



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della
Socializzazione**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Educazione e Psicologia
Applicata**

**Corso di Laurea Magistrale in Psicologia di Comunità, della
promozione del benessere e del cambiamento sociale**

TESI DI LAUREA MAGISTRALE

**“Proiettarsi nel futuro: competenze e progettazione di vita in
studenti della scuola secondaria”**

**“Projecting oneself into the future: competencies and future life planning
in secondary school students”**

Relatrice

Prof.ssa Sgaramella Teresa Maria

Laureanda: Silvia Bertazzo

Matricola: 2115134

Anno accademico 2025/2026

INDICE

Introduzione.....	3
Capitolo 1 - Adolescenza, sviluppo professionale e career education.....	5
1. Adolescenza e costruzione dell'identità	5
2. Teorie dello sviluppo professionale: riferimenti principali in letteratura	7
3. System Theory Framework dello sviluppo di carriera: verso la comprensione della complessità	14
4. In sintesi.....	16
Capitolo 2 - System Theory Framework (STF) per lo sviluppo professionale e career education	18
1. Principi teorici.....	18
2. I sistemi di influenze nel System Theory Framework per lo sviluppo professionale.....	20
2.1. Sistema intraindividuale	21
2.2. Sistema contestuale: relazionale e ambientale societario	21
2.3. Le influenze di processo	23
2.4. Ambiti di utilizzo del System Theory Framework.....	24
3. Applicazione pratica del System Theory Framework	24
3.1. My System of Career Influences (MSCI).....	25
4. Altre applicazioni pratiche dell'approccio STF.....	27
4.1. Career Systems Interview (CSI).....	27
4.2. My Career Chapter (MCC)	27
4.3. Career Development Influences Scale.....	28
5. I sistemi di influenza applicati a storie complesse	29
Capitolo 3 - Sviluppo Sociale ed Emotivo (SEL) e career education	31
1. Sviluppo Sociale ed Emotivo (SEL).....	31
2. Modello CASEL.....	31
3. Career Education	33
4. Relazione tra competenze SEL e career education	35
5. Impatto su benessere professionale e adattabilità nelle transizioni.....	38
6. Studi con gli adolescenti	40

Capitolo 4 - I sistemi di influenze e lo sviluppo socio-emotivo nel processo di sviluppo professionale: uno studio esplorativo.....	46
1. Quesiti ed obiettivi di ricerca	46
2. Metodologia e raccolta dati	49
3. Partecipanti	50
4. Strumenti.....	50
5. Analisi dei dati	52
6. Risultati	54
6.1. La rappresentazione della situazione attuale nelle riflessioni degli adolescenti.....	54
6.2. I pattern di influenze.....	62
6.3. La costruzione del proprio sistema di influenze	64
6.4. Il piano d'azione e la proiezione a cinque anni.....	71
6.5. Il ruolo delle competenze socio-emotive	74
7. Discussione.....	76
7.1. Il contributo dello studio	82
7.2. Implicazioni pratiche.....	82
7.3. Gli sviluppi futuri.....	83
BIBLIOGRAFIA	85
APPENDICE	

Introduzione

Le motivazioni che hanno guidato questo lavoro si basano sulla rilevanza del ruolo delle influenze sistemiche di vita e delle competenze socio-emotive nel processo di sviluppo professionale negli adolescenti. La letteratura esistente tende ad indagare queste due aree in modo separato, tuttavia alcuni studi evidenziano la necessità di ulteriori approfondimenti e ricerche empiriche integrate tra lo sviluppo professionale e le competenze socio-emotive, soprattutto durante il periodo dell'adolescenza (Gamboa et al., 2023).

Inoltre i cambiamenti della società moderna, la riorganizzazione del mondo del lavoro e la consapevolezza crescente delle relazioni tra lavoro e salute, richiede all'individuo di mantenere un ruolo attivo nello sviluppo delle competenze di adattabilità, senso di autoefficacia, consapevolezza delle opportunità e gestione dei cambiamenti. Questo richiama la necessità di intervenire attivamente nei contesti educativi, al fine di rafforzare le competenze necessarie per uno sviluppo professionale positivo, attraverso attività integrate di *career education*.

Nei primi tre capitoli verranno affrontate le basi teoriche su cui si basa questo studio. Inizialmente si farà riferimento all'evoluzione delle teorie dello sviluppo e dello sviluppo professionale, partendo da una visione individualistica arrivando ad una prospettiva sistematica ed integrata dei processi di sviluppo rappresentata dalla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979) e da cui si sviluppa il Positive Youth Development (PYD). Verranno presentate alcune delle principali teorie dello sviluppo professionale, concentrando l'attenzione sull'approccio del System Theory Framework di McMahon e Patton. Infine verrà affrontato il tema delle competenze socio-emotive tramite la presentazione del modello CASEL, integrandolo con lo sviluppo professionale e la *career education*.

Nel quarto capitolo verranno presentati i metodi di conduzione della ricerca, le analisi effettuate allo scopo di individuare i pattern di influenza nello sviluppo professionale degli adolescenti e le relazioni di tali influenze con il livello delle competenze socio-emotive che i ragazzi ascrivono a sé stessi.

In modo dettagliato sono stati analizzati i diversi sistemi di influenza e i pattern di ad essi associati al sistema di influenze intraindividuali (per esempio personalità, strategie per affrontare i problemi, i valori e la salute), relazionali (ad esempio

genitori ed insegnanti), ambientali-societarie (il costo delle scelte, le opportunità formative e lavorative e la zona dell'abitazione), al loro sviluppo nel tempo (ad esempio lo stile di vita futuro e il benessere economico) e al loro confluire nel sistema di influenze intenzionalmente creato dai partecipanti e basato sul processo riflessivo attivato sui singoli sistemi. Infine, è emerso un ruolo delle competenze socio-emotive sulle modalità di riflessione, di relazione con il contesto e di costruzione della prospettiva futura. In generale gli studenti e le studentesse coinvolti nello studio si trovano prevalentemente in una fase esplorativa dello sviluppo professionale, caratterizzata da una rappresentazione ancora poco chiara e definita del futuro e da un forte riferimento delle relazioni significative

Nel complesso, lo studio contribuisce a evidenziare l'importanza di una lettura integrata dello sviluppo professionale in adolescenza, sottolineando la necessità di considerare congiuntamente dimensioni personali, contestuali e socio-emotive nei processi di orientamento.

Capitolo 1 - Adolescenza, sviluppo professionale e career education

1. Adolescenza e costruzione dell'identità

L'adolescenza è un periodo complesso di passaggio tra l'infanzia e l'età adulta. Questa fase è caratterizzata da numerosi cambiamenti biologici, psicologici e sociali che portano alla definizione dell'identità, all'affermazione della propria indipendenza e autonomia, alla ricerca di un nuovo equilibrio tra i legami familiari. Gli adolescenti vivono una forte intensità emotiva, costruiscono le proprie opinioni e valori che poi confrontano con il gruppo dei pari (Palmonari, 2011).

Secondo Erikson (1950) l'adolescenza è una fase della vita in cui il sistema del sé viene ridefinito, gli individui acquisiscono le capacità cognitive necessarie per il pensiero astratto ed iniziano a cercare coerenza e continuità del sé, integrando esperienze passate e aspettative future, sviluppando un'identità che dia significato alla propria vita (Klimstra, 2013). Questo processo è definito come un conflitto evolutivo tra identità e confusione di ruolo, che consente all'individuo di esplorare vocazioni, ideologie e relazioni. L'identità non riguarda solo la dimensione personale, ma anche quella sociale e professionale, Erikson (1968) infatti sosteneva che i giovani sono disturbati dall'idea di non riuscire a stabilire un'identità professionale, perciò la scelta di un percorso di studi o di un lavoro, diventa parte della definizione di sé (Sokol, 2009).

Successivamente, Bronfenbrenner (1979) con la teoria dei sistemi ecologici mette in evidenza il contesto sociale e le relazioni che costituiscono lo sviluppo dell'individuo. Secondo l'autore lo sviluppo umano va compreso all'interno di un ambiente ecologico strutturato in quattro livelli interconnessi tra loro (Figura 1): il microsistema è il livello di interazioni dirette, il mesosistema è l'insieme delle relazioni tra i microsistemi (scuola, famiglia, pari), l'esosistema rappresenta i contesti in cui l'individuo non è inserito direttamente ma che influenzano in modo indiretto lo sviluppo (lavoro dei genitori, servizi sociali, media) e il macrosistema è il livello più ampio in cui opera il contesto culturale, valoriale, politico e ideologico e determina il quadro in cui tutti gli altri sistemi operano.

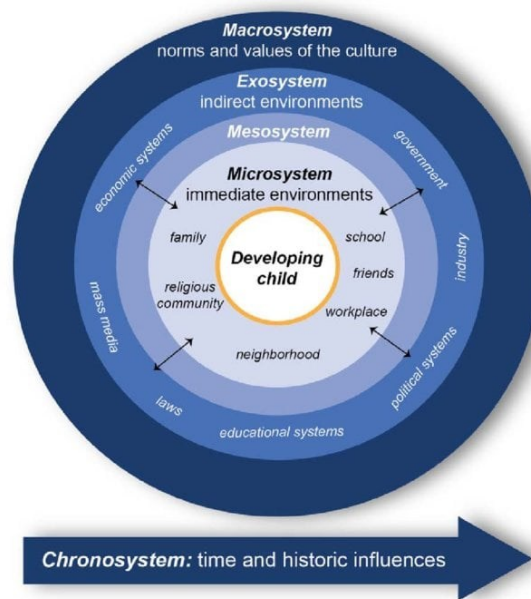


Figura 1. Modello bioecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (Nicholson & Dominguez-Pareto, 2019)

In questo schema l'individuo si trova al centro ma non viene rappresentato come un elemento passivo, bensì in continua relazione attiva e reciproca con i sistemi che lo circondano, sottolineando la sua capacità di agire e influenzare a sua volta l'ambiente (Bronfenbrenner, 1979). L'innovazione di questa teoria riguarda il superamento del modello individualista, in quanto sostiene che lo sviluppo è il risultato dell'interazione continua e reciproca, non più unidirezionale, tra individuo e ambiente; la struttura a sistemi permette di analizzare lo sviluppo su più livelli contemporaneamente; l'introduzione del mesosistema mostra la rilevanza non più solo di dove l'individui vive, ma come interagisce con il contesti, come i contesti si interagiscono tra loro e come tale interazione influenza l'individuo; infine introduce nello studio dello sviluppo il contesto culturale, valoriale e societario (Rosa & Tudge, 2013).

Il Positive Youth Development (PYD) si inserisce nella prospettiva dei sistemi ecologici ed è un approccio basato sui punti di forza in cui i giovani sono visti come risorse da sviluppare. Sostiene che il sistema di sviluppo può essere orientato alla promozione degli esiti desiderati e non soltanto alla prevenzione dei comportamenti indesiderati. Il PYD ha mosso l'attenzione su risorse evolutive che prima non venivano considerate nelle teorie dello sviluppo, come lo sviluppo

morale, il benessere e il pieno sviluppo. Questi concetti si basano sull'idea che ogni giovane abbia la possibilità di avere uno sviluppo sano e di successo. Enfatizza la plasticità dello sviluppo umano, inteso come il potenziale di cambiamento sistematico lungo tutto l'arco della vita, come conseguenza delle relazioni bidirezionali e reciproche tra la persona e il suo contesto biologico, psicologico, ecologico e storico.

Secondo questo approccio lo sviluppo positivo viene descritto come un costrutto multidimensionale articolato in cinque componenti principale, chiamate "5 C":

- *Competence* (competenza): visione positiva delle proprie azioni nell'ambito sociale, accademico, cognitivo e professionale;
- *Confidence* (fiducia): indica il valore personale positivo e di autoefficacia considerato in modo globale;
- *Connection* (connessione): indicano i legami positivi con persone e istituzioni attraverso scambi bidirezionali;
- *Character* (carattere): riguarda il rispetto delle regole sociali e culturali, la moralità e l'integrità;
- *Caring* (cura/compassione): indica il senso di simpatia ed empatia verso gli altri.

Tali dimensioni interconnesse tra loro, permettono l'osservazione del funzionamento positivo dell'individuo e contribuiscono a delineare un quadro complessivo di adattamento positivo. Il pieno sviluppo di queste componenti è stato successivamente associato a una sesta dimensione, la *contribution* (contributo), intesa come partecipazione attiva e responsabile alla vita sociale, contribuendo positivamente a sé stesso, alla famiglia, alla comunità e alla società civile (Lerner et al., 2005).

2. Teorie dello sviluppo professionale: riferimenti principali in letteratura

Nel corso del tempo sono state sviluppate diverse teorie dello sviluppo professionale che cercano di spiegare come gli individui costruiscono i propri interessi, prendono decisioni relative alla carriera e interagiscono con le opportunità offerte dal contesto sociale.

Patton e McMahon (2014) hanno proposto la classificazione delle teorie dello sviluppo di carriera in base al punto di vista adottato: teorie sul contenuto, teorie sul processo, teorie che integrano contenuto e processo e teorie costruttiviste. Le teorie di contenuto si riferiscono alle influenze intrinseche all'individuo e in questo capitolo affronteremo la Teoria delle personalità professionali e degli ambienti di lavoro di Holland. Le teorie di processo si riferiscono all'interazione e al cambiamento nel tempo durante lo sviluppo di carriera e ci soffermeremo sull'approccio *life-span*, *life-space* allo sviluppo di carriera di Super e la Career Construction Theory di Savickas. Le teorie che integrano contenuto e processo includono modelli basati sulla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura e approcci basati sul contesto. Qui prenderemo in esame la Social Cognitive Career Theory (SCCT) di Lent, Brown e Hackett. Infine le teorie di approccio costruttivista, presentano un focus su una visione olistica e sull'individuo visto come elemento centrale nella costruzione della propria vita e della propria carriera. Nel successivo paragrafo prenderemo in esame il System Theory Framework dello sviluppo di carriera di McMahon e Patton e verrà spiegato perché in questo studio abbiamo preferito l'approccio sistemico rispetto agli altri.

Teoria delle personalità vocazionali e degli ambienti di lavoro di Holland (1997). La teoria rappresenta una prospettiva di adattamento persona-ambiente, in cui le relazioni tra persona e ambiente permettono di prevedere le scelte professionali degli individui, la facilità o difficoltà nel prendere decisioni di carriera, il livello di soddisfazione lavorativa e le prestazioni professionali. Il modello RIASEC fa riferimento alla classificazione delle persone in base a sei tipi di personalità professionale: realistico, investigativo, artistico, sociale, imprenditoriale e convenzionale.

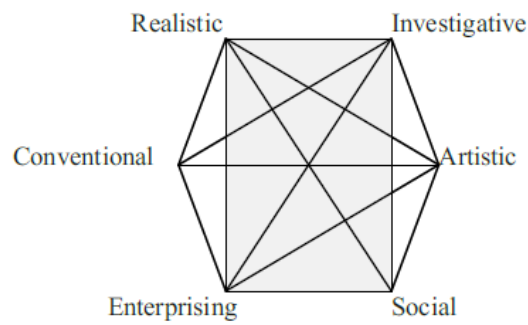


Figura 2. Modello esagonale per definire le relazioni tra i tipi di personalità di Holland (Patton e McMahon, 2014, p. 41)

Le quattro proposizioni principali della teoria sono:

- la maggior parte delle persone può essere classificata in uno dei sei tipi RIASEC;
- esistono sei tipi di ambienti di lavoro corrispondenti ai tipi di personalità;
- le persone cercano ambienti che permettano di utilizzare le proprie capacità, esprimere valori e interessi e assumere ruoli soddisfacenti;
- il comportamento è determinato dall'interazione tra personalità e ambiente.

Per capire quanto una scelta di carriera sia coerente e stabile, Holland ha introdotto un sistema diagnostico basato su quattro indicatori:

- **coerenza:** riguarda la relazione tra i primi due tipi del codice RIASEC emersi in una persona. Più sono rappresentati vicini nell'esagono in Figura 2, maggiore è la coerenza, più sono lontani, minore è la coerenza;
- **differenziazione:** riguarda quanto il profilo degli interessi di una persona è definito. Se una persona ha punteggi molto alti in alcuni interessi e bassi in altri, significa che il profilo è ben differenziato, perciò la scelta di carriera sarà più facile. Se una persona presenta punteggi simili in tutti i tipi di interessi, il profilo è poco differenziato e sarà più difficile la decisione professionale;
- **identità:** riguarda quanto una persona ha chiarezza su sé stessa riguardo ai suoi obiettivi personali, agli interessi, ai talenti e ai valori. Una persona con alta identità avrà obiettivi chiari, una con bassa identità è confusa e non ha obiettivi chiari;

- congruenza: riguarda quanto la personalità della persona corrisponde all'ambiente di lavoro. Maggiore sarà la congruenza, maggiore sarà la soddisfazione lavorativa, la stabilità nella carriera e il successo.

Questa teoria ha influenzato profondamente la ricerca, gli strumenti di valutazione e counseling di carriera e fornisce una struttura chiara per classificare persone e professione, ma presenta dei limiti in quanto non considera sufficientemente genere, cultura e status socioeconomico, spiega poco il processo di sviluppo della carriera e il concetto di congruenza ha capacità predittiva limitata per la soddisfazione lavorativa (Patton e McMahon, 2014).

Approccio life-span, life-space allo sviluppo di carriera di Super (1980).

Super suggerisce che lo sviluppo di carriera non si conclude nella prima età adulta, ma continua lungo tutto l'arco della vita dell'individuo in modo fluido, dinamico, continuo e contestuale. L'approccio life-span, life-space allo sviluppo di carriera presenta un modello a stadi dello sviluppo di carriera, che funziona da cornice generale entro cui esplorare lo sviluppo di carriera. Questo quadro comprende tre elementi: lo sviluppo lungo l'arco della vita (*life-span*), lo spazio psicosociale contestuale (*life-space*), e il sé e i concetti di sé. Il *life-span* rappresenta il processo di sviluppo della carriera lungo l'intero arco della vita e collega le fasi dello sviluppo vocazionale di Super alle fasi riconosciute della vita. Il *life-space* rappresenta invece i ruoli che gli individui assumono durante la loro vita e tiene conto dei contesti nei quali vivono. L'approccio è rappresentato graficamente con il diagramma denominato "arcobaleno della carriera e di vita" (*life-career rainbow*) (Figura 3). Gli archi esterni rappresentano la dimensione temporale longitudinale, gli archi interni rappresentano i ruoli psicosociali e l'esterno dell'arcobaleno illustra le età e le fasi della vita.

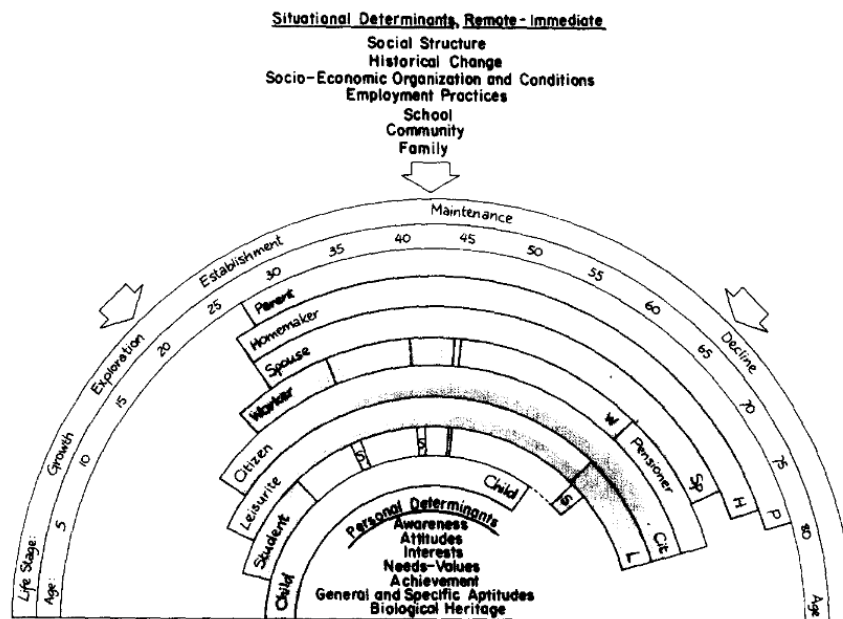


Figura 3. Life-career rainbow di Super (Super, 1980, p. 289)

Super individua cinque fasi dello sviluppo vocazionale che corrispondono alle fasi della vita infanzia, adolescenza, età adulta, mezza età e vecchiaia e sono:

- fase di crescita (*growth*) caratterizzata dall'esplorazione da parte dei bambini e attraverso la quale si orientano verso il futuro;
- fase di esplorazione (*exploration*) è il periodo in cui le scelte di carriera si restringono e gli individui iniziano un percorso di formazione o istruzione in base alla professione scelta, sviluppando l'identità vocazionale;
- fase di stabilizzazione o inserimento (*establishment*) è il periodo in cui l'individuo ottiene un impiego e il suo compito consiste nello stabilizzare la propria posizione;
- fase di mantenimento (*maintenance*) è caratterizzata dalla conservazione della posizione raggiunta, attraverso l'aggiornamento delle competenze;
- fase di declino (successivamente cambiato in disimpegno) associata alla pianificazione del pensionamento (Patton e McMahon, 2014).

Career Construction Theory di Savickas (2001). La teoria della costruzione della carriera vede lo sviluppo di carriera come un processo di attribuzione di significato al proprio comportamento vocazionale e alle proprie esperienze lavorative e si basa su tre componenti fondamentali:

- il sé come attore, riguarda la personalità vocazionale sperimentata prima in famiglia e poi proiettata nella carriera, riconoscendo abilità, bisogni, valori e interessi;
- il sé come agente, riguarda il processo di costruzione della carriera la cui componente centrale è l'adattabilità di carriera costituita da quattro dimensioni: *concern* (preoccupazione) ossia interessarsi al proprio futuro lavorativo, *control* (controllo) riguarda l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio futuro professionale, *curiosity* (curiosità) intesa come la capacità di esplorare possibili sé e scenari futuri e *confidence* (fiducia), cioè credere nella propria capacità di realizzare le aspirazioni;
- il sé come autore riguarda il significato narrativo della carriera, che spiega come il sé di ieri è diventato il sé di oggi e diventerà il sé di domani (Patton e McMahon, 2014).

Social Cognitive Career Theory (SCCT) di Lent, Brown e Hackett (1994). Questa teoria riconosce l'importanza delle esperienze di apprendimento, l'influenza dei fattori genetici e delle condizioni ambientali nelle decisioni di carriera. La SCCT considera la persona come agente attivo del proprio sviluppo e si concentra su tre processi interconnessi: come si sviluppano gli interessi accademici e professionali (credenze di autoefficacia), come vengono effettuate e realizzate le scelte di carriera (aspettative di risultato) e come vengono raggiunti i risultati di performance (obiettivi personali).

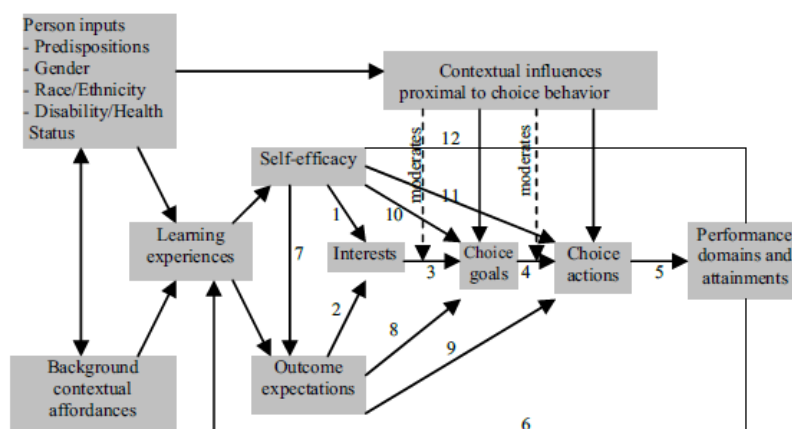


Figura 4. Fattori personali, contestuali ed esperienziali che influenzano il comportamento di scelta secondo SCCT (Patton e McMahon, 2014, p. 105)

Come mostrato in Figura 4, il processo parte da input personali, come genere, etnia, stato di salute, e da influenze contestuali, come la famiglia, la cultura o le opportunità educative. Questi fattori influenzano le esperienze di apprendimento, che sono la base da cui gli individui sviluppano le convinzioni su se stessi e sul mondo del lavoro. Dalle esperienze di apprendimento derivano autoefficacia e aspettative di risultato, mediatori cognitivi che portano alle scelte professionali. Quando una persona si sente capace e si aspetta risultati positivi nel compito, tende a sviluppare interesse per quell'attività. Successivamente gli interessi portano alla formazione di obiettivi di scelta, cioè intenzioni o progetti professionali, che guidano a loro volta le azioni di scelta e in questo processo le condizioni contestuali prossimali, come supporto familiare, opportunità lavorative o barriere economiche, possono facilitare od ostacolare la scelta. Infine le azioni intraprese portano a prestazioni e risultati professionali che generano nuove esperienze di apprendimento, creando un circolo di feedback che modifica nel tempo autoefficacia, aspettative e interessi (Patton e McMahon, 2014).

Teoria	Idea centrale	Punti di forza	Limiti	Applicazioni più note
Teoria delle personalità professionali e degli ambienti di lavoro (RIASEC) di Holland	Le persone scelgono lavori compatibili con la loro personalità. Maggiore è la compatibilità persona-ambiente, maggiore è la soddisfazione lavorativa.	Molto semplice e intuitiva ; facile da applicare; forte base empirica; utile per l'orientamento iniziale.	Considera poco il contesto sociale e culturale; visione abbastanza statica della carriera; riduce la complessità della persona a tipologie.	Test di orientamento professionale; bilanci di competenze; servizi di orientamento scolastico e universitario; matching tra profili e professioni.
Approccio Life-span, Life-space allo sviluppo di carriera di Super	La carriera è un processo di sviluppo lungo tutta la vita e riflette l'evoluzione del concetto di sé .	Visione dinamica ed evolutiva della carriera; considera i ruoli di vita (studente, lavoratore, genitore); molto influente nella consulenza di carriera.	Gli stadi non sempre si applicano alle carriere moderne non lineari ; meno attenzione a fattori economici e sociali complessi.	Career counseling; progettazione di carriera; orientamento lungo l'arco della vita; educazione alla carriera nelle scuole.
Career Construction Theory di Savickas	Le persone costruiscono il significato della propria carriera attraverso le esperienze di vita e le storie personali.	Adatta al mondo del lavoro moderno e incerto ; valorizza identità e significato personale; molto utile nel counseling narrativo.	Più complessa da applicare ; meno orientata alla misurazione quantitativa; richiede competenze di counseling avanzate.	Career counseling narrativo; interviste di costruzione di carriera; orientamento per transizioni lavorative; coaching professionale.
Social Cognitive Career Theory (SCCT) di Lent, Brown e Hackett	Le scelte di carriera sono influenzate da auto-efficacia, aspettative di risultato e obiettivi , insieme al contesto.	Integra fattori psicologici e ambientali ; molto supporto empirico; utile per studiare motivazione e decisioni di carriera.	Modello teorico piuttosto complesso ; meno intuitivo per l'orientamento di base; richiede valutazioni psicologiche più strutturate.	Programmi di orientamento; interventi per aumentare autoefficacia; consulenza di carriera e sviluppo motivazionale.

Tabella 1. Tabella di confronto tra le principali teorie sullo sviluppo di carriera

Le teorie sullo sviluppo di carriera all'inizio hanno concentrato la loro attenzione sull'individuo e poi sui suoi processi, successivamente in relazione al contesto, introducendo il concetto di sé come agente. La relazione tra ambiente e contesto era vista come unidirezionale e specifica nell'ambito della carriera. Ciò che è diventato evidente è una crescente enfasi sull'importanza della persona e del contesto come elementi coesistenti che si definiscono reciprocamente. I contesti rilevanti includono tutti quelli descritti da Bronfenbrenner (1979) nella sua ecologia dello sviluppo umano, dalla famiglia di origine ai macrocontesti come il mercato del lavoro e le condizioni economiche globali. Il Systems Theory Framework ha collegato la discussione sul contesto alla teoria dei sistemi e ha enfatizzato il ruolo dell'individuo nella gestione di relazioni complesse all'interno di contesti complessi e in continuo cambiamento dinamico e reciproco (Patton e McMahon, 2014).

3. System Theory Framework dello sviluppo di carriera: verso la comprensione della complessità

Le caratteristiche alla base della teoria dei sistemi hanno permesso di definire un quadro metateorico di convergenza delle teorie riferite allo sviluppo della carriera e il System Theory Framework (STF) di McMahon e Patton (1995) rappresenta il primo tentativo di presentarlo in modo completo. Questo modello si è affermato per l'integrazione delle teorie delle quali valorizza il contributo e per l'integrazione individuale dei numerosi sistemi di influenza rilevanti nel processo decisionale di carriera. L'approccio STF (Figura 5) sottolinea esplicitamente la rilevanza sia del contenuto, sia dei processi dedicando particolare attenzione al tema della ricorsività tra di essi.

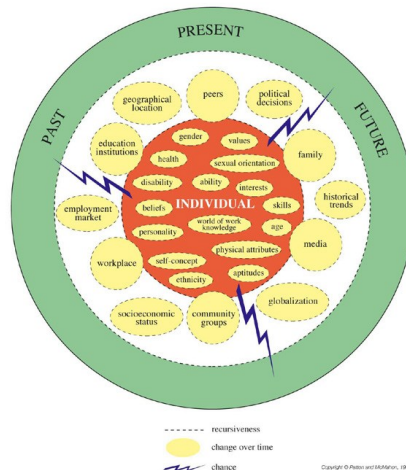


Figura 5. Systems Theory Framework of Career Development (Patton & McMahon, 1999)

Le variabili incluse nel quadro teorico sono denominate influenze e sono distinte in influenze di contenuto e influenze di processo. Le influenze di contenuto sono inserite in tre sistemi interconnessi che influenzano lo sviluppo di carriera: il sistema intraindividuale, il sistema relazionale e il sistema ambientale societario. Le influenze di processo invece riguardano i meccanismi dinamici attraverso cui i diversi sistemi di influenza interagiscono e si modificano nel tempo nello sviluppo di carriera e sono la ricorsività, il cambiamento nel tempo e il caso (Patton e McMahon, 2014). La spiegazione approfondita dell'approccio STF verrà presentata nel capitolo 2.

In questo studio verrà indagato lo sviluppo di carriera in studenti adolescenti tra i 13 e i 18 anni e si è ritenuto che l'approccio sistemico (STF) fosse più adeguato in quanto:

- gli adolescenti sono fortemente influenzati dal loro contesto e l'approccio STF considera le complessità dello sviluppo di carriera permettendo di analizzare contemporaneamente fattori individuali, relazionali e ambientali societari;
- permette di combinare concetti provenienti da diverse prospettive, ottenendo una visione più completa dello sviluppo vocazionale;
- considera lo sviluppo di carriera come un processo dinamico e reciproco di interazione tra i fattori in gioco e non solo come influenze isolate;
- consente di analizzare lo sviluppo di carriera come un processo evolutivo;

- attraverso l'approccio narrativo alimenta il processo di riflessione sullo sviluppo di carriera.

Infine, lo sviluppo professionale è strettamente connesso con l'apprendimento di competenze, il rendimento scolastico, la formazione dei valori, lo sviluppo dell'identità, l'adattamento e la salute mentale (Patton e McMahon, 2014) e l'approccio STF fornisce una base teorica solida e ricca per progettare programmi di *career education*.

4. In sintesi

Nel presente capitolo è stato delineato un collegamento tra le principali teorie dello sviluppo e le prospettive sullo sviluppo professionale, mettendo in luce una convergenza evolutiva significativa. Le più recenti teorie dello sviluppo, come il modello ecologico di Bronfenbrenner e l'approccio del Positive Youth Development (PYD), segnano infatti il passaggio da una concezione individualistica e unidirezionale dello sviluppo ad una prospettiva olistica e sistemica, in cui l'individuo è considerato in costante interazione con i molteplici contesti di vita. In modo analogo, anche le teorie dello sviluppo professionale hanno progressivamente superato una focalizzazione sui contenuti e sugli esiti delle scelte di carriera, per orientarsi prima verso una lettura processuale e, successivamente, verso una visione più ampia e integrata, che riconosce il ruolo delle relazioni, dei contesti e delle influenze indirette del macrosistema e la ricorsività nel tempo nei percorsi di sviluppo.

Questa evoluzione teorica ha trovato una significativa risonanza nelle pratiche di *career education*, le quali si configurano sempre più come interventi volti a sostenere lo sviluppo complessivo della persona, piuttosto che la sola acquisizione di competenze decisionali o informative. La *career education* assume una funzione centrale nel promuovere processi riflessivi, capacità di lettura del contesto e costruzione di significati, attraverso attività pratiche come la mappatura delle influenze di carriera, le attività di riflessione sulle influenze relazionali, l'esplorazione delle opportunità del contesto e lo sviluppo di competenze di adattabilità alla carriera, si aiutano gli studenti a conoscere se stessi e il mondo del lavoro, prendere decisioni di carriera e gestire le transizioni

professionali. Tale impostazione risulta particolarmente rilevante per gli studenti e studentesse adolescenti considerati nel presente studio, in quanto consente di cogliere la complessità delle loro traiettorie di sviluppo all'interno dei contesti educativi e sociali di riferimento.

Capitolo 2 - System Theory Framework (STF) per lo sviluppo professionale e career education

Il System Theory Framework (STF) per lo sviluppo professionale è nato dalla necessità dei teorici della carriera e del career counseling di definire un quadro metateorico di riferimento, in cui poter inquadrare la complessità delle teorie più specifiche e delle dinamiche complesse del comportamento legato allo sviluppo della carriera. In questo la visione sistemica è risultata fondamentale, in quanto vede il sistema umano in continua evoluzione e cambiamento finalizzato all'equilibrio. Prevede l'interazione continua con altri sistemi e i processi di sviluppo sono processi ricorsivi continui di disorganizzazione, adattamento e riorganizzazione. Da queste premesse possiamo dire che lo sviluppo professionale non è visto come un avanzamento statico di accumulo di conoscenze, ma un'interazione dinamica, continua e reciproca della persona con il contesto e l'ambiente.

L'approccio STF per lo sviluppo di carriera è stato pubblicato per la prima volta nel 1995 come modello per spiegare il processo decisionale di carriera in adolescenza. Dal 1997 ha visto le prime applicazioni pratiche, dimostrando l'ampia applicabilità in vari gruppi culturali e contesti differenti (Patton & McMahon, 2014).

1. Principi teorici

Patton e McMahon (2014) riconoscono l'influenza nella costruzione del System Theory Framework, del sistema ecologico a livelli teorizzato da Bronfenbrenner, il quale concepiva lo sviluppo umano come il risultato dell'interazione tra l'individuo e i sistemi ambientali interconnessi ad esso. Come possiamo vedere nella Figura 6, egli concepiva tali sistemi come dei cerchi concentrici, dove al centro era posto l'individuo. Il microsistema è l'ambiente più vicino alla persona e rappresenta i contesti di vita quotidiana, come la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Il mesosistema si riferisce alle relazioni tra due o più microsistemi, per esempio tra scuola e famiglia, indicando come tale relazione possa influenzare lo sviluppo dell'individuo. L'esosistema è l'insieme dei contesti in cui la persona non è coinvolta direttamente, ma che comunque influenzano il suo sviluppo, come il lavoro dei genitori, il mercato del lavoro, i mass media, i servizi sociali e

le politiche locali. Infine, il macrosistema rappresenta il livello societario a livello più ampio, come i valori della cultura di riferimento, le norme sociali, le condizioni economiche e i sistemi politici (Bronfenbrenner, 1979). Le frecce all'interno della figura rappresentano le influenze reciproche all'interno e tra l'individuo e i sistemi.

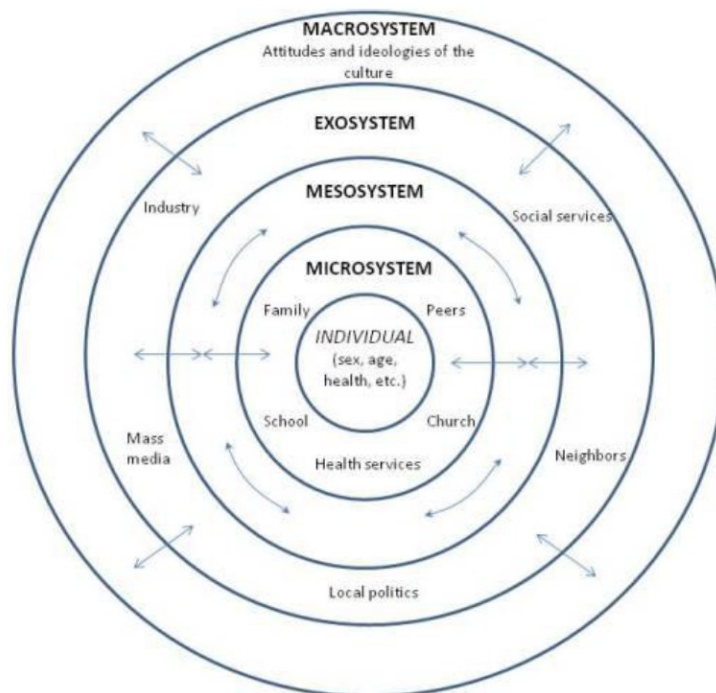


Figura 6. Rappresentazione del sistema a cerchi dell'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner del 1979 (Ng & Fisher, 2013, p.316)

Il framework concettualizzato da Patton e McMahon (STF) mira ad individuare due componenti generali: le influenze di contenuto e le influenze di processo. Le influenze di contenuto si muovono attraverso due sistemi: sociale e ambientale-societario. Riprendendo l'analogia con il sistema di Bronfenbrenner, il sistema relazionale è rappresentativo del microsistema, mentre il sistema ambientale-societario è rappresentativo dell'esosistema e del mesosistema insieme. Il macrosistema non viene incluso direttamente, in quanto secondo gli autori i costrutti che lo rappresentano vengono considerati permeanti negli altri sistemi. Le influenze di processo riguardano: l'interazione ricorsiva all'interno dell'individuo e con il suo contesto, il cambiamento nel tempo e l'influenza degli avvenimenti casuali.

La Figura 7 rappresenta graficamente l'approccio STF in cui possiamo vedere al centro l'individuo e le caratteristiche personali all'interno del suo microsistema,

un cerchio più grande che raccoglie tutte le caratteristiche del sistema relazionale e ambientale societario in cui è inserito, infine il cerchio più esterno rappresenta il cambiamento nel tempo. Le linee tratteggiate dei cerchi identificano la natura ricorsiva dell'interazione tra i sistemi e i segmenti frammentati gli eventi casuali. Il sistema così strutturato permette di considerare influenze e dinamiche appartenenti a tutti gli individui, ma lo rende anche adattabile all'interpretazione dell'unicità del singolo (Patton & McMahon, 2014).

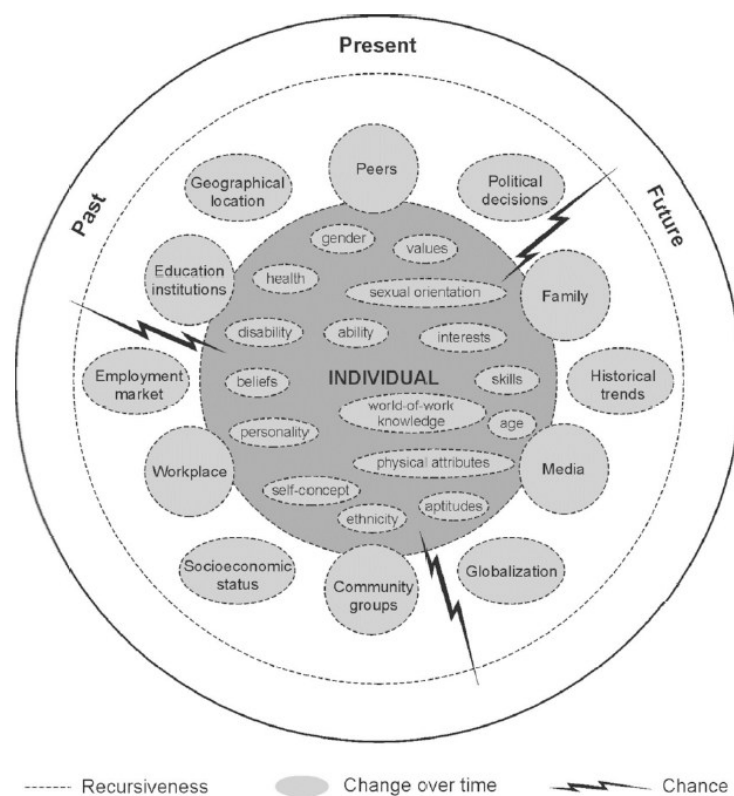


Figura 7. Rappresentazione del System Theory Framework (Patton & McMahon, 2014, p. 257)

2. I sistemi di influenze nel System Theory Framework per lo sviluppo professionale

La visione olistica, dinamica e sistemica del System Theory Framework riflette il concetto per cui i fattori presenti nei sistemi di appartenenza dell'individuo siano in relazione continua, ecco perché gli autori hanno deciso di parlare di influenze piuttosto che di fattori. Di seguito definiremo più nello specifico quali sono i sistemi in gioco nella costruzione della carriera secondo l'approccio STF e quali sono le loro caratteristiche.

2.1. Sistema intraindividuale

Nella scelta delle influenze inserite all'interno del sistema intraindividuale (Figura 8), sono state richiamate le influenze presenti nelle teorie della carriera esistenti e aggiunte altre influenze meno indagate. Riguardano quelle caratteristiche personali della persona, ritenute fondamentali nello sviluppo della carriera degli individui. Le influenze prese maggiormente in considerazione finora sono: la personalità, gli interessi, le credenze, i valori, il concetto di sé, l'età non come sequenza lineare e cronologica di stadi, ma in relazione alle altre influenze, la conoscenza del mondo del lavoro. Tra le influenze che hanno ricevuto scarsa attenzione, ma sulle quali la ricerca si sta concentrando negli ultimi anni sono: la spiritualità, il genere, l'etnia, l'orientamento sessuale, la disabilità e la salute, sia fisica che mentale (Patton & McMahon, 2014).

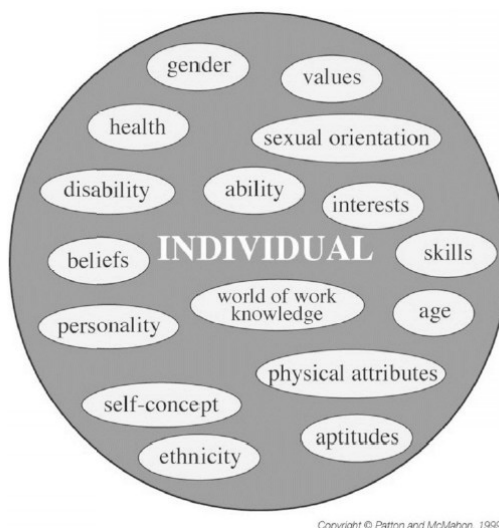


Figura 8. Rappresentazione del Sistema individuale (Patton & McMahon, 2014, p. 247)

2.2. Sistema contestuale: relazionale e ambientale societario

Secondo la teoria dei sistemi, l'individuo non vive in isolamento, ma è inserito in un sistema molto più ampio. Le relazioni che si creano tra la persona e coloro che la circondano contribuiscono a costruire il proprio senso di sé e il ruolo di vita, per questo l'approccio STF adotta una prospettiva dell'individuo nel contesto. Il sistema del contesto si suddivide in due sottoinsiemi: il sistema relazionale e il sistema ambientale-societario.

Il sistema relazionale (Figura 9) rappresenta le principali influenze sociali più strette che interagiscono con l'individuo e con le quali l'individuo interagisce direttamente. Qui rientrano tutti quei contesti di vita vicini alla persona, come la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, la comunità in cui è inserita, l'ambiente di lavoro e i media. Come riportato da Patton e McMahon (2014) solamente Jepsen nel 1989, con uno sguardo lungimirante, aveva identificato i media come un'influenza di socializzazione. Al giorno d'oggi, in un mondo fortemente dominato dai social media, non possono non essere presi in considerazione anche in riferimento allo sviluppo della carriera, in quanto fungono da strumento attraverso il quale le informazioni provenienti dal sistema ambientale-societario, arrivano all'individuo.

Ciascuno di questi contesti sociali è fonte di valori, credenze e atteggiamenti che possono influenzare l'individuo in diversi modi e in maniera variabile nel tempo. Pertanto è importante tenere sempre a mente che ogni individuo vivrà un sistema sociale unico, che potrà cambiare nel tempo man mano che entra ed esce dai gruppi, i quali a loro volta saranno diversi per ciascuno.

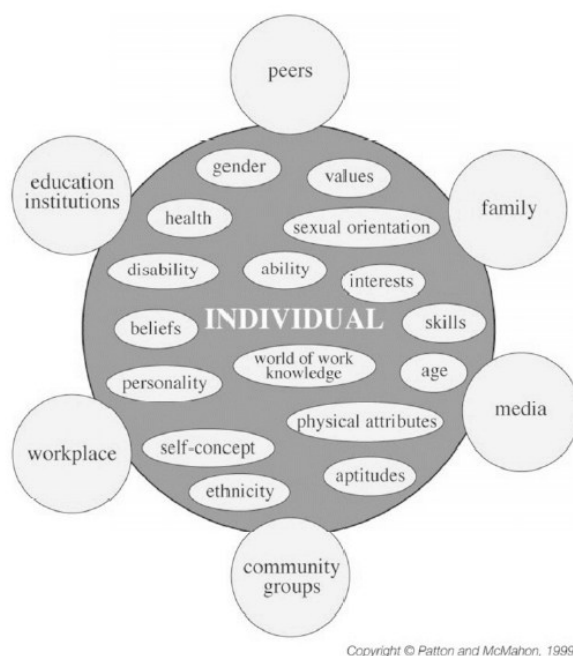


Figura 9. Rappresentazione del Sistema relazionale (Patton & McMahon, 2014, p. 249)

Il sistema ambientale-societario (Figura 10) si riferisce invece al sistema più ampio della società, all'ambiente e al contesto storico in cui vive l'individuo. Si

tratta perciò di influenze che interagiscono indirettamente allo sviluppo professionale dell'individuo come la collocazione geografica, le decisioni politiche, lo stato socioeconomico e il mercato del lavoro (Patton & McMahon, 2014).

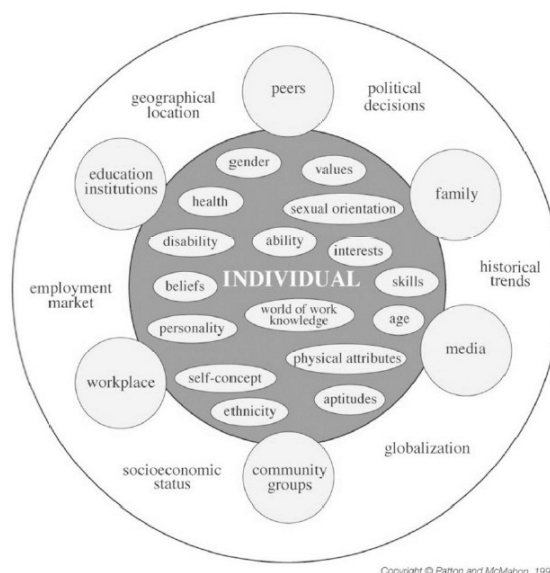


Figura 10. Rappresentazione del Sistema ambientale-societario (Patton & McMahon, 2014, p. 251)

2.3. Le influenze di processo: ricorsività, cambiamento nel tempo e il caso

Le influenze di processo identificano la modalità in cui i sistemi entrano in relazione tra loro, che non è lineare o circolare, ma ricorsiva. La ricorsività presuppone che le interazioni non siano per forza reciproche o immediate, per esempio ciò che accade nell'individuo nel passato, presente e futuro influenza il pensiero e il comportamento attuale in maniera continua e diversa ogni volta. Questo ci permette di comprendere come un cambiamento in una parte del sistema, produca un cambiamento in un'altra parte del sistema in base al come e al quando avviene (Patton & McMahon, 2014).

Il cambiamento nel tempo nel System Theory Framework per lo sviluppo di carriera è caratterizzato da una costante evoluzione, che si estende lungo tutto l'arco della vita, che può includere movimenti in avanti e all'indietro e a spostamenti multidirezionali e multilivello. Questo permette di avere una visione

dinamica e totale delle scelte professionali, delle transizioni, adattamenti e riorganizzazioni del percorso di vita, che non riguarda il singolo momento, ma l'intero framework dell'individuo (Patton & McMahon, 2014).

Il caso, infine, rappresenta gli eventi imprevedibili, non pianificati che influenzano in una o più parti del sistema, andando ad incidere lo sviluppo della carriera dell'individuo. Ad esempio un incidente o una malattia che possono portare ad una disabilità, un incontro non previsto che apre a nuove prospettive lavorative o un disastro naturale che potrebbe aumentare o ridurre le opportunità di lavoro (Patton & McMahon, 2014).

2.4. Ambiti di utilizzo del System Theory Framework

L'ampia sperimentazione e applicazione pratica dell'approccio STF e degli strumenti di valutazione qualitativa ispirati ad esso, suggerisce un'ampia applicabilità a gruppi diversi e in contesti differenti, tra cui adolescenti sudafricani svantaggiati (McMahon, Watson, Foxcroft & Dullabh, 2008), studentesse universitarie sudafricane nere (McMahon et al., 2012), studenti universitari cinesi (Yim et al., 2015), studenti svizzeri della scuola secondaria superiore (Schindler & Schreiber, 2015), adolescenti sudafricani di un'area periferica (Albien & Naidoo, 2016), studenti universitari giapponesi (Sakamoto, 2020), nel supportare i counselor nel lavoro di reinserimento lavorativo e nel favorire i determinanti sociali della salute in ex detenuti (Gantt-Howrey et al., 2024). Inoltre Tessaro e Schmidt (2017) suggeriscono di utilizzare l'approccio STF in modo integrato e coinvolgente con gli adolescenti e le loro famiglie nella fase di scelta professionale, al fine di smorzare le pressioni e aspettative genitoriali e stimolare una decisione più consapevole e autonoma.

3. Applicazione pratica del System Theory Framework

Il System Theory Framework per i professionisti della carriera non viene utilizzato come strumento predittivo dello sviluppo o della direzione dell'individuo, ma per mappare la sua storia tramite il racconto di temi salienti, le narrazioni relative al proprio sviluppo di carriera e l'elaborazione di significati rilevanti (Patton & McMahon, 2014). L'approccio alla narrazione del Framework incoraggia gli individui a intraprendere un processo riflessivo mentre raccontano le loro storie e le mettono in relazione ai sistemi di influenza nei quali vivono. Comprendono

come tali influenze abbiano impattato sulla loro storia professionale, stimolando l'apprendimento di quali modelli e tematiche hanno portato a determinate scelte. Da qui in avanti si sentiranno attivati nella costruzione delle future identità e storie di carriera (McMahon et al., 2015). Pertanto, possiamo dire che la narrazione funge da catalizzatore per elaborare modelli o relazioni tra le influenze nella vita dell'individuo, che prima non erano state prese in considerazione (Patton & McMahon, 2014).

3.1. My System of Career Influences (MSCI)

Il principale strumento applicativo di valutazione qualitativa dell'approccio STF è il *My System of Career Influences* (MSCI), del quale è stata sviluppata una versione per adolescenti e una per adulti. La struttura a mappe dello strumento, che rappresentano i sottosistemi dello sviluppo di carriera, riflette da vicino la struttura visiva e concettuale del Framework, aiutando l'individuo attraverso il racconto a ripercorrere la propria storia (McMahon et al., 2015).

Nella Tabella 2 possiamo vedere la corrispondenza tra la struttura portante dell'approccio STF e le sessioni di lavoro previste dall'MSCI. Lo strumento è un libretto di lavoro strutturato in cui l'individuo procedendo pagina per pagina, viene invitato a rispondere a delle domande aperte e a riflettere sui propri sistemi di influenze, mappandole in base al sottosistema di riferimento (McMahon et al., 2015).

<i>STF</i>	<i>MSCI</i>
Content Influences	
Individual system	Thinking about who I am
Social system	Thinking about the people around me
Environmental-societal system	Thinking about the environment and society
Past, present and future	Thinking about my past, present and future
Process Influences	
Recursiveness, change over time, chance	Representing My System of Career Influences
	My System of Career Influences – 1
	Reflecting on My System of Career Influences – 1
	My action plan
	My System of Career Influences – 2

Tabella 2. Relazione tra STF e MSCI (McMahon et al., 2015, p. 171)

La prima parte del libretto presenta una serie di domande sul tema della situazione professionale attuale, attraverso le quali si indagano le aspirazioni

professionali, le esperienze lavorative, ruoli di vita, precedenti decisioni e reti di supporto. Nelle pagine successive vengono presentate delle mappe, ognuna per ogni sistema, sulle quali dovrà identificare le influenze per lui importanti, spostando la riflessione su di sé, sulle persone vicine, sulla società e sull'ambiente, sul passato, presente e futuro. Al termine di queste mappe l'individuo dovrà costruire il proprio sistema di influenze, rappresentando graficamente e in maniera personalizzata, la costellazione di influenze indagate precedentemente, che si collegano all'ambito professionale. In sostanza produrrà un *System Theory Framework* personalizzato (McMahon et al., 2015).

Di seguito (Figura 11) possiamo vedere l'esempio di un diagramma finale del MSCI presentato da McMahon et al. (2015), di una ragazza australiana di 16 anni proveniente da un'area rurale.

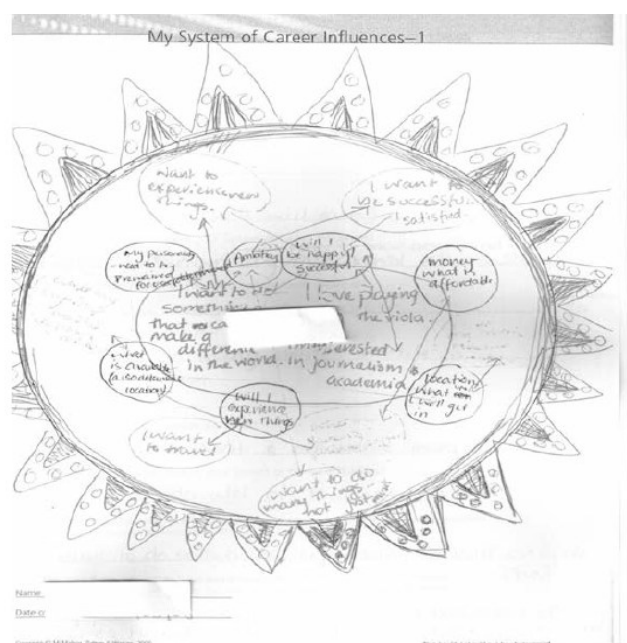


Figura 11. Diagramma MSCI di una ragazza australiana di 16 anni (McMahon et al., 2015, p.174)

Successivamente agli individui viene proposto di riflettere sui collegamenti individuati durante il processo, attraverso delle domande aperte che aiuteranno nell'attribuzione di significato e apprendimento. Infine vengono poste delle domande aperte riguardo al piano di azione che hanno intenzione di attuare nel processo decisionale di carriera (McMahon et al., 2015).

L'MSCI applicato all'orientamento alla carriera è uno strumento flessibile che può aiutare i giovani adolescenti nelle fasi di transizione e scelta, a pensare in modo sistematico rispetto alle loro influenze di vita e a orientarsi in maniera consapevole nelle scelte future. Inoltre, è stato evidenziato l'applicabilità dello strumento a gruppi diversi e in contesti differenti (McMahon et al., 2015).

4. Altre applicazioni pratiche dell'approccio STF

4.1. Career Systems Interview (CSI)

In uno studio esplorativo, McIlveen et al. (2003) hanno fornito le prime evidenze sperimentali sull'utilizzo del System Theory Framework per l'ambito della consulenza di carriera. L'intervista semi-strutturata, Career Systems Interview (CSI) aveva l'intento di esplorare le molteplici influenze sperimentate dall'individuo, attraverso l'approccio conversazionale, tipico del counseling narrativo.

Per verificarne l'efficacia, gli effetti dell'intervista su base sistemica sono stati paragonati agli effetti di un'intervista standard di valutazione vocazionale. Lo studio ha evidenziato che l'approccio sistemico aveva avuto un impatto positivo sulla disponibilità dei clienti a esplorare il proprio senso di sé, a impegnarsi nella ricerca di lavoro e a adottare uno stile attribuzionale più positivo nei mesi successivi all'esperienza (McIlveen et al., 2003).

L'ordine delle domande nella CSI segue la struttura del Framework sulla teoria dei sistemi, procedendo dall'esterno verso l'interno, ossia dalle influenze ambientali-societarie, passando per le influenze relazionali, per finire con le influenze personali. Questo favorisce la costruzione del rapporto relazionale di confidenza tra counselor e cliente. Al termine dell'intervista il consulente di carriera dovrà decidere con quale strumento di valutazione di carriera procedere, in armonia con le caratteristiche e intenzioni dell'utente (McIlveen, 2015).

4.2. My Career Chapter (MCC)

My Career Chapter (MCC) è una procedura qualitativa semi-strutturata di valutazione e consulenza di carriera, che può essere presentata come strumento al termine della Career System Interview. Il MCC prevede la stesura da parte del cliente di una breve narrazione autobiografica della propria vita ed è composta

da sette fasi successive, in cui la precedente funge da impalcatura per la successiva (McIlveen, 2015).

Le prime due fasi prevedono delle domande di riscaldamento per stimolare la riflessione sulle influenze e come richiamo alla discussione avvenuta durante la CSI. Nella terza fase al cliente viene chiesto di valutare il livello di compatibilità tra le proprie influenze personali e le influenze più ampie, attraverso l'utilizzo di una griglia. Nella fase quattro il cliente procede alla stesura del manoscritto del proprio capitolo autobiografico, basandosi su un processo di completamento di frasi che rappresentano le influenze dell'approccio STF. La quinta e sesta fase prevedono la rilettura e la costruzione di significato, basandosi sulla teoria del sé dialogico. Infine, nell'ultima fase il cliente viene incoraggiato a leggere il proprio manoscritto ad una persona di fiducia, per attivare il processo triadico di costruzione di significato. Le fasi terminano con il momento dell'interpretazione del MCC in cui emergeranno i temi e significati importanti per il cliente nella consulenza alla carriera (McIlveen, 2015).

4.3. Career Development Influences Scale

Bridgstock (2007) nel suo studio ha validato la Career Development Influences Scale, al fine di sviluppare uno strumento di tipo quantitativo che possa fornire un'indicazione iniziale e generale sulle influenze sullo sviluppo della carriera.

Ai partecipanti allo studio è stato richiesto di valutare l'influenza di ciascun item sul proprio sviluppo di carriera mediante scale likert da 1 a 6, che andavano da "fortemente negativa" a "fortemente positiva" (Bridgstock, 2007).

Al termine della fase esplorativa, delle 28 influenze dello STF, ne sono state incluse 19 nell'identificazione di cinque ampi fattori di influenza. All'interno del sistema individuale sono stati identificati i seguenti fattori: interessi e credenze, competenze e abilità, caratteristiche fisiche. All'interno dei sistemi sociale e ambientale-societario sono stati identificati rispettivamente il fattore riguardante le influenze interpersonali e le influenze ambientali-societarie (Bridgstock, 2007). Sebbene la scala sia finalizzata a fornire un contesto ampio per la ricerca quantitativa sullo sviluppo di carriera, non si tratta di uno strumento esaustivo. Pertanto, il suo utilizzo risulta utile solo se combinato con altre misure quantitative dello sviluppo professionale (Bridgstock, 2007).

5. I sistemi di influenza applicati a storie complesse

Come anticipato nel paragrafo 2.4, questo tipo di analisi può essere particolarmente significativo quando ci sono delle complessità nelle storie delle persone, in quanto l'approccio STF e lo strumento applicativo MSCI permette di evidenziare le molteplici dinamiche che gli adolescenti si trovano ad affrontare nello sviluppo della carriera, anche in situazioni di svantaggio.

A questo scopo Albien (2013) ha condotto uno studio in Sudafrica su 12 studenti tra i 17 e i 20 anni, provenienti da un contesto socioculturale svantaggiato, per evidenziare le complesse dinamiche del contesto sociale post-apartheid che gli adolescenti affrontano nello sviluppo della carriera. Lo studio era strutturato in più momenti: la compilazione del MSCI, interviste individuali per approfondire i punti emersi nelle mappe di influenza e i significati attribuiti, un focus group e infine un intervento di orientamento professionale.

Dalle analisi è emerso che dal punto di vista individuale i partecipanti stavano attraversando un periodo di incertezza di carriera e dalla necessità di reperire informazioni rispetto alle opportunità professionali e sui percorsi formativi. Le influenze principali individuate sono state gli interessi, le abilità e i valori. A livello relazionale le influenze maggiori includevano i genitori come fonte di supporto alle scelte e incoraggiamento, gli insegnanti per il riscontro sulle loro abilità, e gli amici, sia come influenza positiva (*"Sharing original ideas"; "We discuss our careers."*) che negativa (*"I ignore my friend"; "friends are the enemies."*). A livello ambientale-societario è emerso che la comunità in cui vivevano veniva identificata come un fattore facilitante dal punto di vista del senso di appartenenza e del valore culturale attribuito. Inoltre, alcuni partecipanti hanno espresso la convinzione che il contesto svantaggiato dell'area residenziale in cui vivono rappresentasse una fonte di motivazione per superare gli ostacoli. Per esempio un partecipante ha dichiarato che il background della township *"gave more power to overcome obstacles on my way"*. Alcuni partecipanti invece hanno identificato alcune barriere, dovute alle difficoltà presenti in comunità. Un partecipante a riguardo scrive *"I hate the power cuts that happen after the rain, sanitation not sufficient, my area is not clean."*. Infine la Barriera finanziaria significativa, rimaneva un ostacolo importante per gli studenti (Albien, 2013).

Le interviste individuali condotte dopo la presentazione del MSCI hanno confermato e approfondito le influenze menzionate nel questionario, come possiamo vedere dalla tabella (Figura 12).

Levels	Themes	Sub-themes	n	Percentage	Verbatim examples
Individual	1. Self-efficacy	• Strengthened self-efficacy	11	91.6%	"Has confidence"; "I tell myself "; "I can make it"; "I can."
		• Sense of responsibility	12	100%	"It depends on me"; "Lies with me"; "I need to work hard."
	2. Reflection processes	• Opportunities to think	12	100%	"I didn't even think about that"; "Got me thinking."
		• Self-awareness gained	12	100%	"I haven't asked"; "Choosing careers but we don't know what that career really entails."
Social	1. Family	• Parents' lack of involvement	12	100%	"None of them is educated"; "Things parents should know."
		• Siblings	4	33.3%	"She's just supporting"; "My brother was talking about."
	2. School	• LO teachers	12	100%	"It's my miss"; "Our teachers: Ms Ndzamelwa & Mrs Gosani"
		• School marks	7	58.3%	"My marks in"; "my teacher said I'm good at"; "At school I think I'm good at."
	3. Lack of role models	• Chance encounters	8	66.7%	"The people that I've met"; "I've met also."
		• Media role models	8	66.7%	"Generations"; "Muvhango"; "On television"; "TV."
	4. Friends	• Support structure	10	83.3%	"We can help each other"; "My supporter"; "Friends that help you stick"; "Give me advice."
		• Negative influence	12	100%	"I don't want to listen to friends"; "Enemies"; "I won't make it."
	5. Cultural influences	• Narratives of suffering	12	100%	"Those suffering"; "Tears and blood"; "Struggle"; "Our parents are suffering"; "It's all about people."
		• Cultural gender conceptualisations	5	41.6%	"Since I am a man"; "Head of the home"; "He's talking everybody Listens."
		• Resistance to western values	12	100%	"The Xhosa people"; "Not forget where you come from."

Figura 12. Una descrizione dei temi a livello individuale e sociale emersi dalle interviste individuali (Albien, 2013, p. 86)

Questo studio conferma che utilizzare il System Theory Framework nell'indagine di storie complesse di sviluppo di carriera è utile in quanto permette una visione olistica del processo, permettendo di prendere in considerazione fattori di influenza personali, sociali e ambientali. Lo sviluppo di carriera è profondamente influenzato da cultura, identità e condizioni socioeconomiche e l'approccio STF permette di vedere come tali elementi si intrecciano nelle scelte professionali. Infine, il framework non considera i fattori in modo isolato, ma evidenzia le relazioni dinamiche tra le diverse influenze e i sistemi, considerando anche il ruolo del tempo come un processo ricorsivo e dinamico.

Capitolo 3 - Sviluppo Sociale ed Emotivo (SEL) e *career education*

1. Sviluppo Sociale ed Emotivo (SEL)

Elias et al. (1997) descrivono lo sviluppo sociale ed emotivo (SEL) come “il processo attraverso il quale bambini e adulti acquisiscono e applicano efficacemente le conoscenze, gli atteggiamenti e le abilità necessarie per comprendere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, provare ed esprimere empatia verso gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili”.

Il SEL, perciò, non rappresenta una singola abilità, ma un costrutto ampio che comprende diverse competenze interconnesse che includono processi cognitivi, emotivi e comportamentali che guidano gli individui in relazione con se stessi e con gli altri (Jones & Doolittle, 2017).

Le competenze sociali ed emotive diventano rilevanti nel periodo dell'adolescenza, in quanto i giovani sono chiamati ad affrontare molteplici sfide personali e sociali, tra cui l'aumento della competizione accademica, il confronto sociale tra pari, le relazioni con gli adulti, la ricerca di autonomia, la definizione della propria identità e dello status sociale (Green et al., 2021; Yeager, 2017). L'inserimento di programmi educativi per lo sviluppo delle competenze socio-emotive a scuola, ha evidenziato che la promozione di queste abilità è associata a un maggiore impegno accademico, a un miglior comportamento, un maggiore senso di appartenenza, una migliore capacità di affrontare le difficoltà e al mantenimento del benessere complessivo (Green et al., 2021).

2. Modello CASEL

Il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) è un'organizzazione internazionale statunitense, fondata nel 1994, che si occupa di promuovere l'educazione socio-emotiva nelle scuole. Nel 2020 CASEL definisce le cinque aree di competenza che definiscono lo sviluppo socio-emotivo:

- Consapevolezza di sé: include le capacità di comprendere le proprie emozioni, pensieri e valori e come questi influenzano il comportamento, quali la capacità di riconoscere i propri punti di forza e limiti.

- Gestione di sé: include le capacità di gestire le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in modo efficace in base alla situazione e di raggiungere i propri obiettivi, tra queste la capacità di gestione dello stress e di provare motivazione nel raggiungimento di obiettivi personali o collettivi.
- Consapevolezza sociale: rappresenta le capacità di comprendere i punti di vista degli altri e di empatizzare, anche con coloro che provengono da altri background culturali, per esempio la capacità di comprendere le norme sociali e riconoscere le risorse dei contesti quotidiani (famiglia, scuola, comunità).
- Competenze relazionali: sono le capacità di stabilire e mantenere relazioni efficaci, con individui e gruppi in contesti diversi, come la capacità di comunicazione chiara, l'ascolto attivo, la cooperazione e la negoziazione dei conflitti.
- Presa di decisioni responsabili: include le capacità di fare scelte responsabili e costruttive riguardo al comportamento personale e alle interazioni sociali in diverse situazioni, come la capacità di analisi delle informazioni del contesto e di valutazione delle conseguenze.

Secondo il modello CASEL (Figura 13) l'apprendimento delle competenze socio-emotive avviene in maniera integrata e strutturata tramite le relazioni dell'individuo con i contesti di riferimento. Suggerisce, pertanto, l'inserimento di programmi di educazione socio-emotiva all'interno delle scuole durante tutto lo sviluppo dello studente. È fondamentale che tali programmi siano sviluppati non solo all'interno del gruppo classe, ma in maniera coordinata anche all'interno delle pratiche e delle politiche scolastiche, in sinergia con le famiglie e le organizzazioni della comunità (CASEL, 2020).

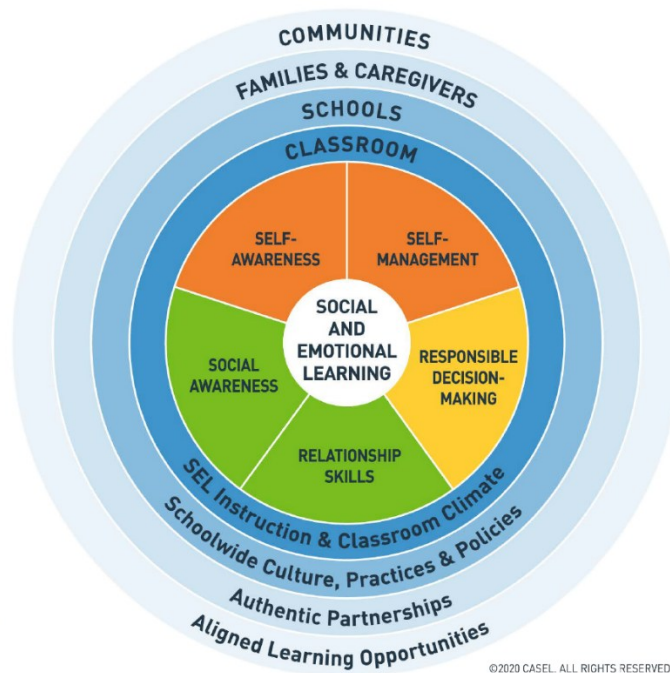


Figura 13. CASEL SEL Framework (CASEL, 2020, p.1)

La padronanza delle competenze SEL è particolarmente rilevante per esiti positivi nel contesto scolastico. Le competenze socio-emotive facilitano una comunicazione efficace con pari e insegnanti, supportano la definizione e il raggiungimento di obiettivi scolastici, aumentano la motivazione all'apprendimento e rafforzano l'impegno verso la scuola, tutti elementi fondamentali per il benessere e il successo nel contesto educativo (Oberle & Schonert-Reichl, 2017).

3. Career Education

Patton (2001) per definire il concetto di *career education* fa riferimento a quanto scritto dall'ex Career Education Taskforce del Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), che descrive l'educazione alla carriera, come lo "sviluppo di conoscenze, abilità e atteggiamenti attraverso un programma pianificato di esperienze di apprendimento in contesti educativi e formativi che aiuterà gli studenti a prendere decisioni informate sulle loro opzioni di studio e/o lavoro e consentirà una partecipazione efficace alla vita lavorativa". I contenuti dell'educazione alla carriera comprendono tre elementi principali: la

consapevolezza di sé, la consapevolezza delle opportunità e l'apprendimento della decisione e della transizione.

La globalizzazione del mondo del lavoro, le trasformazioni organizzative, la scomparsa di alcune figure professionali e l'emergere di nuove, la maggiore consapevolezza dei legami tra lavoro e salute fisica e mentale, sono fattori che hanno portato a ripensare al concetto stesso di carriera. Nel secolo scorso il significato di carriera poteva essere sovrapposto a quello di "lavoro" o "occupazione" in quanto spesso una persona faceva lo stesso lavoro per tutta la vita. Ad oggi, invece, possiamo parlare di carriera come un insieme di fasi di esplorazione degli individui nel mondo del lavoro, i quali sono impegnati in un apprendimento continuo teso allo sviluppo di competenze che migliorino le prestazioni attuali e che li qualifichino per il l'impiego successivo. L'individuo, perciò, mantiene un ruolo attivo nel processo di sviluppo della carriera, avendo come focus l'importanza di agire secondo le proprie aspirazioni, valori e situazioni di vita (Patton, 2001).

A questo riguardo Hughes et al. (2016) citano l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2010), che conferma che il cambiamento del mercato del lavoro sta rendendo le decisioni professionali più difficili per i giovani, sostenendo il fatto che le scuole dovrebbero incoraggiare il mondo del lavoro attraverso un programma sistematico di educazione alla carriera.

Oltre alle circostanze individuali, lo sviluppo alla carriera è favorito quando gli interventi iniziano nella scuola primaria e proseguono fino all'età adulta. Durante l'adolescenza, gli studenti abbandonano le ambizioni lavorative basate sulle "carriere di fantasia" tipiche dell'infanzia e iniziano a diventare più consapevoli delle loro possibilità occupazionali (Hughes et al., 2016). Il giovane adolescente considera il proprio sviluppo professionale in base agli aspetti interni di personalità, interessi, abilità, valori e al grado di corrispondenza con il proprio sé interno (Sharma, 2016).

L'educazione alla carriera, perciò, rappresenta l'insieme di interventi educativi finalizzati a sviluppare in bambini, adolescenti e adulti, la consapevolezza di sé, la conoscenza del mondo del lavoro in continuo cambiamento e competenze

decisionali utili per progettare il proprio percorso formativo e professionale lungo tutto l'arco della vita.

4. Relazione tra competenze SEL e *career education*

Gli esperti dell'educazione SEL sostengono che lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti non siano fondamentali solo per il successo scolastico, ma anche nella vita come futuri cittadini. Howard e Ferrari (2022) sostengono che tali competenze supportano anche le competenze sull'ambito della carriera, in quanto ci sono evidenti sovrapposizioni nei set di abilità che sono al centro sia dell'educazione SEL che dell'educazione alla carriera. Questi due percorsi educativi non devono essere visti in maniera separata e circoscritta, ma come lo sviluppo di conoscenze e funzionamenti interconnessi, complementari e spesso sovrapposti.

I modelli "Blueprint" sono programmi finalizzati allo sviluppo di carriera e sono stati adattati e attuati in diversi Paesi, per esempio in Australia (Blueprint australiano per lo sviluppo della carriera; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development, and Youth Affairs, 2010). Il loro focus è quello di supportare l'educazione di competenze finalizzate allo sviluppo professionale positivo degli individui. Le aree di competenze di riferimento sono: gestione personale, esplorazione dell'apprendimento e del lavoro, costruzione della vita, del lavoro e della carriera (Howard e Ferrari, 2022).

Prendendo in considerazione i modelli "Blueprint" di sviluppo alla carriera e i modelli di educazione SEL, emergono tre aree di competenza sovrapposte. In primo luogo, entrambi i modelli prendono in considerazione un focus specifico sulla consapevolezza e gestione di sé e viene riconosciuta l'unicità di ogni persona con i propri punti di forza e aree di crescita, così come emozioni e sentimenti. In seconda istanza, sia i modelli SEL che di educazione alla carriera, sottolineano l'importanza delle competenze di consapevolezza sociale e della capacità di costruire e mantenere relazioni positive, come l'empatia, la comprensione dei contesti di vita e la capacità di considerare i bisogni e i valori delle persone intorno a sé. Infine, in entrambi i modelli troviamo un focus esplicito sul processo di costruzione dell'identità accademica e professionale, attraverso

lo sviluppo di capacità decisionali e della presa di responsabilità sulle proprie scelte (Howard e Ferrari, 2022).

Howard e Ferrari (2022) propongono il modello SELCE (Apprendimento Socio-Emotivo e Educazione alla Carriera, Figura 14), per integrare i programmi di educazione SEL con i programmi di educazione alla carriera, o viceversa. Gli educatori, grazie a questo approccio, possono servirsi di alcune indicazioni su come integrare i due modelli nelle attività con gli studenti.

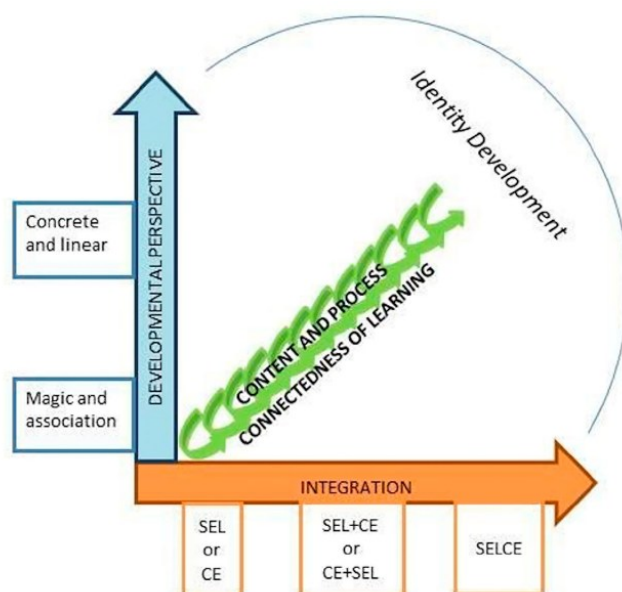


Figura 14. Il modello SELCE (Howard e Ferrari, 2022, p.379)

Vi sono cinque implicazioni base da considerare: la prospettiva evolutiva suggerisce che le esperienze di apprendimento devono essere adattate al livello di pensiero degli studenti e dei loro bisogni formativi; l'integrazione tra SEL e CE (*career education*), permette agli educatori di integrare i due curricula in base alla valutazione delle proposte educative della scuola; la connessione all'apprendimento fa riferimento alla comprensione degli studenti dell'applicabilità delle competenze in altre situazioni (sociali e lavorative); l'attenzione parallela sia al contenuto che al processo educativo, in modo che gli studenti possano trovare applicazione alle competenze apprese; lo sviluppo dell'identità come fine globale dell'integrazione dei due modelli, SEL e CE (Howard e Ferrari, 2023).

L'approccio SELCE sembra essere il modo più efficace ed efficiente per promuovere lo sviluppo positivo degli studenti e facilitare lo sviluppo di un senso

di sé più olistico che incorpori gli aspetti sociali, emotivi, accademici e professionali dell'identità (Howard e Ferrari, 2022).

La necessità di integrare l'educazione delle competenze SEL all'educazione alla carriera è sostenuta anche da Dermody et al. (2022) nel contesto statunitense. Gli autori non parlano di educazione alla carriera ma di “sviluppo delle carriere e della forza lavoro”, inteso come il processo educativo tramite il quale gli individui vengono informati sulle opportunità di carriera, identificano i propri talenti, prendono decisioni efficaci per perseguire i propri obiettivi di carriera e di vita. Le attività sullo sviluppo delle carriere e della forza lavoro, vanno ad integrare il Framework CASEL (Figura 15) in base alla categoria di sviluppo degli studenti: esposizione e consapevolezza durante la scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, esplorazione e coinvolgimento durante la scuola media, infine, attività di immersione, partecipazione e preparazione dalla scuola superiore. Alla base dello schema applicativo, c'è il rispetto dell'implementazione sistemica del SEL in modo esplicito e completo in tutte le attività di sviluppo delle carriere e della forza lavoro (Demordy et al., 2022).

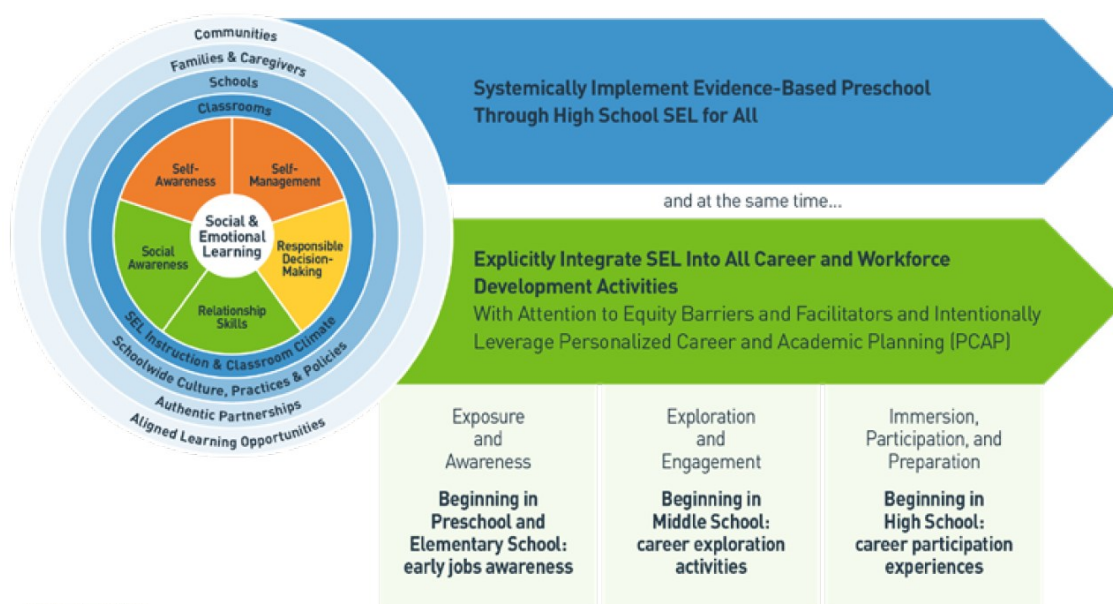


Figura 15. Quadro di sviluppo CSI per l'integrazione del SEL e dello sviluppo della carriera e della forza lavoro (Demordy et al., 2022, p.3)

5. Impatto su benessere professionale e adattabilità nelle transizioni

Il benessere professionale può essere visto come una condizione multidimensionale che comprende due dimensioni. Una dimensione edonica, connessa al piacere legato al lavoro, alla soddisfazione e alle emozioni positive e una dimensione eudemonica, legata al senso di significato, alla crescita personale, all'autenticità e alla realizzazione di sé attraverso il lavoro (Bartels et al., 2019). Al pari della visione caratteristica della psicologia positiva, perciò il benessere lavorativo non è legato all'assenza di condizioni di stress o malessere, ma indica una condizione di equilibrio psicologico, emotivo e relazionale della persona all'interno del proprio contesto lavorativo.

Il lavoro educativo rispetto alle competenze SEL integrate alla *career education*, indicano la strategia più efficace al fine di rendere la persona consapevole di sé stessa e del mondo del lavoro, disegnando direzioni professionali in base alle proprie potenzialità e alle possibilità occupazionali dettate dal mondo del lavoro in continuo cambiamento.

Inoltre, coloro che possiedono abilità SEL più sviluppate sperimentano migliori interazioni sociali, riescono a risolvere i conflitti in maniera più efficace e dimostrano maggiore concentrazione nel portare a termine i compiti, contribuendo alla costruzione di ambienti di lavoro positivi e collaborativi (Paolini, 2020). Yoder et al. (2020) hanno condotto una revisione delle indagini sui datori di lavoro, dalla quale è emerso che nella ricerca di personale vengono richieste costantemente competenze SEL, con attenzione particolare alle competenze di autogestione, relazionali, comunicative e di lavorare in team. I datori di lavoro desiderano anche lavoratori che abbiano rispetto per la diversità, che pensino in modo critico e strategico.

L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD) nel report pubblicato nel 2024, conferma che ad oggi non bastano le competenze cognitive per vivere e lavorare bene, ma sono diventate centrali anche le abilità personali e relazionali, che fungono da base dello sviluppo di carriera già in età precoce e predicono il benessere lungo tutto l'arco della vita. Possiamo leggere lo sviluppo dell'individuo attraverso l'accumularsi degli apprendimenti durante l'esperienza scolastica e lavorativa: lo sviluppo delle competenze SEL, nel periodo scolastico,

portano alla crescita di risorse psicologiche quali l'autoefficacia, la resilienza, la motivazione, la progettualità e la capacità decisionale. L'affiancamento di questo percorso educativo con quello della *career education*, mira a favorire l'esplorazione degli interessi, la costruzione dell'identità, l'orientamento al futuro, scelte scolastiche più consapevoli e immaginazione di sé nel futuro. Gli esiti di questi processi porteranno gli individui durante l'età dell'adolescenza ad avere maggiore chiarezza negli obiettivi, maggiore motivazione scolastica e aspirazioni formative e lavorative più alte e diversificate. Infine, nell'età adulta, questo percorso potrà l'individuo inserito nel mondo del lavoro a godere di benessere e soddisfazione professionale, minore rischio di *bornout* e avrà maggiori capacità di adattabilità ai cambiamenti nel mondo del lavoro (OECD, 2024).

A livello globale, il mercato del lavoro e i lavoratori si trovano a dover affrontare diverse sfide. I cambiamenti organizzativi che ha portato la pandemia COVID-19, lo sviluppo rapido della tecnologia e l'introduzione dell'intelligenza artificiale, hanno modificato profondamente la struttura delle carriere il modo in cui i lavori vengono svolti, alcune professioni stanno scomparendo, mentre ne emergeranno di nuove. Tutti questi mutamenti e nuove prospettive, hanno fatto emergere la necessità di sviluppare maggiori abilità di adattabilità di carriera degli individui, quali l'interesse, il controllo, la curiosità e la fiducia (Bacanli & Salman, 2024).

Oltre ai cambiamenti a livello globale, gli adolescenti sono chiamati ad affrontare diverse trasformazioni personali, iniziano al pensare al proprio futuro, devono fare scelte scolastiche importanti per seguire i loro obiettivi personali e professionali. Sviluppare l'adattabilità aiuta ad affrontare l'incertezza nelle scelte, a gestire le decisioni in maniera consapevole e mantenere stabilità emotiva nei momenti di transizione. Anche in questo caso l'educazione socio emotiva e la *career education*, attraverso le attività di orientamento e supporto all'esplorazione degli interessi, possono influenzare fortemente lo sviluppo dell'adattabilità e rendere gli adolescenti pronti ad affrontare al meglio le scelte di vita, personali e professionali (Hirschi, 2009).

6. Studi con gli adolescenti

In letteratura troviamo diversi studi che si occupano di competenze socio-emotive, *career education* e sviluppo professionale, i cui risultati suggeriscono che le competenze SEL possano operare come fondamento psicologico per uno sviluppo professionale consapevole e sano.

I programmi educativi inseriti nelle scuole si sono dimostrati utili ed efficaci al fine di incrementare lo sviluppo delle competenze SEL. Per esempio uno studio condotto in Nigeria, con studenti di una scuola secondaria di età compresa tra i 13 e i 15 anni, conferma l'efficacia dell'implementazione di programmi educativi SEL nella didattica. Nello specifico è stato utilizzato il programma educativo denominato RULER. Il gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo che non ha seguito il programma, ha avuto risultati migliori nelle misurazioni delle competenze SEL post-intervento. Tale differenza è visibile nella tabella dei risultati dell'analisi di covarianza (Figura 16), nella lettura del valore F pari a 6,457 e un valore di p pari a 0,012 ($p < \alpha$). Ciò conferma che l'apprendimento sociale ed emotivo svolge un ruolo rilevante nel migliorare le competenze socio-emotive degli studenti (Ahmed et al., 2020).

Table 2

Analysis of Covariate (ANCOVA) Result for Students Social-Emotional Competence

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2.815 ^a	2	1.407	10.734	0.000
Intercept	21.963	1	21.963	167.508	0.000
SECPRE	2.045	1	2.045	15.593	0.000
GROUP	0.847	1	0.847	6.457	0.012
Error	26.748	204	0.131		
Total	2549.867	207			
Corrected Total	29.563	206			

Figura 16. Risultati dell'analisi della covarianza per la competenza socio-emotiva degli studenti (Ahmed et al., 2020, p. 671)

Sgaramella e Ferrari (2024) evidenziano come l'integrazione sistematica delle competenze socio-emotive nei programmi scolastici possa sostenere lo sviluppo dell'identità personale e professionale degli studenti, favorendo una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie risorse e dei contesti lavorativi. Lo studio, condotto su 108 studenti di scuola secondaria con un'età media di circa 14 anni,

ha sperimentato due attività psicoeducative centrate sull'identità futura e sulla conoscenza del mondo del lavoro, rilevando un potenziamento delle risorse personali e delle competenze legate alla progettualità professionale. La prima attività, *Me and My Systems of Thrust* (in breve, *Systems of Thrust*), si concentrava sullo sviluppo della consapevolezza e sulla riflessione sulle fonti di influenza che i partecipanti identificavano. La seconda attività, *Me, Work, and Our Sustainable Future* (in breve, *Sustainable Future*), era focalizzata sul significato e sui contenuti delle attività professionali nel contesto di vita attuale e sulla conoscenza degli obiettivi di sviluppo sostenibili. Per quanto riguarda le risorse psicosociali gli studenti che hanno partecipato al primo programma hanno avuto un aumento nella prospettiva futura e nella perseveranza, mentre gli studenti che hanno partecipato al programma *Sustainable Future* hanno avuto un aumento dei punteggi anche per quanto riguarda la speranza e la capacità di prosperare (Figura 17).

	Systems of Thrust				Sustainable Future			
	Pre		Post		Pre		Post	
Resource	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Hope	24.73	3.92	24.69	4.06	24.29	3.84	25.53	4.58
Ability to thrive	37.46	6.76	37.69	6.81	37.02	5.86	39.59	5.99
Future time perspective	49.29	8.63	52.53	8.41	47.49	8.54	51.39	9.02
Persistence	68.76	8.89	70.22	9.10	68.71	8.53	73.37	9.21

Figura 17. Statistiche descrittive per le risorse psicosociali per gruppo (cioè Me and My Systems of Thrust e Me, Work, and Our Sustainable Future) e per tempo di valutazione (pre e post) (Sgaramella e Ferrari, 2024, p.10)

I risultati suggeriscono che competenze quali autoregolazione, consapevolezza di sé e capacità relazionali contribuiscano a rafforzare l'adattabilità di carriera e a sostenere processi decisionali più consapevoli nelle transizioni formative e lavorative (Sgaramella e Ferrari, 2024).

Inoltre, nell'attuazione degli interventi educativi nelle scuole, è emersa la necessità di tenere sempre conto del contesto sociale in cui sono inseriti gli studenti, del loro background culturale e della preparazione specifica degli insegnanti o degli educatori selezionati per seguire i programmi di educazione socio-emotiva e di carriera. In uno studio olandese di Van De Sande et al. (2022) è stato presentato il programma SEL chiamato Skill4Life ad un gruppo di studenti

con basso rendimento scolastico e con bisogni educativi aggiuntivi, di una scuola secondaria professionale. Per questo tipo di popolazione non ci sono stati effetti significativi dopo l'applicazione del programma, ma è emerso che gli studenti con background non occidentale, hanno avuto punteggi più bassi in consapevolezza sociale e abilità relazionali, dopo il programma (Figura 18 e 19).

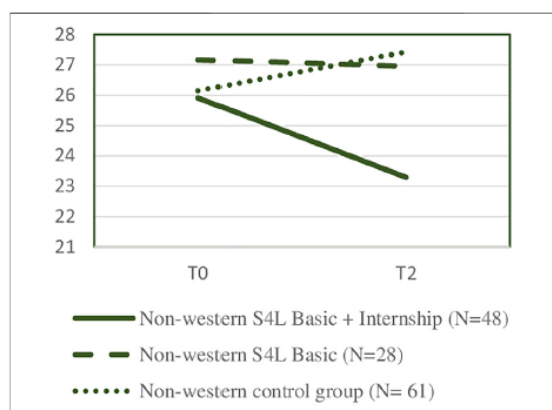


Figura 19. Abilità relazionali T0-T2 Studenti non occidentali (Van De Sande et al., 2022, p. 8)

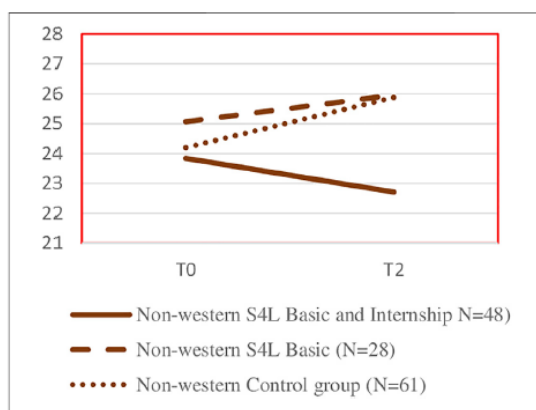


Figura 18. Consapevolezza sociale T0-T2 Studenti non occidentali (Van De Sande et al., 2022, p. 8)

Questo è stato spiegato dagli esperti dal fatto che l'approccio orientato al sé e focalizzato sull'indipendenza utilizzato dal programma S4L può non corrispondere alle competenze orientate agli altri e focalizzate sull'interdipendenza che gli studenti provenienti da background non occidentali potrebbero aver appreso a casa. Questo indica la necessità di valutare quali programmi inserire all'interno delle scuole, anche in base al background socioculturale degli studenti, al fine di proporre programmi che possano essere equi ed efficaci per tutti. Infine, è emerso che quando il programma era condotto da formatori esperti i risultati negli studenti erano migliori, rispetto a quando la conduzione del programma era eseguita da insegnanti ordinari non formati. Questo è un indicatore importante di quanto sia fondamentale la preparazione nella conduzione dei programmi SEL da parte degli educatori che se ne devono occupare.

Oltre alla competenza, è emersa l'importanza del rapporto relazionale tra insegnanti e studenti nello studio di Anwuzia (2023) con alunni di età compresa tra i 13 e i 18 anni. L'autrice ha condotto interviste individuali semi-strutturate all'interno dell'ambiente scolastico, dalle quali è emerso che il coinvolgimento

attivo durante le attività in classe, la possibilità e la libertà di esprimere le proprie idee e preoccupazioni su un argomento, hanno favorito a rafforzare negli adolescenti la percezione di sé come individui capaci di pensiero indipendente e degni di essere ascoltati e riconosciuti. Di seguito due citazioni delle interviste condotte:

“I prefer classes that I’m allowed to ask questions, not shunning me. Because once they shun me, they discourage me not to ask questions in their class again.”
(p. 152)

“Some of the teachers are very strict, they make you feel more afraid than free to ask questions. The calm one helps me a lot. It helps me based on the subject... if I’m lagging behind in a subject or I look confused in class, he just notices my face in class and tells me that if I don’t understand, I should feel free to ask questions.” (p. 153)

La creazione di ambienti di ascolto libero e non giudicante influenza positivamente la consapevolezza di sé, stimolando curiosità ed esplorazione delle proprie capacità, interessi e valori. Questa competenza permetterà in futuro di saper resistere alla pressione sociale o dei pari e a sviluppare consapevolmente una visione chiara del proprio futuro professionale (Anwuzia, 2023).

In ultima istanza, si ritiene necessario sottolineare l'importanza del fatto che la stimolazione dello sviluppo delle competenze socio-emotive correlate alla career education, dovrebbe partire già nel periodo dell'infanzia e preadolescenza, durante la scuola primaria e secondaria di primo grado. Lo sviluppo delle competenze esecutive, infatti, non avviene improvvisamente durante l'adolescenza, ma segue delle tappe durante tutto lo sviluppo del bambino. Diversi studi hanno evidenziato la presenza di tali competenze già nella scuola primaria, supportando la tesi che coltivare lo sviluppo di tali competenze possa riflettersi nel benessere di vita e professionale. Per esempio, Sgaramella et al. (2022) hanno condotto una ricerca nel Nord-Est Italia, con un campione di 158 studenti della scuola primaria, con un'età da 8 a 11 anni, suddivisi in due gruppi in base alla loro età definendo un gruppo più giovane e un gruppo più grande. Le

dimensioni investigate per confrontare i due gruppi erano: esperienza riguardo alle emozioni, esperienza socio-emotiva, coinvolgimento scolastico, aspettative riguardo alle relazioni future e aspettative riguardo agli obiettivi futuri. Dal confronto è emerso che la conoscenza ed esperienza riguardo alle emozioni che essi attivano durante i compiti non sembrano differire tra i due gruppi, mentre sono emerse differenze nell'esperienza socio-emotiva, nel coinvolgimento scolastico e nell'orientamento al futuro (Figura 20).

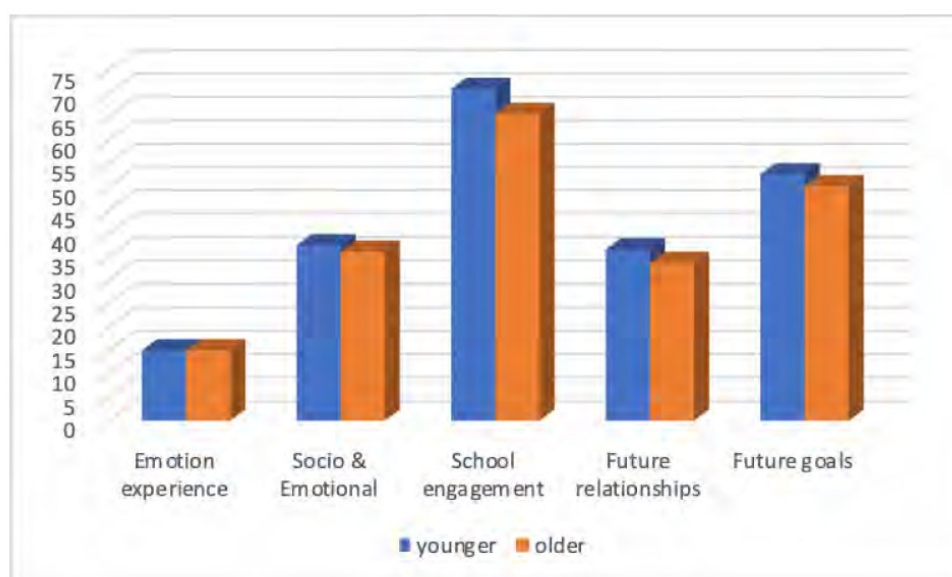


Figura 20. Andamenti medi emersi nei due gruppi di studenti della scuola primaria nelle dimensioni analizzate (Sgaramella et al., 2022, p.76)

Lo studio fornisce evidenza delle relazioni specifiche tra competenze socio-emotive, benessere, coinvolgimento scolastico e dimensioni dell'orientamento al futuro. I bambini con forti abilità sociali hanno maggiore probabilità di creare e mantenere amicizie, iniziare relazioni positive con gli insegnanti, partecipare alle attività in classe ed essere positivamente coinvolti nell'apprendimento (Sgaramella et al., 2022).

Alla luce della letteratura analizzata risulta evidente come le competenze socio-emotive rappresentino un fattore cruciale nello sviluppo adolescenziale e nella costruzione dei primi processi di orientamento. Numerosi studi indicano, infatti, che le dimensioni del SEL sono significativamente associate alla motivazione scolastica, all'adattabilità professionale e alla progettualità futura.

Parallelamente, la ricerca sui sistemi di influenza sottolinea il ruolo determinante del contesto – famiglia, pari, insegnanti – nel sostenere o ostacolare tali processi evolutivi.

Tuttavia, nonostante l'ampia letteratura, permangono alcuni gap rilevanti. In primo luogo, sarebbero utili maggiori studi longitudinali, per la comprensione dei meccanismi evolutivi che collegano competenze socio-emotive e sviluppo della progettualità nel tempo. In secondo luogo, risulta ancora poco esplorata l'interazione dinamica tra risorse individuali e sistemi di influenza durante l'adolescenza e preadolescenza, momenti cruciali di transizione identitaria e formativa.

Capitolo 4 - I sistemi di influenze e lo sviluppo socio-emotivo nel processo di sviluppo professionale: uno studio esplorativo

1. Quesiti ed obiettivi di ricerca

Durante l'adolescenza, gli individui sono chiamati ad affrontare delle scelte importanti rispetto al loro sviluppo professionale, come la scelta dell'istruzione secondaria. L'individuo affina l'immagine di sé e il proprio futuro lavorativo, passando da un'idea confusa e idealizzata di sé, ad una più realistica, incisiva e consapevole (Porfeli & Lee, 2012).

Emergono pensieri e riflessioni rispetto alle proprie preferenze, interessi personali e alle possibili prospettive future, attraverso un processo di auto-apprendimento che porta a scoprire il proprio potenziale personale, sociale e professionale (Dislere & Karpušenko, 2024).

Un aspetto che si è dimostrato importante e intrinsecamente legato allo sviluppo professionale negli adolescenti è l'apprendimento sociale ed emotivo (SEL). Le competenze sociali ed emotive, infatti, risultano essere alla base delle abilità più richieste dagli attuali datori di lavoro e sono quelle necessarie per adattarsi ai cambiamenti e alle esigenze del mondo del lavoro futuro (Dermody et al., 2022). Alla luce di queste evidenze, questo studio ha lo scopo di analizzare le caratteristiche e le linee di sviluppo delle competenze e degli atteggiamenti rispetto allo sviluppo personale e professionale e le relazioni tra sviluppo professionale e sviluppo sociale-emotivo negli adolescenti.

A partire da tale obiettivo generale, la ricerca si è inizialmente concentrata sull'analisi degli atteggiamenti dei ragazzi nei confronti dello sviluppo professionale.

La rappresentazione della situazione attuale nelle riflessioni degli adolescenti. Riguardo alla situazione professionale attuale, qual è l'obiettivo degli adolescenti considerati? Che ruolo sentono di avere nella vita, oltre a quello di studente? Hanno già avuto esperienze lavorative o pensano di impegnarsi in quali lavori futuri? Quali strategie e a quali persone si sono rivolti per prendere decisioni? In uno studio in Sudafrica (Albien, 2013) è emerso che per loro l'obiettivo era continuare a studiare, che il ruolo che ricoprivano oltre ad essere

uno studente o una studentessa, era essere cittadino della comunità di appartenenza. Avevano già lavorato in programmi di volontariato o eseguito lavori informali, come babysitter o lavaggio di auto in modalità part-time per supportare economicamente la famiglia di origine. Le strategie per prendere decisioni erano recuperare informazioni e che le persone a cui si rivolgevano erano soprattutto famigliari, insegnanti e amici. Una specificità attesa, e in relazione con lo specifico contesto culturale, sociale e territoriale è una attenzione più attenuata al contesto comunitario. Lo studio condotto da Albien (2013), evidenziava un'enfasi in tal senso che trova fondamento nel concetto di *ubuntu*, ovvero la definizione di sé e della propria identità nella comunità.

I pattern di influenze sullo sviluppo professionale. Lo sviluppo professionale degli studenti e delle studentesse è il risultato dell'interazione tra molteplici influenze, che si articolano in diversi sistemi tra loro interconnessi.

Nel sistema di influenze intrapersonali proposto nel MSCl le influenze proposte negli studi recenti sono la personalità, gli interessi, il genere, i valori, l'età, la cultura, le credenze, le capacità percepite, la disabilità, la salute e le strategie per affrontare i problemi. Lo studio di Albien (2013) in Sudafrica mostra che il valore di aiutare gli altri nella comunità ha una maggiore rilevanza, seguito dalle abilità personali di tipo relazionale, dalla personalità e dalla cultura di appartenenza.

Nel sistema di influenze relazionali, le influenze proposte negli studi recenti sono: gli insegnanti, i genitori, il coordinatore del gruppo giovanile, gli amici, la TV e la lettura. Lo studio di Sakamoto (2020) condotto in Giappone con studenti universitari evidenzia che la maggior influenza percepita è quella dei genitori, così come nello studio di Albien (2013) condotto in Sudafrica con ragazzi tra i 17 e i 20 anni.

Nel sistema di influenze ambientali e societarie, le influenze proposte negli studi recenti sono: la zona in cui si vive, il costo delle scelte, la possibilità di trovare lavoro, la possibilità di lavorare oltre oceano, i supporti economici e la sede dell'università, le scuole e l'offerta di corsi di formazione. I riferimenti presenti in letteratura (Albien, 2013; Sakamoto, 2020) danno risultati simili, evidenziando che ciò che influenza maggiormente lo sviluppo di carriera è il luogo in cui si vive, le opportunità lavorative e la possibilità di raggiungere con i mezzi le sedi delle

università che si trovano in altre città. Nello studio di Albien (2013) emerge tra le influenze ambientali e societarie anche la disponibilità di supporti economici.

Nel sistema di influenze su passato, presente e futuro, vengo analizzate le influenze proposte negli studi recenti, che sono: non volersi spostare da posto in cui si vive, voler lavorare oltre oceano, voler conciliare famiglia e lavoro, lo stile di vita atteso. In letteratura l'influenza più frequente emersa nello studio in Sudafrica (Albien, 2013) è lo stile di vita che i ragazzi prevedono, seguita dal poter conciliare famiglia e lavoro. L'influenza di poter lavorare oltre oceano è stata interpretata soprattutto come una minaccia ai valori della comunità, perciò segnalata dagli studenti come un'influenza negativa.

Nella costruzione del proprio sistema di influenze, seguendo un processo riflessivo i rispondenti sono chiamati a creare una mappa personalizzata che raggruppa tutte le influenze più importanti per sé stesso. Il sistema di influenze personalizzato raggrupperà le influenze già selezionate dagli studenti e dalle studentesse nelle mappe precedenti o emergeranno nuovi temi e considerazioni. Le riflessioni stimulate dal processo di creazione, saranno percepite utili dai ragazzi per il loro sviluppo professionale. Nello studio di Albien (2013) il sistema di influenze intenzionale era in linea con quanto emerso nelle mappe precedenti ed è emersa una generale soddisfazione nella compilazione del MSCI. Nel contesto culturale di riferimento per lo studio lo sviluppo professionale potrebbe risultare maggiormente influenzato dall'interazione tra fattori relazionali e ambientali, con particolare rilevanza del ruolo dei genitori e delle opportunità offerte dal contesto ambientale-societario. Le influenze intrapersonali e delle aspettative future, potrebbero essere focalizzati sulla propria individualità e sulla ricerca di uno stile di vita caratterizzato da maggior benessere economico.

Il ruolo delle competenze socio-emotive. La letteratura evidenzia come tali competenze diventino rilevanti nel periodo dell'adolescenza, in quanto i giovani sono chiamati ad affrontare molteplici sfide personali e sociali, tra cui l'aumento della competizione accademica, il confronto sociale tra pari, le relazioni con gli adulti, la ricerca di autonomia, la definizione della propria identità e dello status sociale (Green et al., 2021; Yeager, 2017). Inoltre è stato confermato che le competenze socio emotive sono strettamente legate all'ambito della carriera

(Howard e Ferrari, 2022) e che abilità SEL più sviluppate favoriscono interazioni sociali più efficaci, una migliore gestione dei conflitti e la creazione di ambienti di lavoro positivi e collaborativi (Paolini, 2020). E' possibile attendersi che le competenze socio-emotive contribuiscano in modo significativo al processo riflessivo e all'elaborazione del sistema di influenze intenzionale "Il mio sistema di influenze".

2. Metodologia e raccolta dati

Lo studio ha carattere esplorativo-descrittivo e si inserisce nell'ambito della ricerca sullo sviluppo di carriera in fase adolescenziale. Per questa ricerca è stato adottato un approccio metodologico misto, integrando un questionario qualitativo volto a esplorare il sistema di influenze percepite dagli studenti con uno strumento quantitativo standardizzato per la valutazione dello sviluppo socio-emotivo. Alla fine della compilazione agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di compilare un "passaporto" in cui riportare le informazioni personali, mantenendo l'anonimato.

La rilevazione è stata effettuata presso un istituto scolastico secondario professionale di Padova, in Veneto, durante l'anno scolastico 2025/26. Dopo aver ricevuto la conferma della disponibilità della scuola per la partecipazione alla ricerca e l'approvazione da parte del consiglio di istituto, mi sono recata personalmente per far eseguire la compilazione dei questionari agli studenti e alle studentesse. Ho eseguito due somministrazioni di gruppo in classe, con 15 adolescenti ciascuna. La durata totale di ogni sessione è stata di un'ora e mezza. Gli studenti e le studentesse che hanno partecipato allo studio hanno ricevuto nei giorni precedenti alla somministrazione, il progetto di ricerca in cui venivano forniti gli obiettivi e quesiti di ricerca, il quadro teorico di riferimento, gli strumenti utilizzati e l'informativa sulla privacy con il consenso informato da portare firmato dai genitori, se minorenni, o da loro stessi se maggiorenni. È stata sottolineata spesso la garanzia all'anonimato anche durante la presentazione dei questionari; infatti, non è mai stato chiesto di riportare i loro nomi e cognomi, ma solo un codice identificativo al fine di poter riunire le parti dei questionari in maniera coerente per ogni partecipante alla ricerca.

Le variabili sociodemografiche considerate nello studio sono: età, genere, classe di frequenza e le origini dei genitori.

3. Partecipanti

Il gruppo di partecipanti è composto da 30 adolescenti di età compresa tra i 13 e i 18 anni, con un'età media di 15,7 anni. Per quanto riguarda la distribuzione di genere, il campione è composto da 18 maschi, 11 femmine e 1 persona si è definita non binaria. Riguardo alla classe di appartenenza, 14 partecipanti frequentavano la prima superiore e gli altri 16 la seconda superiore. Tutti i partecipanti sono residenti a Padova o nei paesi della provincia. Nelle domande sociodemografiche è stata chiesta la provenienza di origine dei genitori ed è emerso che 17 hanno origini italiane e 13 hanno origini estere.

Sono state raccolte informazioni che mostrano i contesti famigliari diversi da cui provengono i partecipanti alla ricerca. Riguardo al nucleo con il quale lo studente abita (entrambi i genitori, un genitore, con altri familiari, comunità, famiglia affidataria) è emerso che 21 di loro vivono con entrambi i genitori, 8 con uno dei due genitori e 1 adolescente ha i genitori separati e ha segnalato che vive un po' con la madre e il nuovo compagno e un po' con il padre e la nuova compagna. La lingua più parlata in famiglia e nella quotidianità è l'italiano per 25 studenti, mentre per gli altri 5 le lingue più usate sono l'italiano e quella della famiglia di origine. Riguardo alla composizione del nucleo familiare, 5 partecipanti sono figli unici, 9 hanno un fratello o una sorella, 10 hanno due fratelli o sorelle, 3 hanno tre fratelli o sorelle e 1 partecipante non ha specificato. Infine è stata chiesta la professione dei genitori ed è emersa un'elevata eterogeneità delle professioni dichiarate, tale da non consentire l'inserimento della variabile all'interno delle analisi.

I partecipanti frequentavano le classi prima e seconda di una scuola secondaria superiore di tipo professionale e sono stati coinvolti su base volontaria. Provenivano da diversi indirizzi di studio tra quelli proposti dalla scuola: amministrazione, turismo, logistica o vendite.

4. Strumenti

La ricerca ha previsto l'utilizzo di due strumenti, uno di tipo qualitativo per l'indagine dei sistemi di influenza e uno di tipo quantitativo per valutare il livello di

competenze socio-emotive che gli studenti e le studentesse ascrivono a se stessi/e.

My System of Career Influences_Adolescent version (MSCI). Lo strumento qualitativo, utilizzato nella *versione* italiana (McMahon et al., 2005; Sgaramella, 2024) e concesso in uso dagli autori è un quaderno di lavoro diviso in cinque sezioni ben definite che guidano gli utenti attraverso una riflessione sulla loro attuale situazione professionale, si configura come uno strumento narrativo e grafico che invita gli studenti e le studentesse a riflettere e rappresentare visivamente le influenze percepite nel proprio percorso di sviluppo formativo e professionale. Le cinque sezioni sono così suddivise:

“La mia situazione professionale attuale” è la sezione iniziale ed è composta da sette domande aperte che indagano le aspirazioni professionali, le esperienze lavorative o di volontariato, ruoli di vita, precedenti decisioni e reti di supporto.

Mappe sui sistemi di influenza. Vengono proposte quattro mappe che rappresentano i diversi sistemi di influenza: il sistema intrapersonale intitolato *“Penso a chi sono io”*, quello relazionale intitolato *“Penso alle persone che sono intorno a me”*, quello ambientale societario dal titolo *“Penso alla società e all’ambiente”*, infine quello associato alla prospettiva temporale denominato *“Penso al mio passato, presente e futuro”*. In ciascuna mappa sono presenti dei suggerimenti di influenza, ma forniscono anche degli spazi bianchi in cui per poter aggiungere le proposte interessanti degli studenti.

“Sistema di influenze sulla mia vita professionale”. In questo sistema di influenze gli studenti e le studentesse sono chiamati e chiamate a riprendere le influenze maggiormente importanti già riportate nelle mappe precedenti e personalizzarlo in base a quello che è emerso e al loro processo riflessivo.

“Rifletto sul mio sistema di influenze” è la sezione composta da dieci domande aperte che aprono alla riflessione sul sistema di influenza personalizzato.

“Il mio piano d’azione”. La sezione cerca di stimolare l’agency degli studenti attraverso cinque domande aperte nelle quali vengono indagate le azioni che pensano di attuare in base a ciò che emerso dalla riflessione.

Infine è stata aggiunta una domanda aperta sulla proiezione futura degli studenti dal titolo “La tua prospettiva futura: come ti vedi tra cinque anni?”.

SSIS-SEL. Per la valutazione delle competenze socio-emotive è *stata utilizzata SSIS SEL Brief Scales – Student Form* (Anthony et al., 2020; Cavioni et al., 2023) per partecipanti di età compresa tra 8 e 18 anni. Lo strumento comprende 20 item progettati per corrispondere al modello di competenze SEL definito da CASEL. Ciascuno dei cinque domini SEL viene valutato su una scala Likert a quattro punti, da 0 (non vero) a 3 (del tutto vero). Ai partecipanti viene presentato un elenco di affermazioni e si chiede di indicare quanto ciascuna frase sia vera per loro.

5. Analisi dei dati

L'analisi del MSCl è stata effettuata tramite il programma Iramuteq (Ratinaud, 2024), un software open source basato sul linguaggio R per l'analisi statistica dei corpus testuali.

Per procedere all'analisi dei dati ho suddiviso il corpus delle domande e delle mappe compilate dagli studenti e dalle studentesse, in quattro file tematici.

- Risposte alle domande aperte iniziale presentate nel MSCl, riguardanti “La mia situazione professionale attuale”.
- Narrazioni sui sistemi di influenza “Penso a chi sono io”, “Penso alle persone che sono intorno a me”, “Penso alla società e all'ambiente”, “Penso al mio passato, al mio presente e al mio futuro”.
- Influenze riportate nella mappa finale costruita dagli adolescenti, intitolata “Il sistema di influenze sulla mia vita professionale” e le domande aperte del questionario riferite al loro sistema di influenze, intitolate “Rifletto sul mio sistema di influenze”.
- Risposte alle domande aperte riferite a “Il mio piano d'azione” e alla domanda “La tua prospettiva futura: come ti vedi tra cinque anni?”.

I testi così suddivisi sono stati sottoposti a correzione e normalizzazione, sono stati classificati per ogni partecipante indicando le variabili considerate e salvati in formato di testo codificato (.txt) secondo le istruzioni per l'utilizzo del software.

In base all'ampiezza e tipologia del corpus sono state eseguite diverse analisi tramite l'utilizzo del software Iramuteq (Ratinaud, 2024):

- *l'analisi lessicale*, che consiste nelle statistiche sul corpus testuale (per esempio l'analisi delle frequenze dei lemmi);
- *l'analisi delle specificità* che permette di analizzare la produzione testuale sulla base di alcune variabili; la classificazione gerarchica discendente (metodo Reinert) che permette di ottenere una suddivisione dei dati testuali in classi semantiche sulla base della somiglianza lessicale;
- *l'analisi delle corrispondenze* che rappresenta graficamente l'incrocio tra le classi prodotte col metodo Reinert su un piano cartesiano, tenendo in considerazione la frequenza delle parole;
- *l'analisi delle similarità* crea una rappresentazione visiva delle connessioni tra le parole presenti nel corpus;
- *la nuvola di parole* (Word Cloud) rappresenta un insieme di parole sotto forma di nuvola, in cui le dimensioni delle parole riflettono l'importanza di esse all'interno del corpus.

Per quanto riguarda lo strumento SSIS-SEL Brief Scales, è stato calcolato il punteggio totale di competenza socio-emotiva, mediante la somma delle risposte agli item, secondo le indicazioni previste dallo strumento. Successivamente è stato calcolato il valore mediano della distribuzione dei punteggi totali, ed è stato utilizzato al fine di suddividere i partecipanti in due gruppi sulla base del livello di competenza socio-emotiva che riconoscono a se stessi/e. Il valore della mediana è risultato 36.5 e la suddivisione del campione presenta due gruppi formati da 15 adolescenti ciascuno. Il gruppo con competenze socio-emotive (SEC) più basse è categorizzato con l'etichetta *SEC_low*. Il gruppo con competenze socio-emotive più alte è categorizzato con *SEC_high*. Riguardo alle differenze di genere è emerso che 9 maschi appartengono al gruppo *SEC_low* e gli altri 9 al gruppo *SEC_high*; 6 femmine appartengono al gruppo *SEC_low* e le altre 5 al gruppo *SEC_high*; la persona non binaria invece appartiene al gruppo *SEC_high*. Riguardo alla classe di frequenza, dei 14 studenti della classe prima superiore (età media 14.92), 9 rientrano nel gruppo *SEC_low* e gli altri 5 in *SEC_high*; mentre su 16 studenti della classe seconda superiore (età media 16.37), 6

rientrano nel gruppo SEC_low e gli altri 10 in SEC_high. Gli studenti della seconda classe risultano più frequentemente collocati nel gruppo SEC_high rispetto agli studenti della prima classe, suggerendo un possibile incremento delle competenze socio-emotive con l'età e con l'avanzamento del percorso scolastico.

La variabile ottenuta è stata inserita successivamente nel dataset delle variabili sociodemografiche considerate nell'analisi con Iramuteq (Ratinaud, 2024), al fine di esaminare l'impatto e la relazione tra il livello di competenza socio-emotiva e i pattern di sviluppo professionale.

6. Risultati

All'interno della sezione dedicata ai risultati verranno proposte le rappresentazioni grafiche utili, i dati significativi e le relative descrizioni, suddivise in base ai quesiti di ricerca individuati. La totalità delle analisi eseguite con i rispettivi grafici verranno presentate in Appendice e sono: i grafici Zipf della distribuzione delle parole presenti nei corpus, dei quattro testi analizzati; il piano cartesiano dell'analisi delle corrispondenze tra le parole nelle classi sulla situazione professionale attuale; la tabella delle frequenze delle forme attive sui sistemi di influenza; il piano cartesiano dell'analisi delle corrispondenze tra le classi, il piano cartesiano dell'analisi delle corrispondenze tra le parole nelle classi e la Word Cloud sul sistema di influenze personalizzato e riflessioni; la Word Cloud sul piano d'azione.

6.1. La rappresentazione della situazione attuale nelle riflessioni degli adolescenti

In questo paragrafo indagheremo il punto di vista degli studenti e delle studentesse rispetto alla loro situazione professionale attuale. Le analisi ci permetteranno di capire qual è l'obiettivo degli adolescenti, quale ruolo sentono di ricoprire nella vita, le strategie che mettono in atto per prendere decisioni e infine a quali persone si rivolgono più spesso per farsi aiutare nella scelta.

Dall'analisi delle frequenze è possibile vedere una forte frequenza della parola scuola, ma anche di una serie di forme verbali orientate all'azione rispetto ad una scelta, per esempio *prendere*, *volere*, *scegliere*, *pensare*, *trovare*, *decidere* (Tabella 3).

Forme attive	Frequenza
scuola	53
prendere	43
volere	37
lavorare	28
scegliere	26
decisione	25
pensare	25
amico	23
finire	21
aiutare	20
genitore	16
anno	16
piacere	13
sport	13
studiare	13
futuro	13
gruppo	12
passato	11
trovare	11
decidere	11

Tabella 3. Tabella delle frequenze delle forme attive sulla situazione professionale attuale

Emerge anche una dimensione temporale, vengono infatti nominate le parole *finire*, *anno*, *passato* e *futuro*, che disegnano un ponte temporale tra ciò che è stato, ciò che sta per finire e ciò che verrà.

Infine si possono già cogliere le influenze sociali più significative, vengono spesso nominati gli amici, i genitori e l'appartenenza ad un gruppo. Questo conferma l'ipotesi che le scelte e le situazioni di vita che viviamo, sono intrinsecamente influenzate dal contesto in cui siamo immersi e dalle persone che ne fanno parte. Questo emerge anche dalla Word Cloud generata dall'analisi (Figura 21).

La struttura gerarchica evidenzia le articolazioni interne che distinguono cinque aree tematiche differenti. La Classe 1 è quella più lontana dalle altre, mentre le altre sono maggiormente interconnesse tra loro.

L'associazione tra forme lessicali o variabili e classi è stata valutata attraverso il test del chi-quadrato (χ^2). Sono state considerate statisticamente significative le parole con valore di $\chi^2 \geq 3.84$ ($p < .05$), privilegiando nell'interpretazione quelle con valori più elevati, indicativi di un'associazione più forte con la classe di appartenenza.

La Classe 1 e le parole al suo interno fanno riferimento a **identità sociale e ai ruoli di appartenenza** espressi dagli studenti e dalle studentesse e raggruppa parole quali *studente* ($\chi^2 = 58.81$; $p < .0001$), *gruppo* ($\chi^2 = 51.4$; $p < .0001$), *membro* ($\chi^2 = 45.10$; $p < .0001$), *atleta* ($\chi^2 = 45.10$; $p < .0001$), *amico* ($\chi^2 = 24.14$; $p < .0001$), *ricoprire* ($\chi^2 = 18.80$; $p < .0001$), *fratello* ($\chi^2 = 18.80$; $p < .0001$), *figlio* ($\chi^2 = 18.80$; $p < .0001$), *ruolo* ($\chi^2 = 18.71$; $p < .0001$). A conferma di questo, come possiamo vedere in Figura 23, la variabile associata a questa classe, è q3_situazioneprofessionale ($\chi^2 = 126.65$; $p < .0001$), ossia la domanda “Pensa ai ruoli che ricopri nella tua vita oltre all’essere uno studente. Tra questi puoi includere anche essere un atleta, il membro di un coro, capitano di una squadra, membro di un gruppo”.

1 Cluster 1 21/150 14%		2 Cluster 2 34/150 22.67%	3 Cluster 3 33/150 22%	4 Cluster 4 24/150 16%	5 Cluster 5 38/150 25.33%			
n...	eff. s.t.	eff. total	percentage	chi2	Type	forme	p	
0	9	9	100.0	58.815	nom	studente	< 0,0001	
1	9	10	90.0	51.4	nom	gruppo	< 0,0001	
2	7	7	100.0	45.105	nom	membro	< 0,0001	
3	7	7	100.0	45.105	nom	atleta	< 0,0001	
4	9	17	52.94	24.148	nom	amico	< 0,0001	
5	3	3	100.0	18.805	ver	ricoprire	< 0,0001	
6	3	3	100.0	18.805	nom	fratello	< 0,0001	
7	3	3	100.0	18.805	nom	figlio	< 0,0001	
8	4	5	80.0	18.713	nom	ruolo	< 0,0001	
9	4	5	80.0	18.713	nom	calcio	< 0,0001	
10	5	10	50.0	11.533	nom	palestra	0.00068	
11	2	3	66.67	7.052	nom	sorella	0.00791	
12	2	3	66.67	7.052	nom	vita	0.00791	
13	2	4	50.0	4.424	nom	babysitter	0.03544	
14	2	4	50.0	4.424	nom	squadra	0.03544	
15	7	9	77.78	32.346	adv_sup	oltre	< 0,0001	
16	4	6	66.67	14.399	nom_sup	parte	0.00014	
17	12	37	32.43	13.86	ver_sup	essere sonare	0.00019	
18	5	10	50.0	11.533	pre	ad	0.00068	
19	2	4	50.0	4.424	adv_sup	quindi	0.03544	
20	20	22	90.91	126.658		*q3_situazioneprofessionale	< 0,0001	

Figura 23. Parole significativamente associate alla Classe 1 nell'analisi di classificazione gerarchica discendente (metodo Reinert) sulla situazione professionale attuale. Sono riportati: frequenza nel cluster (eff. s.t.), frequenza totale nel corpus (eff. total), percentuale di presenza nel cluster, valore del chi-quadrato e livello di significatività (p).

Nella Classe 2 emerge **il processo decisionale in ambito scolastico e sportivo**. Rientrano termini come *scegliere* ($\chi^2 = 61.10$; $p < .0001$), *smettere* ($\chi^2 = 32.66$; $p < .0001$), *sport* ($\chi^2 = 31.16$; $p < .0001$), *studiare* ($\chi^2 = 23.69$; $p < .0001$), *indirizzo* ($\chi^2 = 13.20$; $p < .001$), *superiore* ($\chi^2 = 10.44$; $p < .01$), *decidere* ($\chi^2 = 10.57$; $p < .01$), *anno* ($\chi^2 = 9.46$; $p < .01$), *cambiare* ($\chi^2 = 6.90$; $p < .01$), *indeciso* ($\chi^2 = 9.7$; $p < .01$). La variabile maggiormente associata è infatti la q5_situazioneprofessionale ($\chi^2 = 87.62$, $p < .0001$), cioè la domanda “Elenca tutte le decisioni professionali che hai preso fino ad oggi”. Coerentemente con il target di età (13 -18 anni) è comprensibile che le scelte che li hanno maggiormente coinvolti sono quelle legate alla scuola o allo sport.

La Classe 3 esprime la dimensione **costruzione della scelta tramite il processo relazionale** con le figure adulte significative. Raggruppa parole quali *aiutare* ($\chi^2 = 62.55$; $p < .0001$), *persona* ($\chi^2 = 29.96$; $p < .0001$), *genitore* ($\chi^2 = 28.59$; $p < .0001$), *consiglio* ($\chi^2 = 22.15$; $p < .0001$), *parlare* ($\chi^2 = 14.57$; $p < .001$), *chiedere* ($\chi^2 = 14.57$; $p < .001$), *mamma* ($\chi^2 = 13.83$; $p < .001$), *decisione* ($\chi^2 = 12.24$; $p < .001$), *scelta* ($\chi^2 = 6.72$; $p < .01$). Le variabili di riferimento di questo cluster sono q6_situazioneprofessionale ($\chi^2 = 19.37$, $p < .01$) e q7_situazioneprofessionale ($\chi^2 = 71.66$, $p < .0001$), cioè le domande “Quali strategie o approcci hai utilizzato nelle decisioni che hai già preso in passato?” e “Chi, in passato, ti ha aiutato o ti ha fornito suggerimenti nel prendere decisioni?”.

La Classe 4 rappresenta le **esperienze lavorative** spesso stagionali o temporanee, che sono state svolte o che si sta prendendo in considerazione. Raggruppa al suo interno parole come *considerazione* ($\chi^2 = 55.83$; $p < .0001$), *hostess* ($\chi^2 = 27.15$; $p < .0001$), *cameriere* ($\chi^2 = 23.24$; $p < .0001$), *barista* ($\chi^2 = 21.57$; $p < .0001$), *volontariato* ($\chi^2 = 9.24$; $p < .001$). Le variabili maggiormente interessate sono q2_situazioneprofessionale ($\chi^2 = 40.69$, $p < .0001$) e q4_situazioneprofessionale ($\chi^2 = 13.28$, $p < .001$), ossia le domande “Elenca i lavori part-time o le attività di volontariato che hai preso in considerazione, che hai svolto in passato o nelle quali sei attualmente impegnato/a” e “Elenca i diversi tipi di professioni che hai preso in considerazione per il tuo futuro”.

Infine, la Classe 5 riflette l'idea di **proiezione e progettualità futura professionale**, tramite parole quali *finire* ($\chi^2 = 60.28$; $p < .0001$), *scuola* ($\chi^2 = 39.33$; $p < .0001$), *università* ($\chi^2 = 21.64$; $p < .0001$), *cercare* ($\chi^2 = 18.42$; $p < .0001$), *trovare* ($\chi^2 = 16.97$; $p < .0001$), *lavorare* ($\chi^2 = 14.91$; $p < .001$), *futuro* ($\chi^2 = 14.15$; $p < .001$), *part_time* ($\chi^2 = 11.02$; $p < .001$), *azienda* ($\chi^2 = 8.17$; $p < .01$). La variabile di riferimento è q1_situazioneprofessionale ($\chi^2 = 66.26$, $p < .0001$), ossia la domanda "Quali decisioni professionali prevedi di prendere in futuro? Per esempio, potrebbe esserci la necessità di decidere a proposito della scuola o di accettare un primo lavoro part-time, o cosa farai quando finirai la scuola".

L'analisi fattoriale delle corrispondenze tra le classi evidenzia una struttura bidimensionale che spiega il 59,88% dell'inerzia totale e risulta strutturalmente coerente con la classificazione gerarchica discendente. La Classe 1 sull'identità sociale e i ruoli di appartenenza come abbiamo visto prima è chiaramente separata, perciò ha un contenuto semantico specifico. Come emerge nella Figura 24, la Classe 2 sul processo decisionale in ambito scolastico e sportivo e la Classe 5 sulla proiezione futura e progettualità professionale sono vicine e in opposizione alla Classe 3 sulla costruzione della scelta tramite il processo relazionale e in parte alla Classe 4 che rappresenta le esperienze lavorative. Questa configurazione suggerisce che nella situazione attuale degli studenti e studentesse dello studio, lo sviluppo professionale si articola lungo assi distinti: da un lato la costruzione progettuale e decisionale individuale, dall'altro i processi relazionali ed esperienziali che contribuiscono alla definizione delle scelte, con una dimensione identitaria che si mantiene separata e trasversale.

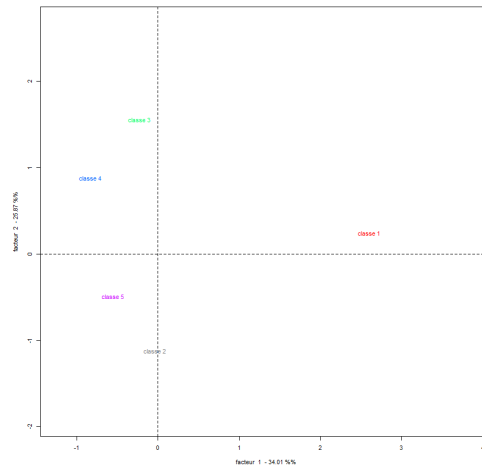


Figura 24. Piano cartesiano dell'analisi delle corrispondenze tra le classi sulla situazione professionale attuale

Nell'analisi delle parole condotta utilizzando il metodo Reinert, emergeva che la Classe 1 era legata all'identità sociale e ai ruoli e le altre classi erano più legate alla scuola, alle decisioni e al lavoro, possiamo dire che il primo asse (34,01%) oppone una classe centrata su elementi identitari e sociali ad altre classi maggiormente orientate al percorso formativo e professionale. Riguardo all'asse 2, troviamo nella parte alta le Classi 3 e 4 in cui emergeva la dimensione relazionale e nella parte bassa le Classi 2 e 5 caratterizzate da una dimensione decisionale e pratica. Possiamo concludere che la distribuzione delle classi mette in luce tre dimensioni del discorso sullo sviluppo professionale: identità sociale, esperienza scolastica e rappresentazione del futuro professionale.

L'analisi delle specificità è stata eseguita rispetto ad ogni variabile sociodemografica inserita: variabile genere (sex), variabile età (age), variabile classe (class) e la variabile riguardo all'origine dei genitori dello studente (origins).

In generale è emersa una sostanziale omogeneità lessicale dei sotto corpora, in quanto i valori dello *score* risultano inferiori alla soglia di significatività ($Z\ score = 1.96$) e non emergono differenze significative in base alle variabili considerate, tranne alcune eccezioni. Rispetto alla variabile genere (sex), solo il lemma "azienda" risulta significativamente sovrarappresentato nel gruppo sex_1 (maschi) ($score = 2.26$; $p < .05$). I maschi rispetto alle femmine, infatti, avevano nominato spesso che vorrebbero lavorare in azienda in futuro o ci hanno già

lavorato in esperienze part-time o estive. Mentre nel gruppo sex_2 (femmine) ci sono due parole che risultano maggiormente significativa: “amministrazione” (score = 2.42; $p < .05$) intesa come indirizzo di studio scelto e ambito di interesse lavorativo futuro; “indecisa” (score = 2.01; $p < .05$) riguarda la difficoltà percepita nello scegliere l’indirizzo scolastico o lo sport da praticare. Rispetto alla variabile età (age) il lemma “lavori/lavoro” risulta significativamente sovra-rappresentato nella fascia age_1 (13 e 14 anni) (score = 2.19; $p < .05$), mentre nella fascia age_2 (15 e 16 anni) i termini significativi sono “azienda” (score = 2.93; $p < .01$) e “scelta” (score = 2.04; $p < .05$). Infine rispetto alla variabile riferita all’origine dei genitori (origins) risultava significativamente rappresentativo il termine “babysitter” (score = 2.36; $p < .05$), ed era riferito al lavoro che stanno facendo o ipotizzano di fare durante gli studi. Infine per la variabile classe (class) nessun lemma risultava significativamente specifico per quelle variabili.

L’analisi delle similarità ha prodotto una rappresentazione (Figura 25) in cui il nodo centrale è la scuola. Collegate ad essa sono presenti la dimensione motivazionale (volere), decisionale (prendere) e professionale (lavorare). È interessante vedere come la dimensione decisionale sia collegata ad un cluster relazionale, il che suggerisce che il progetto di scelta non viene inteso in modo individuale, ma attraverso un processo socialmente mediato.

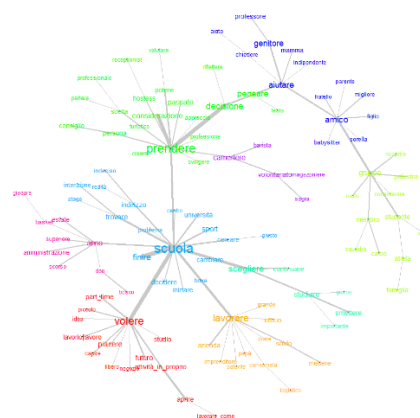


Figura 25. Rappresentazione grafica dell'analisi delle similarità sulla situazione professionale attuale

Le analisi eseguite in questo primo corpus mostrano che l'obiettivo che gli adolescenti sentono più forte è quello di finire la scuola, in seconda istanza andare all'università e infine emerge il tema della ricerca del lavoro in termini futuri. Riguardo ai ruoli che ricoprono gli adolescenti si definiscono innanzitutto come studenti e studentesse, poi come membri di un gruppo, atleti, fratelli e figli. È emerso che la maggior parte degli studenti hanno prestato servizio di volontariato nelle sagre di paese, o si sono impegnati in lavori part-time o estivi come babysitter o nell'azienda di famiglia. Nel futuro si programmano di cominciare a lavorare soprattutto come camerieri, per iniziare a guadagnare qualcosa per poi capire cosa fare. Le strategie che attuano gli studenti e le studentesse nella presa di decisioni sono soprattutto chiedere informazioni e consigli alle persone di riferimento, che sono risultate essere i genitori.

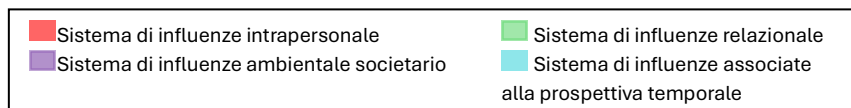
6.2.1 pattern di influenze

Nell'analisi sui sistemi di influenza compilati dagli adolescenti è possibile vedere quali siano le influenze più forti riferite ad ogni sistema di influenze preso in esame: intrapersonale, relazionale, ambientale e societario e il sistema temporale su presente, passato e futuro.

La rappresentazione grafica dell'analisi delle similarità (Figura 26) secondo la variabile della mappa del sistema di influenze di riferimento (map) da un'indicazione generale su quali siano le parole rappresentative di ogni sistema di influenze, come sono collegate tra loro e quali connessioni sono più forti di altri.



Figura 26. Rappresentazione grafica dell'analisi delle similarità sui sistemi di influenza



Influenze intrapersonali. La variabile map_1 fa riferimento al sistema di influenze intrapersonali intitolato “Penso a chi sono io” e i lemmi rilevanti, in ordine di score, dal più al meno significativo, sono: *personalità* (score = 12.74; $p < .01$), *interesse* (score = 10.85; $p < .01$), *strategia* (score = 10.85; $p < .01$), *valore* (score = 10.38; $p < .01$), *salute* (score = 9.45; $p < .01$), *capacità* (score = 9.17; $p < .01$), *genere* (score = 6.68; $p < .01$), *credere* (score = 6.54; $p < .01$), *età* (score = 5.77; $p < .01$), *cultura* (score = 4.87; $p < .01$) e *disabilità* (score = 2.19; $p < .05$).

Influenze relazionali. La variabile map_2 si riferisce al sistema di influenze relazionali intitolato “Penso alle persone che sono intorno a me” e i lemmi rilevanti sono: *professore* (score = 16.57; $p < .01$), *genitore* (score = 12.58; $p < .01$), *lettura* (score = 10.63; $p < .01$), *TV* (score = 9.34; $p < .01$), *amico* (score = 8.24; $p < .01$), *coordinatore_gruppo* (score = 8.06; $p < .01$).

Influenze ambientali e societarie. La variabile map_3 riguarda il sistema di influenze ambientale e societario intitolato “Penso alla società e all’ambiente” e le opzioni rilevanti selezionate, in ordine di significatività sono: *costo_scelte* (score = 15.46; $p < .01$), *opportunità_lavorative* (score = 14.86; $p < .01$), *sede_scuola* (score = 14.05; $p < .01$), *zona_abitazione* (score = 14.05; $p < .01$), *supporti_economici* (score = 13.48; $p < .01$) e *lavoro_oltre_oceano* (score = 3.52; $p < .01$).

Influenze associate alla prospettiva temporale. La variabile map_4 fa riferimento alla linea temporale e riguarda il sistema di influenze intitolato “Penso al mio passato, al mio presente e al mio futuro”. Le opzioni più significative sono le quattro suggerite dal sistema di influenze e in ordine di rilevanza sono: *stile_vita* (score = 21.45; $p < .01$), *conciliare_famiglia_lavoro* (score = 19.61; $p < .01$), *non_voglio_spostarmi* (score = 11.63; $p < .01$), *lavoro_oltre_oceano* (score = 4.96; $p < .01$) e *volere* (score = 2.50; $p < .05$).

Queste analisi mostrano che le influenze intrapersonali più significative sono la personalità, gli interessi personali, le strategie utilizzate per affrontare i problemi,

i propri valori, la salute e le proprie capacità. Le influenze relazionali più rilevanti sono i professori e i genitori. Le influenze ambientali societarie significative riguardano il costo delle scelte, facendo emergere il tema economico, le opportunità lavorative e la sede della scuola e dell'abitazione. Infine le influenze più rilevanti dal punto di vista temporale sono lo stile di vita che gli studenti e le studentesse vorrebbero avere in futuro, riferito soprattutto al benessere economico e il poter conciliare famiglia e lavoro.

6.3. La costruzione del proprio sistema di influenze

Nelle analisi riferite al sistema di influenze personalizzato andremo a vedere se le influenze inserite volontariamente nella mappa, seguono quanto emerso nel processo riflessivo eseguito mappa per mappa, o andrà a perdersi qualcosa o verranno aggiunti nuovi spunti.

L'analisi delle frequenze ci dà una prima impressione su quali sono i temi emersi nel sistema di influenze personalizzato (Tabella 4).

Forme attive	Frequenza
Volere	46
personalità	36
Famiglia	34
Salute	32
Vita	31
possibilità	29
Pensare	28
Scelta	27
Costo	26
Piacere	24
Stile	23
Trovare	22
Valore	22
Economico	21
Lavorare	20
Genitore	20
Aiutare	19
capacità	19
Conciliare	19
Influenza	19
Credere	18
Supporto	18
Interesse	18

Importante	18
Vivo	17
Amico	15
Prevedere	14
Problema	13
Cultura	12

Tabella 4. Tabella delle frequenze delle forme attive sul sistema di influenza personalizzato e riflessioni

La parola *volere* che si trova al primo posto segnala una forte dimensione di agency degli studenti e delle studentesse. Nelle concordanze si trova soprattutto la parola “voglio” collegata all’espressione del desiderio che hanno per il futuro, in base al quale formulano aspirazioni e scelte personali e professionali. Solo in un caso la parola è inserita in una frase che indica incertezza identitaria, in ogni caso tipica della fase di esplorazione che caratterizza l’adolescenza.

Le parole *personalità, famiglia, salute e possibilità*, indicano quanto siano rilevanti per gli studenti e le studentesse, nella pianificazione del loro sviluppo professionale, mantenere una coerenza con la loro personalità, recepire le influenze della famiglia, la consapevolezza dell’importanza della salute, come menzionato da loro sia mentale che fisica, e l’influenza della possibilità economica, di trovare lavoro e di studiare.

La classificazione gerarchica discendente tramite il metodo Reinert ha prodotto tre classi statisticamente stabili, che indicano che il corpus si organizza attorno a tre nuclei semantici principali (Figura 27).

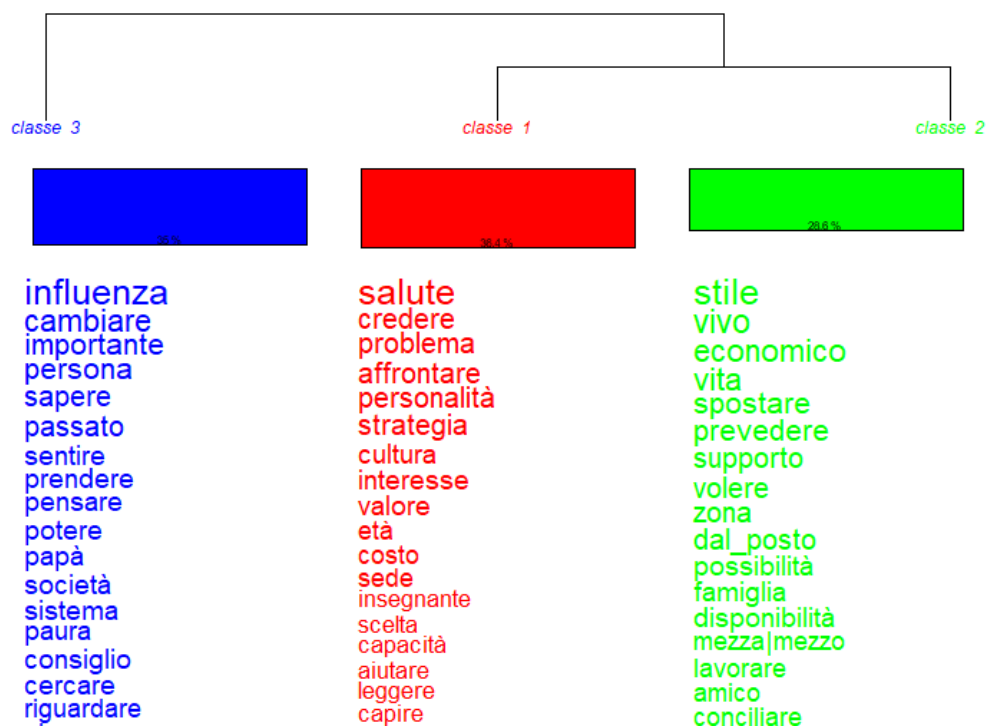


Figura 27. Classificazione gerarchica discendente sul sistema di influenze personalizzato e riflessioni

La distribuzione risulta abbastanza equilibrata in quando la Classe 1 rappresenta il 38,4 % del corpus, la Classe 2 il 26,6 %, la Classe 3 il 35 %. Le Classe 1 e 2 sono più vicine tra loro, mentre la Classe 3 è nettamente distinta dal punto di vista semantico.

La Classe 1 raggruppa valori semantici che riguardano **la riflessività e la dimensione personale, valutativa e decisionale**. Le parole rappresentative di questa classe sono: *salute* ($\chi^2 = 42.32$; $p < .0001$), *credere* ($\chi^2 = 19.47$; $p < .0001$), *problema* ($\chi^2 = 18.66$; $p < .0001$), *affrontare* ($\chi^2 = 18.31$; $p < .0001$), *personalità* ($\chi^2 = 16.99$; $p < .0001$), *strategia* ($\chi^2 = 14.86$; $p < .001$), *cultura* ($\chi^2 = 12.08$; $p < .001$), *interesse* ($\chi^2 = 11.11$; $p < .001$), *valore* ($\chi^2 = 10.67$; $p < .01$), *età* ($\chi^2 = 9.36$; $p < .01$). Il termine *salute* sta al primo posto con un distacco importante dagli altri, questo potrebbe far emergere che gli studenti e le studentesse abbiano avuto delle storie personali dirette o indirette, grazie alle quali hanno capito l'importanza dello stare bene sia al livello fisico che a livello mentale.

La Classe 2 è vicina dal punto di vista semantico alla Classe 1 ed è semanticamente rappresentativa della **dimensione di vita quotidiana** su cui gli

studenti e le studentesse basano il loro sviluppo professionale. Raggruppa parole quali *stile* ($\chi^2 = 49.61$; $p < .0001$), *vivo* ($\chi^2 = 38.83$; $p < .0001$), *economico* ($\chi^2 = 34.37$; $p < .0001$), *vita* ($\chi^2 = 31.85$; $p < .0001$), *spostare* ($\chi^2 = 26.20$; $p < .0001$), *prevedere* ($\chi^2 = 23.94$; $p < .0001$), *supporto* ($\chi^2 = 18.32$; $p < .0001$), *volere* ($\chi^2 = 18.24$; $p < .0001$), *zona* ($\chi^2 = 18.08$; $p < .0001$). La variabile maggiormente associata è *map_5* ($\chi^2 = 10.29$; $p < .01$) che è riferita al “mio” sistema di influenze. Nel corpus si fa riferimento a “stile di vita che prevedo”, “non voglio spostarmi dal posto in cui vivo” e “supporti economici”. Il fatto che sia maggiormente legata al sistema di influenze intenzionale fa pensare che le influenze più importanti siano quelle riferite all’immaginario di vita futuro in senso concreto.

La Classe 3 è più lontana dalle altre due classi e rappresenta il **processo di consapevolezza, valutazione e rielaborazione** delle proprie influenze. Le parole che rappresentano questo cluster sono *influenza* ($\chi^2 = 34.22$; $p < .0001$), *cambiare* ($\chi^2 = 21.49$; $p < .0001$), *importante* ($\chi^2 = 18.15$; $p < .0001$), *persona* ($\chi^2 = 17.42$; $p < .0001$), *sapere* ($\chi^2 = 13.42$; $p < .001$), *passato* ($\chi^2 = 13.42$; $p < .001$), *sentire* ($\chi^2 = 11.44$; $p < .001$), *prendere* ($\chi^2 = 11.44$; $p < .001$). Le variabili maggiormente associate sono *q6_sistemainfluenze* ($\chi^2 = 14.32$) e *q8_sistemainfluenze* ($\chi^2 = 11.15$) con un valore $p < .001$, riferite rispettivamente alla domanda “Cosa vorresti cambiare?” e “Quali sono le tue sensazioni e i tuoi pensieri quando guardi il tuo sistema di influenze sulla vita professionale?”. Le altre variabili sociodemografiche maggiormente associate sono *class_2* (classe seconda superiore) con $\chi^2 = 8.13$ ($p < .01$) e *age_3* (15 e 16 anni) con $\chi^2 = 5.19$ ($p < .05$), questo potrebbe significare che il processo riflessivo sia maggiormente attivo negli studenti e studentesse più grandi.

L’analisi delle specificità ha evidenziato diverse differenze in base alle variabili sociodemografiche prese in esame. Rispetto alla variabile genere (*sex*), il lemma *conciliare* risulta significativamente sovrarappresentato nel gruppo *sex_1* (maschi) (*score* = 2.07; $p < .05$), ed è legato all’influenza ripresa dalla mappa riferita a “Penso al mio passato, al mio presente e al mio futuro” in cui era presente l’opzione “Voglio conciliare la famiglia e il lavoro”. Per il gruppo *sex_2* (femmine) sono risultate significative le parole *pensare* (*score* = 2.64; $p < .01$), *studio* (*score* = 2.19; $p < .05$) e *piacere* (*score* = 2.10; $p < .05$). Osservando le

concordanze la parola *pensare* fa quasi sempre riferimento a ciò che pensano gli altri, sottolineando quanto l'importanza delle opinioni delle persone vicine possa influenzare lo sviluppo professionale per le studentesse. La parola *studio* fa riferimento al processo di scelta dell'indirizzo di studio o alle opportunità di scuola possibili. Il termine *piacere* invece, indica il bisogno espresso che l'attività scolastica e lavorativa sia orientata al piacere e gradimento personale. Il gruppo sex_3 (non binario) è rappresentato da un solo partecipante, pertanto non risulta rilevante. In ogni caso per la persona in questione la parola *salute* è quella più significativa (score = 2.10; $p < .05$), infatti anche nelle domande riflessive sul sistema di influenze scrive che l'influenza più importante è "*la salute perché se non stai bene non fai nulla*". Questo ci mostra che per i maschi è più importante poter conciliare famiglia e lavoro, mentre per le femmine ciò che rimane delle influenze nel processo riflessivo riguarda l'opinione che le persone vicine hanno nei confronti delle loro scelte, la scelta del percorso di studi e che tale decisione sia coerente con i propri interessi.

Rispetto alla variabile età (age), i lemmi significativamente sovrarappresentati nella fascia age_1 (13 e 14 anni) sono *costo* (score = 2.17; $p < .05$) e *scelta* (score = 2.08; $p < .05$) e fanno riferimento all'influenza "il costo delle mie scelte" riportato dalla mappa "Penso alla società e all'ambiente". Questo indica un'attenzione particolare da parte degli studenti e studentesse più giovani alla pressione economica nelle scelte legate al futuro scolastico e professionale. Per la fascia age_2 (15 e 16 anni) risulta significativo solo il termine *credere* (score = 2.17; $p < .05$), collegato all'influenza "quello in cui credo" del sistema su "Penso a chi sono io". Questo indica l'importanza degli ideali nella definizione dello sviluppo professionale. Infine, le parole significativamente sovrarappresentate nella categoria age_3 (17 e 18 anni) sono *famiglia* (score = 3.44; $p < .01$), *fidanzato* (score = 3.37; $p < .01$) e *opinione* (score = 2.94; $p < .01$). Nelle concordanze, la famiglia emerge sia come influenza passata e presente riferita al nucleo di origine, sia come influenza futura legata alla prospettiva di una propria famiglia. La parola *fidanzato/a* esprime l'inizio delle relazioni affettive importanti, caratteristiche dell'età, e di quanto sia influente anche questa figura nella costruzione del proprio futuro. Infine, il termine *opinione* risulta legato ad

entrambe le prime parole e perciò all'influenza che hanno le opinioni di familiari e fidanzato o fidanzata, nelle decisioni sullo sviluppo professionale. Queste differenze tra le fasce d'età ci dicono che tra i 13 e 14 anni le influenze sono di tipo oggettivo come il costo delle scelte, nella fascia 15 – 16 anni comincia ad emergere il tema degli ideali nella costruzione dello sviluppo professionale e nella fascia 17 – 18 anni entra a far parte della riflessione l'aspetto del contesto relazionale come centrale nella costruzione dell'identità professionale.

Riguardo alla variabile classe (class) i lemmi sovrarappresentati nel gruppo class_1 (prima superiore) sono *lavorare* (score = 2.55; $p < .05$), *oceano* (score = 2.13; $p < .05$) e *costo* (score = 2.02; $p < .05$). Le prime due parole sono legate in quanto in molti hanno scelto l'influenza "lavorare oltre oceano" presente nella mappa sulla società e l'ambiente e in quella sul passato, presente e futuro. Mentre la parola costo è legata all'influenza "il costo delle mie scelte" e questo è coerente con quanto emerso precedentemente nella variabile età nella fascia 13/14 anni. Per la categoria class_2 (seconda superiore) sono sovrarappresentate le parole *influenza* (score = 2.80; $p < .01$) e *capacità* (score = 2.01; $p < .05$). La ricorrenza del termine *influenza* è in parte riconducibile alla formulazione delle domande, che richiavano esplicitamente il tema del sistema di influenza; perciò, non ci dà informazioni specifiche sul discorso degli studenti. Il termine *capacità* invece fa riferimento ad un'influenza personale che ritengono tanto importante da riportarla sia all'interno della mappa personalizzata, sia nelle riflessioni a riguardo. Questo potrebbe significare che nella classe seconda gli studenti e studentesse stanno cominciando a pensare al loro sviluppo professionale in base alle proprie competenze e a ciò che si sentono in grado di fare, non solo in base a dati oggettivi e mediati dal contesto come emerso tra gli studenti frequentanti la classe prima.

Infine, riguardo alla variabile origine dei genitori dello studente (origins), l'unico lemma significativamente sovrarappresentato nel gruppo origins_1 (genitori di origine italiana) è *famiglia* (score = 2.39; $p < .05$), inteso sia nell'influenza "voglio conciliare famiglia e lavoro" ma anche come importanza delle opinioni che derivano da essa. Nel gruppo origins_2 (genitori di origine straniera) invece le due parole sovrarappresentate sono *costo* (score = 2.14; $p < .05$) e *pensare*

(score = 2.12; $p < .05$). La prima è collegata all'influenza "il costo delle mie scelte", mostrando la pressione della sfera economica nella presa di decisioni scolastiche e lavorative. Il secondo lemma *pensare* è declinato soprattutto nella parola "pensano" e fa riferimento all'importanza delle opinioni delle persone vicine.

L'analisi delle similarità ha prodotto una rappresentazione (Figura 28) in cui è possibile notare che i nodi centrali del corpus sono rappresentati dalle parole *personalità*, *volere*, *famiglia* e *possibilità*, che sono collegate tra loro da forti connessioni dettate dallo spessore delle linee. Possiamo definire tre dimensioni collegate: quella identitaria che raggruppa personalità, valore, capacità, salute; quella motivazionale composta da volere, interesse, piacere e pensare; infine quella contestuale e relazionale, con i termini famiglia, possibilità, scelta e costo. La presenza di queste dimensioni interconnesse tra loro, mostra come la costruzione della scelta emerga dall'interazione tra il volere individuale, l'influenza della famiglia e le possibilità concrete percepite.

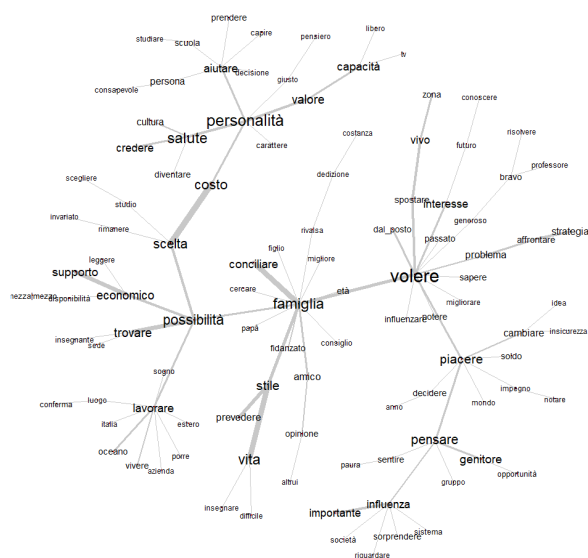


Figura 28. Rappresentazione grafica dell'analisi delle similarità sul sistema di influenze personalizzato e riflessioni

Queste analisi mostrano che in linea di massima gli studenti e le studentesse hanno riportato nel sistema di influenze intenzionale quanto è emerso nel processo riflessivo. Analizzando nel dettaglio le influenze intrapersonali menzionate rimangono la personalità, le strategie, ma viene data molta rilevanza al tema della salute. Per esempio, alla domanda sul perché sia importante l'influenza segnalata, una studentessa risponde "la cosa più importante è la

salute sia fisica che mentale, che è troppo sottovalutata e viene riconosciuta come un capriccio". Riguardo alle influenze relazionali è interessante notare come sia stata riportata l'influenza dei genitori e della famiglia, ma non sono stati riportati gli insegnanti, segnalati in maniera prioritaria rispetto ai genitori nella mappa sulle influenze relazionali, lasciando spazio all'influenza degli amici e del fidanzato o fidanzata. Rimangono, invece le influenze sul costo delle scelte, lo stile di vita che prevedono e la possibilità di conciliare famiglia e lavoro. Da segnalare che 3 adolescenti su 30 hanno creato il sistema di influenze senza fare riferimento alle mappe precedenti, ma scrivendo in maniera intenzionale le influenze importanti per loro.

Riguardo al giudizio sul quaderno di lavoro, non hanno espresso particolare entusiasmo, spesso riportando che quanto emerso lo sapevano già.

6.4. Il piano d'azione e la proiezione a cinque anni

Nelle analisi riferite al piano d'azione, cercheremo di indagare quali azioni gli adolescenti hanno intenzione di mettere in atto dopo la costruzione del proprio sistema di influenze e come si proiettano dal punto di vista personale e professionale, tra cinque anni.

Forme attive	Frequenza
Vedere	37
Potere	36
Volere	31
Amico	31
Anno	30
Informazione	26
Vita	18
Fidanzato	17
Sistema	16
Influenza	16
Condividerò	14
Lavorare	13
Fianco	13
Chiedere	13
Immaginare	13
Cercare	12
Famiglia	12
Pensare	12
Genitore	11

Tabella 5. Tabella delle frequenze delle forme attive sul piano d'azione

L'analisi delle parole più frequenti del corpus (Tabella 5) mostra una grande presenza ad alta frequenza di verbi modali e cognitivi quali *vedere*, *potere*, *volere*, *immaginare*, *cercare*, *pensare* e termini come *anno*, *vita* e *lavorare*, che indicano una dimensione orientata al sé e al progetto di vita futuro. Parole come *amico*, *fidanzato*, *fianco*, *famiglia* e *genitore*, rimandano ad una dimensione relazionale e alle influenze del contesto sociale e affettivo rilevanti per gli studenti e le studentesse.

In generale l'analisi delle specificità ha evidenziato una sostanziale omogeneità lessicale dei sotto corpora rispetto alle variabili sociodemografiche, in quanto i valori dello *score* risultano inferiori alla soglia di significatività ($Z \text{ score} = 1.96$) tranne alcune eccezioni. Per la variabile genere (*sex*) è risultato significativamente sovrarappresentato il lemma *sapere* per il gruppo *sex_2* (femmine) con uno *score* di 2.20 ($p < .05$) e analizzando le concordanze emerge che il termine è legato all'incertezza rispetto al futuro come “vorrei sapere se ce la farò”, al bisogno di chiarezza rispetto alle azioni da intraprendere e di stabilità relazionale. Rispetto alla variabile età (*age*) risulta significativo il lemma “*persone che*” (*score* = 2.14; $p < .05$) nella fascia *age_2* (15 e 16 anni) e fa riferimento alle persone che gli studenti e le studentesse si immaginano vicine nel futuro o le persone a cui poter chiedere informazioni per capire che azioni intraprendere nella scelta. Mentre secondo la fascia *age_3* (17 e 18 anni) il lemma che risulta sovrarappresentato la parola *sperare* (*score* = 2.14; $p < .05$), intesa come desiderio e aspettativa per il futuro. Rispetto alla variabile classe (*class*) non è emerso nessun lemma significativo. Infine, per quanto riguarda la variabile sull'origine dei genitori dello studente (*origins*) è risultato significativamente sovrarappresentato solo il termine *famiglia* nella categoria *origins_1* (genitori di origine italiana) con un punteggio di 2.05 ($p < .05$). Anche in questo caso nelle concordanze emerge il ricorso alla famiglia per chiedere informazioni e supporto, o come elemento integrante del loro immaginario futuro.

L'analisi delle similarità ha prodotto una rappresentazione (Figura 29) su come gli studenti rappresentano il futuro, come indicato dalle domande del questionario. La parola *anno*, è fortemenete legata ad altri due nodi che definiscono la dimensione relazionale immaginata, con i termini *amico* e *vedere*.

Infatti, *amico* è legato alle parole come *migliore*, *genitore*, *sistema* e *influenza*; *vedere* invece è legato a *fidanzato*, *fianco*, *famiglia*. Il nodo “vita” funge da ponte tra la dimensione relazionale e quella dell’agency personale rappresentata dalle parole *volere* e *potere*. Non emergono elementi specifici forti sul futuro professionale immaginato, questo potrebbe suggerire che gli studenti si trovano ancora in una fase di costruzione identitaria, dove non è ancora chiara la proiezione lavorativa in cui vorrebbero sperimentarsi. A conferma di questa interpretazione, il nodo “informazione” è legato al nodo “potere” confermando che gli studenti si trovano ancora in una fase esplorativa dal punto di vista professionale.

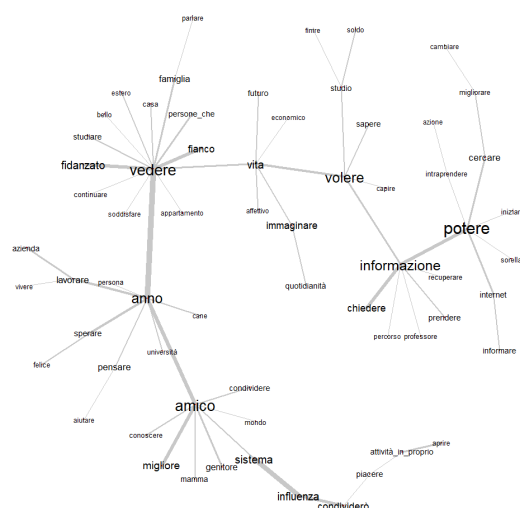


Figura 29. Rappresentazione grafica dell'analisi delle similarità sul piano d'azione

Le analisi mostrano che il piano d’azione degli adolescenti ha come focus la ricerca di sicurezza e informazioni, soprattutto rivolgendosi alle persone vicine. Hanno manifestato la mancanza di interesse a condividere il sistema di influenze col qualcuno. La proiezione a 5 anni si è dimostrata ancora molto idealizzata e spesso manca un indirizzo chiaro di quale sia il lavoro che si immaginano di fare in futuro. Riporto di seguito alcune risposte, a titolo esemplificativo: *“mi vedo già all'interno dell'azienda con i miei amici al mio fianco a bordo di una macchina sportiva e magari verso i 21/22 anni riuscire a trovarmi una casetta”*; *“mi immagino ricco con la mia attuale ragazza in un bell'appartamento di lusso con due bambini. Sono un rapper e sto bene nella vita”*; *“credo di finire gli studi bene senza problemi, fare un piccolo lavoro, mettere da parte i soldi e aprire un’attività*

in proprio". Un aspetto che emerge in quasi tutti gli adolescenti è il riferimento alle persone che immaginano e desiderano vicine a loro nel futuro, come amici, fidanzato o fidanzata e la famiglia, a rilevanza di quanto siano importanti le relazioni per il loro benessere. Infine emerge spesso il tema dello status economico: *"Fra 5 anni mi immagino con la fidanzata, la mia macchina con il mio (speriamo) bel lavoro che prende un po' anche i miei interessi. Poi anche senza problemi economici e con mia mamma e i miei nonni affianco"*; *"Fare tanti soldi e che i miei familiari e io stiamo sempre bene"*; *"la mia vita la vedo una vita normale solo con più possibilità economica e divertimento"*.

6.5. Il ruolo delle competenze socio-emotive

Questa analisi finale, si propone di individuare quali sono le relazioni tra il livello delle competenze socio-emotive degli adolescenti e i pattern di atteggiamento emersi nelle analisi sui sistemi di influenza per lo sviluppo professionale.

Sono state effettuate le analisi in tutte le sezioni precedentemente indagate. Non sono emerse differenze significative nel corpus riferito alla riflessione sulla situazione professionale attuale, né su quello riferito ai pattern di influenze. I risultati più interessanti, riportati di seguito, sono emersi nell'elaborazione e nel processo riflessivo del "mio" sistema di influenze con un riscontro coerente anche sulla sezione riferita al piano d'azione e alla proiezione futura.

La costruzione del "mio" sistema di influenze e processo riflessivo.

Inserendo la variabile SEC sul livello di competenze socio-emotive nella classificazione gerarchica discendente riferita al "mio" sistema di influenze e alle riflessioni sono emerse delle associazioni significative.

Il Cluster 2 è semanticamente rappresentativo della dimensione di vita concreta che desiderano per il loro futuro professionale riguardo allo stile di vita, il benessere economico e il luogo in cui si vive. Nel corpus, infatti, si fa riferimento a "stile di vita che prevedo", "non voglio spostarmi dal posto in cui vivo" e "supporti economici" e la variabile maggiormente associata è SEC_low (gruppo con basso livello di competenze socio-emotive) con $\chi^2 = 4.07$ ($p < .05$).

Il Cluster 3, invece, rappresenta il processo di consapevolezza, valutazione e rielaborazione personale rispetto alle proprie influenze, e come abbiamo visto in

precedenza è associato agli studenti e alle studentesse frequentanti la classe seconda e alla fascia di età 17-18 anni. L'introduzione della variabile SEC, ha evidenziato che anche il gruppo con alto livello di competenze socio-emotive (SEC_high) è rappresentativo di questo Cluster ($\chi^2 = 11.91$; $p < .001$). Tali risultati suggeriscono che, coerentemente con le teorie dello sviluppo, gli studenti e le studentesse più grandi appartengono al gruppo con maggiori competenze socio-emotive e perciò tendono a manifestare una più marcata capacità riflessiva rispetto al proprio sistema di influenze e al percorso di sviluppo professionale.

L'analisi delle specificità per la variabile SEC (livello di competenze socio-emotive) le parole significativamente sovrarappresentate per il gruppo con un alto livello di competenze socio-emotive sono *aiutare* (score = 2.78; $p < .01$), *potere* (score = 2.47; $p < .05$), *fidanzato* (score = 2.47; $p < .05$) seguite da parole meno significative, ma rilevanti per il significato del discorso come *capacità* e *persona*. Per il gruppo SEC_low sono risultate significativamente sovrarappresentate le parole *interesse* (score = 2.37; $p < .05$) e *trovare* (score = 2.02; $p < .05$) seguite da parole meno significative quali *costo*, *scelta* e *studio*. Questa differenza è coerente con quanto emerso nell'analisi delle specificità riguardo alla variabile età e classe: gli studenti e le studentesse di età minore e con competenze socio-emotive più basse, sono in un periodo caratterizzato ancora dall'esplorazione degli interessi e di comprensione sul percorso di studi, mediato dal costo delle scelte, ma l'altro e il contesto non vengono vissuti come interazioni significative; mentre gli studenti e studentesse di età maggiore e con un livello più alto di competenze socio-emotive, sono maggiormente orientati alla relazione e all'autodeterminazione, indicata da termine *potere*.

La rappresentazione grafica delle similarità (Figura 30) mostra le parole significative emerse per la variabile sulle competenze socio-emotive appena esplicate.

studenti e le studentesse presenti nello studio si identificano innanzitutto come studenti, poi come membri di un gruppo di amici, atleti, fratelli e figli. Non torna per esempio l'identificazione in qualità di cittadino, segno di appartenenza alla comunità (*ubuntu*) che invece era emersa nello studio di Albien (2013). Il fatto che gli studenti si definiscano soprattutto tramite ruoli sociali e relazioni (gruppo dei pari, famiglia, sport) è coerente con l'approccio dello sviluppo positivo degli adolescenti. Per il sostegno di uno sviluppo identitario positivo, una delle cinque dimensioni di questa teoria è la *connessione* e indica relazioni positive e reciprocamente supportanti tra il giovane e le persone o istituzioni del suo ambiente (Lerner et al., 2005). La differenza emersa rispetto allo studio di Albien (2013), in cui gli studenti si sono identificati come cittadini, potrebbe essere dovuta al fatto che il contesto e la cultura di appartenenza dei nostri adolescenti, non stimola una forte identificazione comunitaria.

L'esperienza scolastica è vista come un veicolo tramite il quale arrivare ad uno sbocco professionale, ma tranne alcune eccezioni non hanno ancora chiaro il futuro professionale che vogliono davvero. Questo risultato è coerente con la teoria degli stati dell'identità di Marcia (1966). Il fatto che molti studenti e studentesse non abbiano ancora una chiara rappresentazione del futuro professionale suggerisce uno stato di diffusione (*diffusion*) o moratoria (*moratorium*). Il primo stato è caratterizzato dall'assenza di impegno, derivata da un periodo di esplorazione sfociato nella convinzione che una prospettiva sia buona quanto un'altra. Mentre il secondo, è caratterizzato da un'esplorazione attiva ma nessun impegno definitivo, cioè una fase esplorativa in cui l'identità non è ancora stabilizzata. (Maehler & Hernández-Torrano, 2025)

Molti riportano di voler introdursi nel mondo del lavoro con occupazioni transitorie e strumentali, al fine di prendersi altro tempo per decidere. L'idea di occupazioni temporanee per guadagnare tempo nella scelta è coerente con gli studi sulle transizioni scuola-lavoro prolungate discussi da Furlong (2013). L'autore afferma che la società contemporanea ha influito sul cambiamento dei percorsi di vita, rendendo le traiettorie di definizione professionale più lunghe, frammentate e reversibili. I giovani spesso attraversano periodi di formazione prolungata, lavori

temporanei o precari e il passaggio attraverso diverse fasi di esplorazione prima di scegliere una carriera stabile.

Infine le strategie messe in atto nella presa di decisioni, sono reperire informazioni e accogliere consigli da parte delle persone di riferimento, cioè i genitori. Questo risultato è in linea con la visione della Social Cognitive Career Theory (SCCT) sul ruolo dei genitori come fonte di influenza dello sviluppo di carriera, che può avvenire attraverso l'incoraggiamento diretto al raggiungimento degli obiettivi, come modelli professionali, attraverso le aspettative educative che rivolgono ai figli e l'accesso alle opportunità (Lent et al., 1994).

I pattern di influenze. I risultati emersi dall'analisi dei pattern di influenza evidenziano come le scelte educative e professionali degli adolescenti siano il prodotto di un processo in cui fattori individuali, relazionali, contestuali e temporali si intrecciano in modo dinamico. Questa configurazione appare coerente con una lettura integrata dello sviluppo, come suggerito dalla prospettiva bioecologica di Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2007), secondo cui il comportamento e le scelte dell'individuo sono il risultato dell'interazione tra sistemi complessi. Le influenze intrapersonali più significative per gli adolescenti indagati sono la personalità, gli interessi, le strategie per affrontare i problemi, i valori e la salute. Le influenze relazionali più rilevanti sono innanzitutto i professori, seguiti dai genitori, a differenza degli studi presi in esame in letteratura (Albien, 2013; Sakamoto, 2020) che riferivano un'influenza prioritaria ai genitori. La maggiore rilevanza attribuita ai docenti rispetto ai genitori suggerisce una possibile caratteristica del contesto italiano, in cui la scuola può assumere un ruolo centrale nei processi decisionali degli adolescenti. Questo può essere ulteriormente interpretato attraverso la Social Cognitive Career Theory (Lent et al., 1994), secondo cui le scelte accademiche e professionali sono fortemente influenzate dai supporti sociali percepiti. Gli insegnanti possono contribuire allo sviluppo dell'autoefficacia e delle aspettative di risultato degli studenti e delle studentesse, incidendo in modo rilevante sulle loro decisioni. Le influenze ambientali societarie più rilevanti riguardo il costo delle scelte, le opportunità lavorative e la zona della scuola e dell'abitazione. Su questi aspetti il presente studio si allinea maggiormente ai risultati di Albien (2013), in cui

emergeva come importante il tema economico. Le influenze associate alla prospettiva temporale sembrano essere direzionate al futuro e riguardano lo stile di vita e il benessere economico a cui gli adolescenti ambiscono e la possibilità di conciliare famiglia e lavoro. Anche in questo caso, i risultati confermano quanto emerso nello studio di Albien (2013); emerge però che gli studenti e le studentesse del presente studio tendono a riferirsi principalmente alla famiglia che immaginano di costruire in futuro, anziché a quella di origine. Nello scenario presentato in Sudafrica invece la famiglia a cui veniva dimostrato il legame era quella di origine, connessa al contesto e al concetto di identità comunitaria che caratterizza il contesto di studio (*ubuntu*).

La costruzione del proprio sistema di influenze. I risultati delle analisi sul sistema di influenze intenzionale mostrano che il processo riflessivo ha permesso di far emergere alcune influenze a discapito di altre che invece hanno perso rilevanza. Nell'elaborazione del "mio" sistema di influenze, le influenze intrapersonali significative rimangono la personalità, le strategie e il tema della salute mentale e fisica guadagna rilevanza. Studi sull'adattabilità di carriera mostrano che dimensioni legate al benessere psicologico e all'adattamento personale sono associate a una maggiore capacità di affrontare le transizioni e le scelte educative e professionali (Parola & Marcionetti, 2025). In questa prospettiva, la salute, intesa come equilibrio psicologico e funzionamento adattivo, può essere interpretata come una risorsa che facilita i processi di esplorazione e costruzione della carriera, ed è molto interessante che gli studenti stessi ne siano consapevoli. Riguardo alle influenze relazionali invece viene data la priorità ai genitori e alla famiglia, non vengono quasi mai riportati gli insegnanti, che invece nella mappa riferita alle influenze relazionali erano visti come fonte primaria di influenza, e prendono spazio gli amici e il fidanzato o fidanzata. Questo è esplicitamente coerente con la natura costruttivista e narrativa dello strumento (MSCI), che consente agli studenti di trasformare e rielaborare le influenze in modo selettivo e soggettivo. In linea con il System Theory Framework, lo sviluppo di carriera è inteso come un processo in cui gli individui costruiscono attivamente il significato delle proprie esperienze, anche attraverso pratiche narrative (Patton & McMahon, 2014). Le influenze ambientali societarie

si esprimono soprattutto sul piano economico riportando soprattutto l'influenza sul costo delle scelte. Infine per le influenze associate alla prospettiva temporale rimangono quelle riferite allo stile di vita che prevedono e la possibilità di conciliare famiglia e lavoro.

Il piano d'azione e la proiezione a cinque anni. I risultati delle analisi sul piano d'azione mostrano che i nostri adolescenti sono ancora in una fase esplorativa caratterizzata dalla ricerca di informazioni, rivolgendosi soprattutto alle persone vicine di riferimento. La tendenza a ricercare informazioni e a confrontarsi con le figure di riferimento nel definire il proprio piano d'azione appare coerente con il modello di Crocetti et al. (2008), nel quale si evidenzia come il processo di *in-depth exploration* implichi una riflessione attiva sugli impegni e una ricerca di informazioni che avviene anche attraverso il confronto con altri significativi. In questa prospettiva, il ricorso a genitori, insegnanti e persone vicine può essere interpretato come parte integrante del processo di esplorazione identitaria. La proiezione a cinque anni risulta molto idealizzata e non mostra un'idea chiara di quale sarà la professione futura. La tendenza degli adolescenti a rappresentare il proprio futuro in modo ancora poco definito e orientato a dimensioni ideali può essere interpretata alla luce degli studi sulla *future orientation*. Il concetto di *possible selves* (Markus & Nurius, 1986) descrive le rappresentazioni cognitive di ciò che gli individui potrebbero diventare, includendo aspirazioni e immagini del sé desiderato, che svolgono una funzione motivazionale. Nelle loro proiezioni inoltre rimane centrale il tema relazionale, in quanto nelle risposte che gli studenti e le studentesse hanno dato, viene sempre fatto riferimento agli amici, al fidanzato o fidanzata, alla famiglia e in generale alle persone che immaginano di avere ancora vicine. Infine, rimane rilevante il tema del benessere economico per assicurare uno stile di vita migliore a se stessi e alle persone vicine.

Il ruolo delle competenze socio-emotive. I risultati ottenuti dopo aver inserito la variabile sul livello di competenze socio-emotive emergono durante la fase di creazione ed elaborazione del "mio" sistema di influenze e durante le riflessioni riguardo al piano d'azione e sulle proiezioni future. Gli studenti e le studentesse con un livello più basso di competenze socio-emotive mostrano una maggiore focalizzazione su aspetti concreti e immediati, come lo stile di vita che prevedono

e i supporti economici, e alla dimensione dell'esplorazione degli interessi e del percorso di studi. Il sistema relazionale e il contesto non sono sistemi con cui vivono una relazione reciproca e co-costruita, quanto piuttosto una relazione unilaterale in cui gli studenti subiscono in maniera passiva le influenze del contesto e degli altri. Gli studenti e le studentesse con un livello più alto di competenze socio-emotive, invece, mostrano una maggiore capacità riflessiva sul loro sviluppo professionale, dovuta anche al fatto che questo gruppo era caratterizzato da un'età media maggiore. Le parole significative per gli studenti con maggiori competenze socio-emotive riguardano la sfera relazionale e la dimensione dell'autodeterminazione. La differenza osservata tra studenti con livelli differenti di competenze socio-emotive appare coerente con i processi di sviluppo tipici dell'adolescenza. In particolare, gli studenti e le studentesse più giovani tendono a mostrare una maggiore focalizzazione su aspetti concreti e immediati, mentre gli studenti e le studentesse più grandi evidenziano una maggiore capacità di riflessione e una visione più articolata dello sviluppo. Tale differenza può essere interpretata alla luce dello sviluppo cognitivo, che comporta il passaggio da forme di pensiero concreto a modalità di pensiero astratto e ipotetico, nonché dello sviluppo delle competenze socio-emotive, che con l'età risultano sempre più legate alla maturazione delle capacità di autoregolazione e consapevolezza (Steinberg, 2014). Parallelamente, i modelli di sviluppo dell'identità evidenziano come, con l'avanzare dell'età, aumenti la capacità di esplorazione in profondità e di riflessione sugli impegni, favorendo una maggiore integrazione delle esperienze e una più chiara definizione del sé (Crocetti et al., 2008; Crocetti, 2017). Anche la prospettiva futura mostra due focus d'attenzione diversi: gli studenti con basse competenze socio-emotive mostrano un'attenzione ristretta e strumentale riguardo alla scuola; mentre gli studenti con competenze socio-emotive più alte mostrano una visione a lungo di termine dello sviluppo professionale. Questa evidenza è in linea con gli studi sull'orientamento al futuro, che evidenziano come la capacità di pianificazione e di proiezione a lungo termine aumenti con lo sviluppo cognitivo ed emotivo, in relazione alla maturazione delle funzioni esecutive e del controllo cognitivo (Nurmi, 1991; Johnson et al., 2014).

7.1. Il contributo dello studio

Il presente studio contribuisce alla letteratura sullo sviluppo professionale in adolescenza sotto diversi aspetti. In primo luogo, offre un contributo teorico di supporto alla System Theory Framework (McMahon e Patton, 1995) e la prospettiva bioecologica (Bronfenbrenner, 1979), evidenziando come lo sviluppo professionale sia il risultato di un'interazione dinamica tra fattori individuali, relazionali e contestuali. In secondo luogo, è coerente con il Framework CASEL (CASEL, 2020) secondo cui le competenze socio-emotive contribuiscono a esiti positivi nel corso della vita, tra cui il benessere e la capacità di affrontare in modo efficace le scelte di carriera.

Dal punto di vista empirico, lo studio mette in luce delle differenziazioni tra influenze contestuali e influenze intraindividuali. In particolare, mentre nel sistema di influenze relazionale emergono gli insegnanti come figure di riferimento centrali, nel sistema di influenze intenzionale assumono maggiore rilevanza i genitori e le relazioni familiari. Questo risultato evidenzia come gli adolescenti non si limitino a registrare passivamente le influenze del contesto, ma le rielaborino attivamente, attribuendo significati differenti in funzione del processo di costruzione dell'identità. Inoltre, nel sistema intenzionale ha conquistato rilevanza il tema della salute personale mentale e fisica, rispetto al sistema intrapersonale. Questo suggerisce che il processo riflessivo permette agli adolescenti di prendere consapevolezza e interpretare la salute come una risorsa necessaria per uno sviluppo professionale positivo.

Infine, lo studio evidenzia il ruolo differenziale delle competenze socio-emotive nelle modalità di riflessione, nella relazione con il contesto e nella costruzione della prospettiva futura. Gli adolescenti con maggiori competenze socio-emotive si sono dimostrati più inclini alla riflessione e hanno incluso tra le loro influenze elementi relazionali e di contesto più profonde, rispetto agli adolescenti con un livello più basso di competenze socio-emotive.

7.2. Implicazioni pratiche

Le riflessioni emerse dal presente studio mettono in luce la centralità del contesto di vita degli adolescenti e suggeriscono che, per favorire uno sviluppo personale

e professionale positivo, gli interventi educativi debbano essere progettati in un'ottica sistemica, coinvolgendo i diversi sistemi di riferimento dei giovani, come la famiglia, la scuola, le associazioni sportive e la comunità. In particolare, alla luce dei risultati ottenuti, il coinvolgimento dei genitori risulta fondamentale in quanto principali figure di riferimento nei processi decisionali; la scuola può svolgere un ruolo di orientamento strutturato, offrendo strumenti di riflessione sulle proprie capacità, competenze e opportunità; la partecipazione ad attività sportive e comunitarie possono contribuire allo sviluppo di competenze trasversali e valori sociali. Un'integrazione coordinata di tali sistemi consentirebbe di fornire un supporto continuo, coerente e condiviso tra i diversi contesti di vita, a sostegno della crescita e dei processi decisionali futuri degli studenti.

I risultati emersi evidenziano il ruolo centrale delle influenze relazionali dei genitori, degli insegnanti e dei pari, l'impatto del contesto socioeconomico e le differenze legate al livello di competenze socio-emotive. Gli interventi educativi dovrebbero essere progettati in modo da considerare le specifiche dimensioni emerse. In particolare, la fase esplorativa in cui si trovano gli studenti e le studentesse e la loro difficoltà nel definire il futuro professionale suggeriscono la necessità di interventi di orientamento precoci ed articolati nel tempo, mentre le differenze nelle competenze socio-emotive sottolineano l'importanza di integrare percorsi di sviluppo della consapevolezza di sé, della capacità decisionale e della gestione delle influenze esterne. Inoltre, la rilevanza attribuita alle figure relazionali suggerisce il coinvolgimento attivo di genitori e insegnanti nei percorsi di orientamento. Infine, il ruolo delle condizioni economiche e ambientali evidenzia la necessità di fornire informazioni concrete e accessibili sulle opportunità formative e professionali.

7.3. Gli sviluppi futuri

I risultati condivisi sono emersi da un primo studio sui quesiti affrontati e con partecipanti che frequentano le classi prima e seconda di un istituto professionale in Veneto, con un'età compresa tra i 13 e i 18 anni. Dall'analisi del contesto di vita di questi ragazzi e ragazze è emerso che molti di loro hanno presentato difficoltà scolastiche associate a ripetizione dell'anno scolastico, cambiamenti nel

percorso di studi prima di arrivare all'attuale percorso di studi. Il contesto scolastico dei partecipanti è inoltre caratterizzato da provenienze culturali diverse. Queste caratteristiche da un lato rendono particolarmente significativi e rilevanti i risultati dello studio, dall'altro suggeriscono l'estensione dello studio a gruppi più ampi più ampi, a fasce di età diverse, un approfondimento del ruolo del background culturale.

In secondo luogo, potrebbe risultare di particolare interesse estendere questo studio con studenti e studentesse appartenenti ad altri indirizzi di scuola secondaria superiore, come licei e istituti tecnici. Ciò consentirebbe di individuare il ruolo dei percorsi formativi e dei contesti educativi nella percezione del proprio ruolo, nelle influenze ritenute rilevanti nel percorso di sviluppo professionale e nel livello di competenze socio-emotive percepite, e nel loro impatto sui processi riflessivi legati allo sviluppo professionale.

Ulteriori ricerche potrebbero essere effettuate dopo l'applicazione di interventi educativi integrati di apprendimento socio-emotivo e *career education* con gli adolescenti, per valutarne la rilevanza nel processo di sviluppo professionale. In particolare, alla luce dei risultati emersi, tali interventi dovrebbero includere attività mirate a sviluppare la consapevolezza delle influenze relazionali e contestuali, a potenziare le competenze socio-emotive legate alla riflessione e alla presa di decisione, favorendo un ruolo più attivo degli studenti nella costruzione del proprio percorso.

Infine, dal punto di vista applicativo tali interventi educativi dovrebbero essere inseriti in maniera sistematica all'interno dell'organizzazione scolastica già dall'infanzia nella scuola primaria e successivamente nella scuola secondaria di secondo grado, al fine di promuovere maggiore consapevolezza e benessere nei processi decisionali degli studenti e delle studentesse.

BIBLIOGRAFIA

Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>

Albien, A. J. (2013). Exploring grade 12 Kayamandi adolescents' career influences using the Systems Theory Framework of Career Development. Master's thesis, University of Stellenbosch

Albien, A. J., & Naidoo, A. V. (2016). Social career influences of Xhosa adolescents elicited using the systems theory framework in a peri-urban South African township. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 111-137.

Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C., & Lei, P. W. (2020). The SSIS SEL brief scales—student form: initial development and validation. *School Psychology*, 35(4), 277.

Anwuzia, E. (2023). Adolescents' Future Career Preparation and Socioemotional Competencies: A Self-Determination Theory Perspective. In: Ng, B. (eds) *Self-Determination Theory and Socioemotional Learning*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7897-7_8

Bacanlı, F., & Salman, N. (2024). Kariyer Uyumluluğu, Sosyal Duygusal Öğrenme ve Kariyer Umuları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 7(1), 42-59. https://doi.org/10.58501/kpdd.1434951_3

Bartels, A. L., Peterson, S. J., & Reina, C. S. (2019). Understanding well-being at work: Development and validation of the eudaimonic workplace well-being scale. *PloS one*, 14(4), e0215957. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215957>

Bridgstock, R. (2007). Development of a brief measure of career development influences based on the systems theory framework. *Australian Journal of Career Development*, 16(3), 19-30. <https://doi.org/10.1177/103841620701600305>

*Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. and Morris, P.A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner and R.M. Lerner). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Cavioni V., Conte E., Grazzani I., Ornaghi V., Cefai C., Anthony C., ... & Pepe A. (2023). Validation of Italian students' self-ratings on the SSIS SEL brief scales. *Frontiers in Psychology*, 14, 1229653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1229653>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145-150.

Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of adolescence*, 31(2), 207-222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>

Dermody, C. M., Dusenbury, L., Greenberg, M., Godek, D., Connor, P., Cross, R., ... & Bridgeland, J. (2022). A Developmental Framework for the Integration of Social and Emotional Learning and Career and Workforce Development. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

Elias, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). Promoting social and emotional learning. *Guidelines for educators*. Ascd.

Furlong, A. (2013). *Youth studies: An introduction*. Routledge.

Gamboa, V., Rodrigues, S., Bértolo, F., Marcelo, B., & Paixão, O. (2023). Socio-emotional skills profiles and their relations with career exploration and perceived

parental support among 8th grade students. *Frontiers in psychology*, 14, 1214395. [doi: 10.3389/fpsyg.2023.1214395](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214395)

Gantt-Howrey, A., Park, C. J., Griffith, J. A., Jones, J. L., Robins, L. B., & Johnson, K. F. (2024). Addressing social determinants of health: Supporting ex-offenders' employment through use of the Systems Theory Framework. *Journal of Employment Counseling*, 61(1), 2-17. <https://doi.org/10.1002/joec.12213>

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056-1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of vocational behavior*, 74(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>

Howard, K. A., & Ferrari, L. (2022). Social-emotional learning and career development in elementary settings. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 371-385. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1959898>

Howard, K. A., & Ferrari, L. (2023). Time for a holistic perspective of career development in adolescence the SELCE model. In *myfuture Insights series*. Education Services Australia.

Hughes, D., Mann, A., Barnes, S. A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016). *Careers education : international literature review*. London: Education Endowment Foundation.

Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International journal of adolescent medicine and health*, 26(4), 459-468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The future of children*, 27(1), 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>

- Karpušenko, D., & Dišlere, V. (2024). Self-study approach model to promote career development for adolescents. In *Rural Environment. Education. Personality.(REEP): proceedings of the 17th international scientific conference, 10th May 2024* (Vol. 17, pp. 19-27). <https://doi.org/10.22616/REEP.2024.17.002>
- Klimstra, T. (2013). Adolescent Personality Development and Identity Formation. *Child Development Perspectives*, 7(2), 80–84. <https://doi.org/10.1111/cdep.12017>
- 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>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., & Von Eye, A. (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(1), 17-71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Maehler, D. B., & Hernández-Torrano, D. (2025). Identity development research: a systematic review of reviews. *Self and Identity*, 24(8), 907-942. <https://doi.org/10.1080/15298868.2025.2549770>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- McIlveen, P., (2015). My career chapter and the career system interview. In *Career assessment: Qualitative approaches* (pp. 123-128). Rotterdam: SensePublishers.
- McIlveen, P., McGregor-Bayne, H., Alcock, A., & Hjertum, E. (2003). Evaluation of a semi-structured career assessment interview derived from systems theory

framework. *Australian Journal of Career Development*, 12(3), 33-41.
<https://doi.org/10.1177/103841620301200306>

* McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2005). *The My System of Career Influences (MSCI): Reflecting on my career decisions*. Camberwell, Australia: ACER Press.

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2015). My system of career influences. In *Career assessment: Qualitative approaches* (pp. 169-177). Rotterdam: SensePublishers.

McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2015). The Systems Theory Framework of career development: Applications to career counselling and career assessment. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 148-156.
<https://doi.org/10.1177/1038416215572378>

McMahon, M., Watson, M., Chetty, C., & Hoelson, C. (2012). Story telling, career assessment and career counselling. *South African Journal of Higher Education*, 26(4), 729-741.

McMahon, M., Watson, M., Foxcroft, C., & Dullabh, A. (2008). South African adolescents' career development through the lens of the systems theory framework: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 18(4), 531-538.
<https://doi.org/10.1080/14330237.2008.10820232>

* Ng, E. C. W., & Fisher, A. (2013). Understanding well-being in multi-levels: a review. *Health, Culture and Society*, 5(1), 308-323.
<https://doi.org/10.5195/hcs.2013.142>

* Nicholson, J., & Dominguez-Pareto, I. (2019). Responsive early education for young children and families experiencing homelessness. *California Department of Education*, 87.

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. *Handbook of social behavior and skills in children*, 175-197. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/04/social-and-emotional-skills-for-better-lives_7af2f463/35ca7b7c-en.pdf

Palmonari A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

Paolini, A. C. (2020). Social Emotional Learning: Key to Career Readiness. *Anatolian Journal of Education*, 5(1), 125-134. <https://doi.org/10.29333/aje.2020.5112a>

Parola, A. & Marcionetti, J. (2025). Resources and Personal Adjustment for Career Transitions Among Adolescents: A Latent Profile Analysis. *Journal of Adolescence*, 97: 1407-1419. <https://doi.org/10.1002/jad.12507>

Patton, W. (2001). Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development*, 10(3), 13-19. <https://doi.org/10.1177/103841620101000304>

* Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Brooks/Cole.

Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-635-6>

Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). SensePublishers.

Porfeli E. J. & Lee B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New directions for youth development*, 2012(134), 11-22. <https://doi.org/10.1002/yd.20011>

Ratinaud, P. (2024). *IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Version 0.8 alpha 7) [Windows, GNU/Linux, Mac OS X]. <http://www.iramuteq.org>

Rosa, E.M. and Tudge, J. (2013), Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *J Fam Theory Rev*, 5: 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

Sakamoto, K. (2020). Application of My Systems of Career Influences (Adolescent) in Japan: Reflection processes and responses among college students. *International Journal of Human Culture Studies*, 2020(30), 358-367. <https://doi.org/10.9748/hcs.2020.358>

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1(1), 42-70.

Schindler, N., & Schreiber, M. (2015). German version of the my system of career influences. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 173-177. <https://doi.org/10.1177/1038416215578543>

Sgaramella T.M. (2024) *Il mio sistema di Influenze sulla vita professionale*_ Versione italiana per Adolescenti. Materiali del laboratorio SEEDs, Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova

Sgaramella, T. M., & Ferrari, L. (2024). Developmental assets and career development in the educational system: integrating awareness of self-identity, knowledge of the world of work and the SDGs in school programs. *Behavioral Sciences*, 14(2), 109. <https://doi.org/10.3390/bs14020109>

Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Bortoluzzi, M., & Conti, G. B. (2022). Socio-emotional competences and their relationships with school engagement and future orientation in primary school children. *Proceedings of the Psychological Applications and Trends*, 74-78.

Sharma, P. (2016). Theories of career development: Educational and counseling implications. *The international Journal of Indian psychology*, 3(4), 214-223.

Sokol, J. T. (2009). Identity development throughout the lifetime: An examination of Eriksonian theory. *Graduate journal of counseling psychology*, 1(2), 14.

* Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

* Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

Van De Sande, M. C., Fekkes, M., Diekstra, R. F., Gravesteyn, C., Reis, R., & Kocken, P. L. (2022). Effects of an SEL program in a diverse population of low achieving secondary education students. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 744388). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.744388>

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The future of children*, 73-94.

Yim, A., Wong, S. W., & Yuen, M. (2015). Qualitative career assessment approaches in Hong Kong: Reflections from a Confucian cultural heritage perspective. In *Career assessment: Qualitative approaches* (pp. 239-246). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-034-5_27

Yoder, N., Atwell, M. N., Godek, D., Dusenbury, L., Bridgeland, J. M., & Weissberg, R. (2020). Preparing Youth for the Workforce of Tomorrow: Cultivating the Social and Emotional Skills Employers Demand. SEL for Workforce Development. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

* = opere non direttamente consultate

APPENDICE

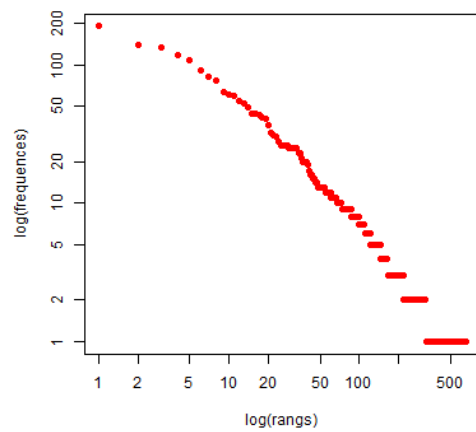


Figura 1. Grafico Zipf dell'analisi lessicale del Corpus 1 sulla situazione professionale attuale

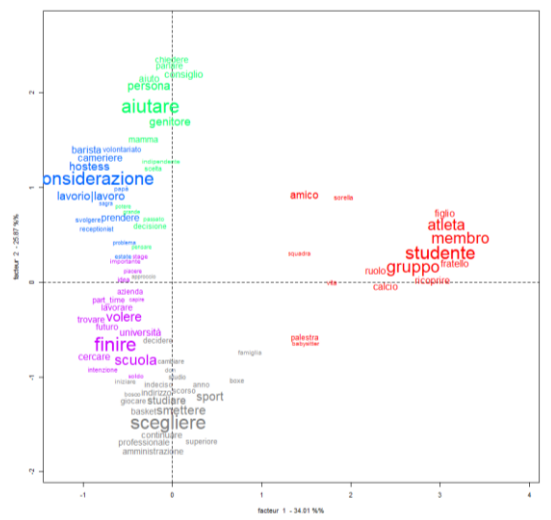


Figura 2. Piano cartesiano dell'analisi delle corrispondenze tra le parole nelle classi del Copus 1 sulla situazione professionale attuale

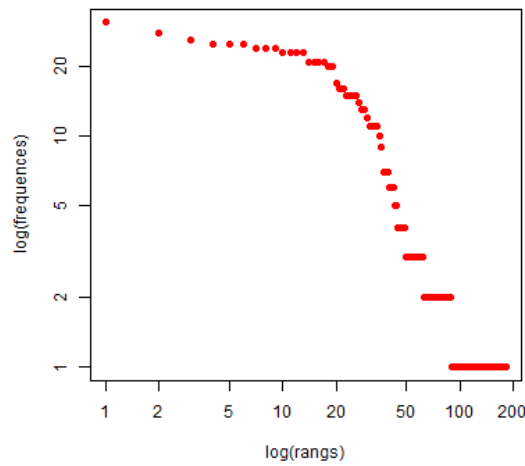


Figura 3. Grafico Zipf dell'analisi lessicale del Corpus 2 sui sistemi di influenza

Forme attive	Frequenza
lavoro_oltre_oceano	31
personalità	28
professore	26
opportunità_lavorative	25
stile_vita	25
interesse	24
capacità	24
strategia	24
conciliare_famiglia_lavoro	23
valore	23
supporti_economici	23
costo_scelte	23
salute	21
credere	21
sede_scuola	21
zona_abitazione	21
genitore	20
lettura	17
amico	16
genere	15
tv	15
pensare	15
non_voglio_spostarmi	14
coordinatore_gruppo	13
età	13

Tabella 1. Tabella delle frequenze delle forme attive del Corpus 2 sui sistemi di influenza

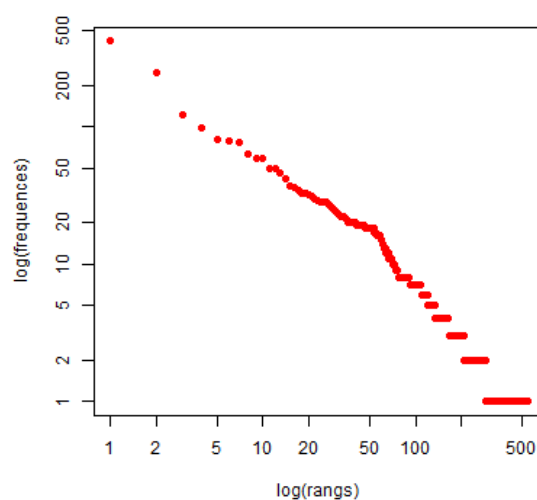


Figura 4. Grafico Zipf dell'analisi lessicale del Corpus 3 sul sistema di influenze personalizzato e riflessioni

