



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
(FISPPA)**

**Corso di laurea magistrale in
Psicologia sociale, del lavoro e della comunicazione**

**Tesi di laurea Magistrale in
Progettazione professionale e career
counselling**

**L'ORIENTAMENTO INCLUSIVO E SOSTENIBILE:
APPLICAZIONE DEL PROTOCOLLO
"ALL'OPERA PER PROGETTARE IL FUTURO"**

Relatrice

Prof.ssa Laura Nota

Laureanda: Chiara Girdali

Matricola: 2015574

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Introduzione.....	2
1. Panorama sociale attuale e atteggiamento di resa verso il futuro nei giovani.....	5
1.1. I giovani e la crisi climatica	5
1.2. Gli effetti psicosociali della pandemia da Covid-19.....	8
1.3. Le conseguenze psicosociali della guerra	10
1.4. L'abbandono scolastico	12
2. Combattere gli atteggiamenti di resa verso il futuro	15
2.1. L'importanza di agire preventivamente	15
2.2. Far fronte al futuro con consapevolezza, speranza e ottimismo	18
2.3. Programmi di orientamento preventivi nella prima adolescenza.....	26
3. L'orientamento inclusivo e sostenibile	29
3.1. Trasformare le minacce del XXI secolo in sfide e opportunità	29
3.2. Cos'è l'orientamento inclusivo e sostenibile	35
3.3. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile	40
3.4. Interventi di orientamento inclusivo e sostenibile	44
4. La ricerca sperimentale	48
4.1. Riferimenti teorici del disegno sperimentale	48
4.2. Ipotesi di ricerca.....	50
4.3. Metodo	51
4.3.1. Partecipanti.....	51
4.3.2. Strumenti	51
4.3.3. Procedura.....	57
4.4. Risultati	58
4.5. Discussione	64
4.6. Limiti	68
4.7. Implicazioni per la pratica e conclusioni	68

Bibliografia.....	72
Sitografia	82

Introduzione

Il presente lavoro di tesi è suddiviso in quattro capitoli totali, di cui tre teorici e uno finale riguardante il lavoro di ricerca. Nella conferenza delle Nazioni Unite, tenuta a Rio de Janeiro nel 1992, si afferma che “tutte le persone hanno il diritto di conoscere uno sviluppo sostenibile e che è particolarmente vitale concentrarsi sui giovani e sui bambini” (UNEP, 1992). È per questa ragione che il focus principale del progetto proposto sono i bambini e i giovani adolescenti, dato che si trovano in una fase di preparazione alla realtà futura e dato che, loro stessi, rappresentano il futuro.

Il primo capitolo si apre con la descrizione del panorama psicosociale in cui ci troviamo attualmente e, all'interno del quale, i giovani sono chiamati a progettare il loro futuro. La nostra società, oggi, è segnata da numerosi elementi e cambiamenti che possono provocare sentimenti di instabilità ed incertezza, creando nelle nuove generazioni il prevalere di emozioni tristi e di atteggiamenti di resa verso il futuro. Ci si focalizzerà su alcuni fattori fondamentali che, soprattutto negli ultimi anni, hanno influito, e tuttora influiscono, sull'atteggiamento delle persone in generale, ma specialmente su quello dei giovani e sulle loro aspettative verso il futuro. Tra i diversi cambiamenti economici, sociali ed ambientali, in particolare, il cambiamento climatico è un chiaro esempio di come l'agire umano abbia spesso conseguenze devastanti sulla natura e sul pianeta. Nell'elaborato ci si concentrerà sul modo in cui la crisi climatica è percepita da parte dei giovani e, in particolare, sui risvolti psicologici, soprattutto negativi, che questo cambiamento sta apportando nei ragazzi. Un altro elemento fondamentale che, nel 2020, ha contribuito, per gran parte, agli atteggiamenti depressivi e di resa verso il futuro da parte di bambini e adolescenti, è stata sicuramente la pandemia dovuta al Covid-19 e al modo in cui ha stravolto le loro vite: gli effetti psicologici sono principalmente dovuti all'isolamento e al distanziamento. Inoltre, i bambini e gli adolescenti, già vulnerabili e provati dagli effetti di una crisi ambientale sempre più evidenti e dalle conseguenze di due anni di pandemia, ora si trovano a far fronte ad una guerra in Europa. La situazione di conflitto in Ucraina, iniziata a febbraio 2022, si inserisce nel panorama descritto e aggiunge un ulteriore strato di insicurezza e ansia, ponendo di nuovo giovani ragazzi e ragazze in situazioni di paura, instabilità ed incertezza per il futuro. Tutti i bambini e i giovani, non solo quelli direttamente colpiti dalla guerra, sono potenzialmente in grado di risentire di questa situazione. Essi, infatti, sono coinvolti in un vortice di emozioni negative, attraverso i media, che portano le conseguenze del conflitto in ogni casa.

Pertanto, nel capitolo verranno brevemente analizzati i risvolti della guerra, di come è percepita dai ragazzi, del suo impatto sulla loro salute fisica e mentale e sul loro benessere, in termini di comportamenti e atteggiamenti.

In questa visione del mondo così complessa, ma soprattutto di un futuro sempre più imprevedibile ed impegnativo, al di là degli impatti diretti e indiretti sulla salute o sulla psiche, c'è una vittima meno ovvia: la speranza. Con il futuro del pianeta in dubbio, la speranza è precaria e la disperazione chiama. I giovani dovrebbero prepararsi ad affrontare la realtà, ma si trovano di fronte a scenari costellati da incertezze e confusione, venendo messi a dura prova e non riuscendo ad immaginarsi un futuro positivo in cui credere. La mancanza di speranza, in molti casi, si manifesta nei giovani con atteggiamenti di resa che, tra le altre complicazioni, portano all'abbandono scolastico e al disinvestimento nella formazione. Questo è un problema che riguarda tutta la società e che potrebbe essere una possibile risultante delle diverse situazioni stressanti sopra menzionate.

A fronte di ciò, nel secondo capitolo verrà sottolineata l'importanza, nell'ottica di uno sviluppo inclusivo e sostenibile, di combattere gli atteggiamenti di resa verso il futuro e, soprattutto, di intervenire sui giovani con programmi di orientamento in un'ottica preventiva. Si tratterà, inoltre, l'importanza di risorse positive in grado di potenziare i giovani, come la speranza e l'ottimismo. Verrà poi sottolineata la necessità di possedere una buona dose di consapevolezza sulle sfide e i problemi che gravano sul mondo attuale, in modo da poter prendere decisioni e agire con dei cambiamenti rilevanti. Saranno poi forniti alcuni esempi di programmi di orientamento attuati su giovani partecipanti, per mettere in rilevanza la loro efficacia.

Di fronte ai cambiamenti sociali, culturali e ambientali, dovrebbero essere ormai chiare a tutti le priorità di alcuni temi, non solo per risolvere gli attuali scenari, ma anche per creare un futuro di qualità per tutti. Per questo motivo nel terzo capitolo si tratterà il tema dell'orientamento e della progettazione professionale nell'ottica di uno sviluppo inclusivo e sostenibile. Verranno discusse le minacce che hanno portato all'attuale panorama psicosociale e l'importanza di saperle trasformare in sfide da perseguire con determinazione e coraggio. In questo tipo di orientamento, infatti, ci si propone di delineare nuove traiettorie per il futuro incentrate su inclusione, sostenibilità e sulla giustizia sociale, per promuovere il benessere di tutte persone nei loro contesti di vita. Tra i temi cari all'orientamento inclusivo e sostenibile vi è anche l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, uno strumento in cui le Nazioni Unite si pongono 17 obiettivi in

risposta alle sfide del mondo. Nell'elaborato, inoltre, per sottolineare ulteriormente l'importanza e la rilevanza di un orientamento visto in un'ottica inclusiva e sostenibile, si esemplificano alcune applicazioni di progetti, la loro strutturazione e la loro efficacia. Infine, all'interno della cornice delineata, il quarto capitolo tratta del lavoro di ricerca "All'opera per progettare il futuro" svolto dalla sottoscritta in collaborazione con il laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle Scelte (La.R.I.O.S.). Lo studio ha coinvolto 67 studenti e studentesse di una scuola secondaria di primo grado. Ai ragazzi e alle ragazze è stato somministrato un questionario, con lo scopo di indagare il loro punto di vista rispetto alle minacce e alle sfide per il futuro. Nello specifico, si è voluto approfondire la loro percezione e l'importanza data a temi come quello dell'inclusione, dei diritti, delle disuguaglianze, della sostenibilità, indagando le azioni e le conoscenze dei ragazzi sugli argomenti. Inoltre, sono state indagate molte variabili importanti per la psicologia e per lo studio in questione, tra cui l'orientamento al futuro, la loro speranza, l'ottimismo e la resilienza.

Le analisi hanno condotto a dei risultati significativi, in linea con la letteratura di riferimento, sottolineando in particolare l'importanza della speranza e della sostenibilità per una migliore qualità di vita. Lo studio, pertanto, dimostra l'importanza e la necessità di trattare questi temi negli ambienti formativi, in modo da "inviare nel mondo" giovani pronti e attrezzati per affrontare le complesse sfide della realtà, mirando ad uno sviluppo equo e sostenibile per tutti e tutte.

1. Panorama sociale attuale e atteggiamento di resa verso il futuro nei giovani

Nell'ultimo decennio è aumentata la comprensione del modo in cui catastrofi e disastri possono sovrapporsi (Pescaroli & Alexander, 2016; Phillips et al., 2020); ad oggi, sono molti gli esempi di eventi catastrofici multipli, cioè che si verificano assieme: i diversi tipi di calamità naturali, l'impatto della pandemia da Covid-19 oppure la recente guerra in Ucraina.

Infatti, in un recente rapporto dell'UNICEF "*The State of The World's Children 2021*", si considera la pandemia Covid-19 come la punta dell'iceberg della salute mentale, che è stata per troppo tempo ignorata, secondo Keeley (2021). A parere degli autori, il carico di salute mentale inflitto ai bambini d'Europa dalla recente guerra in Ucraina sarebbe invece la parte dell'iceberg potenzialmente in grado di affondare la nave.

Secondo gli studi disponibili sull'esposizione a emergenze sociali ripetute, come quello di Leppold et al. (2022), lo stress psicologico negativo tende ad accumularsi con il ripetersi delle situazioni, fino a determinare effetti traumatici, influenzando salute fisica e benessere. Di seguito si tratteranno più nello specifico i risvolti psicologici che crisi climatica, pandemia e guerra hanno portato nei giovani. Si tratterà infine il fenomeno dell'abbandono scolastico, con il conseguente atteggiamento di resa verso il futuro, come possibile risultante delle diverse situazioni stressanti sopra menzionate.

1.1. I giovani e la crisi climatica

Il cambiamento climatico è un problema globale, oggi un'enorme minaccia alla sopravvivenza sul nostro pianeta. A partire dalla rivoluzione industriale, infatti, l'umanità è diventata una grande forza che modella il sistema Terra.

Lo sviluppo basato sui combustibili fossili ha portato vari risultati, tra cui, il cambiamento climatico, l'aumento delle disuguaglianze e la perdita di biodiversità, minacciando così la capacità della Terra di continuare a sostenere la nostra civiltà (Folke et al., 2021). I rischi del cambiamento climatico innescano una serie di effetti a cascata con conseguenze disastrose e irreversibili (Sanson, A. V. et al. 2019): la catena causale che porta ad eventi come incendi, inondazioni, uragani è lunga e complessa.

I ricercatori hanno recentemente iniziato a sostenere che il cambiamento climatico non è solamente un problema ambientale: oltre agli evidenti danni fisici, esso provoca numerose

conseguenze anche dal punto di vista psicologico e psicosociale (Clayton et al., 2014); tra queste, effetti negativi sullo sviluppo cognitivo e distress psicologico, come sottolineato da Evans (2019). Infatti, sempre più ricercatori hanno iniziato a riconoscere che l'apprendimento dei tempi relativi ai problemi globali, non è solamente uno sforzo cognitivo, ma anche un'esperienza emotiva (Buissink-Smith et al., 2011). Gli autori dimostrano che, di fronte ai problemi globali, sono comuni emozioni come preoccupazione, rabbia, colpa e impotenza (Stevenson et al., 2014).

L'incremento delle temperature globali, eventi climatici estremi e l'aumento continuo dell'inquinamento possono essere fonte di ansia e pessimismo sul futuro e sul destino del pianeta, come dimostrato da molti studi condotti su bambini e adolescenti, tra cui quelli Kelsey & Armstrong (2012). Per descrivere questi comportamenti, Lehtonen & Pihkala (2021) usano il termine "eco-ansia", definito come "una paura cronica per il destino ambientale"; Corner et al. (2015) e Ojala, (2012) usano invece i termini "angoscia" e "preoccupazione".

Secondo gli autori, tra cui Benoit et al. (2022), l'ansia è una reazione sana al cambiamento climatico e può essere attivamente canalizzata in azioni positive verso l'ambiente; tuttavia, se non correttamente gestita, su bambini e adolescenti, può portare a conseguenze durature sulla loro salute mentale (Wu, et al., 2020), fino a degenerare in depressione e aumento del rischio di suicidio (Ellis & Albrecht, 2017).

I giovani sono un gruppo sociale che soffre particolarmente delle dinamiche e degli impatti negativi dovuti alla crisi ambientale; l'ansia che provano al riguardo è, per definizione, fortemente orientata al futuro ed i giovani, essendo all'inizio delle loro vite, pensano molto ad esso. La nuova gioventù potrebbe percepire che il loro futuro sia stato messo a repentaglio dalle generazioni passate, che hanno dimostrato spesso disinteresse o indifferenza; questa potrebbe essere un'ulteriore spiegazione a sentimenti di rabbia, disperazione e impotenza. Inoltre, la tendenza alla disperazione è maggiore in persone che percepiscono al di fuori del loro controllo le sfide climatiche o che ritengono di non poter fare una differenza significativa con le loro azioni (Stevenson & Peterson, 2015): bassi livelli di agency personale o controllo percepito rischiano quindi di generare inazione piuttosto che azione, come sottolineato da Stern (2012).

Questi vissuti negativi sono spesso gestiti con strategie di coping inefficaci, come la distanza psicologica dalla questione, creata attraverso la distrazione o l'evitamento (Ojala, 2012). Il modo in cui ragazzi e ragazze affrontano questo tipo di emozioni è molto

importante da esplorare, anche perché le strategie di coping sono in grado di influenzare l'impegno canalizzato in azioni a favore dell'ambiente.

Homburg e colleghi (2007) in uno studio condotto su persone adulte, hanno dimostrato che le strategie di coping focalizzato sul problema sono positivamente correlate allo stress incentrato sull'ambiente e alle azioni sostenibili, mentre strategie come la negazione e la colpa, incentrate prevalentemente sull'emozione, presentano piuttosto una correlazione negativa con i due outcomes. Secondo diverse ricerche sembra essere abbastanza comune per gli adulti utilizzare strategie di distanziamento per affrontare la minaccia climatica (Norgaard, 2006), come spegnere la televisione o cambiare discorso quando si tratta l'argomento; tattiche utilizzate anche da bambini di appena undici anni (Ojala, 2012). Strategie di coping disadattive sono impiegate anche da educatori e insegnanti, che spesso preferiscono tacere sull'argomento del cambiamento climatico e sulle sue dannose e preoccupanti conseguenze. Tuttavia, studiosi, professionisti e psicologi hanno dimostrato come questa strategia sia particolarmente dannosa per i giovani: il silenzio infatti fa aumentare i sentimenti di rabbia o depressione e fa sì che essi si sentano isolati ed alienati (Winograd, 2017). È quindi necessario dare la giusta importanza alle emozioni provate da ragazzi e ragazze rispetto al cambiamento climatico, incoraggiandoli a verbalizzarle. Affinché i vissuti negativi possano trasformarsi in azioni propositive, è doveroso sviluppare metodi e interventi che supportino la conoscenza di adolescenti e bambini, offrendo modi efficaci e costruttivi per ridimensionare le loro visioni eccessivamente pessimistiche e affrontare questo tema fondamentale, dando loro interpretazioni e soluzioni concrete e realistiche e lavorando con loro per poterle mettere in atto.

Un altro sentimento negativo che si aggiunge a quelli sopra citati riguarda l'imprevedibilità del domani: secondo Kunreuther & Slovic (2020) infatti, il mondo come lo conosciamo e lo sperimentiamo oggi, non può più essere utilizzato per stimare il futuro e ciò è chiaramente una fonte di incertezza rilevante. Constantino & Weber (2021), ritengono che affrontare i problemi di sostenibilità richiede una comprensione di come gli individui e le comunità navigano nella profonda incertezza. In questo tipo di incertezza, le persone si basano su euristiche e indizi sociali per prendere le loro decisioni, ma anche su narrazioni che possano dare un senso al mondo che li circonda. Sarebbero quindi utili narrazioni su come funziona il mondo, su come sarà il futuro e quale sarà il nostro ruolo in questo processo; ciò permetterebbe di creare una coscienza condivisa tra spazio e tempo, plasmando le credenze, i valori e le azioni per far fronte all'incertezza.

1.2. Gli effetti psicosociali della pandemia da Covid-19

L'11 marzo 2020, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ha considerato l'epidemia da Coronavirus (Covid-19) una vera e propria pandemia; da quel giorno contenere la diffusione del virus è stata una priorità internazionale (Cucinotta & Vanelli, 2020). Per questo motivo, molti governi in tutto il mondo hanno introdotto restrizioni sociali di vario tipo: il distanziamento, la quarantena, l'annullamento di eventi in presenza, l'apprendimento a distanza, ecc. Gli effetti di questo tipo di politiche, così come l'incertezza e la confusione dovute alla circolazione di notizie contrastanti, hanno danneggiato e danneggiano la qualità della vita e la salute mentale, sia con conseguenze immediate che durature, come sottolineato da Kaufman et al. (2020).

L'OMS (2020) ha infatti espresso preoccupazione per l'impatto della pandemia sul benessere psicosociale e sulla salute mentale della popolazione, e ciò anche a seguito all'aumento di varie forme di solitudine, ansia, malinconia, uso di alcol e droghe, autolesionismo e anche comportamenti suicidari.

Numerose indagini (Qiu et al., 2020; Stanton et al., 2020) hanno rilevato come le persone giovani siano risultati più suscettibili agli effetti della pandemia da Covid-19. Le misure adottate per il contenimento del virus, come la quarantena e il distanziamento, hanno infatti costretto bambini ed adolescenti a vivere in uno stato prolungato di isolamento fisico dai loro coetanei, insegnanti, famiglie e reti di comunità. L'allontanamento sociale e la chiusura delle scuole hanno provocato nei bambini e nei giovani un drastico cambiamento nel modo di trascorrere il tempo con gli altri. Le loro interazioni sociali significative sono state limitate, provocando in loro una dolorosa esperienza di isolamento, come evidenziato nello studio condotto da Lim (2020) dove più di un terzo degli adolescenti ha riportato alti livelli di solitudine, definita dal vuoto, dall'assenza di controllo e dalla perdita di legami sociali significativi.

Dalla letteratura è ben noto il legame consolidato tra solitudine e salute mentale (Wang et al., 2017) e in particolare sono rilevanti gli impatti negativi della pandemia sulla salute mentale giovanile (Van Loon et al., 2021; Romm et al., 2021). Rispetto a ciò, sono significativi i risultati della sintesi di 23 ricerche sui problemi psicologici emersi, a seguito della pandemia, in bambini e adolescenti (Ma et al., 2021): le percentuali di prevalenza per i disturbi di ansia e depressione sono infatti raddoppiate rispetto a prima della pandemia, arrivando a 29% per la depressione e 26% per l'ansia. Il disturbo con prevalenza maggiore è però quello da stress post traumatico, con il 48%.

Alcuni studi in Cina suggeriscono infatti elevati problemi psicologici e sintomi di disturbo da stress post traumatico in bambini di età scolare, adolescenti e adulti (Benner & Mistry, 2020). Entrando più nello specifico, in uno studio di Jiao et al. (2020) si evidenziano manifestazioni comportamentali di disturbi di ansia, distrazione, paura di fare domande sulla pandemia e irritabilità, presenti in adolescenti e bambini di età compresa tra i 3 e i 18 anni. In altre ricerche al riguardo si riscontrano elevati tassi di ansia, depressione, sentimenti di impotenza e preoccupazione.

Oltre all'ondata di sfide inerenti alla salute mentale che molti giovani si trovano e si troveranno ad affrontare, è bene sottolineare anche gli impatti avvenuti sullo sviluppo emotivo, come l'incremento dello stress e delle emozioni negative (Deng et al., 2021; Maheux et al., 2021), il decremento nella regolazione emotiva (Di Giunta et al., 2021) e nella motivazione accademica (Klootwijk et al., 2021).

Alcuni studi nel contesto italiano e spagnolo, come quello di Orgilés et al. (2020), hanno infatti indagato l'impatto emotivo della quarantena in bambini e adolescenti di età compresa tra i tre e i diciotto anni: quasi l'86% dei genitori ha riferito di aver visto un profondo cambiamento nelle risposte emotive dei loro figli nel corso della pandemia. Secondo la ricerca, i sintomi più spesso riportati erano difficoltà di concentrazione (77%), noia (52%), ostilità (39%), irrequietezza (38%), nervosismo (38%) e, ancora una volta, sentimenti di solitudine (31%), disagio (30%) e ansia (30%).

Gli adolescenti oggi potrebbero essere irritabili, arrabbiati e insicuri su ciò che accadrà un domani, come sottolineato da Lee (2020). Infatti, emozioni di frustrazione, disperazione, confusione e rabbia sono state quasi universalmente segnalate da persone di tutto il mondo durante la pandemia. Queste perturbazioni dello sviluppo avvenute nei giovani possono diventare evidenti nelle loro relazioni sociali, nel loro impegno verso l'istruzione, il lavoro o la carriera, nelle loro ispirazioni e, soprattutto, nel loro ottimismo e nella loro visione per il futuro, sia dal punto di vista sociale che personale (Hussong et al., 2021). Nel 2021, infatti, uno studio condotto da Rahiem e colleghi (2021), ha visto emergere da parte dei partecipanti anche molte preoccupazioni e incertezze per la loro vita attuale e futura.

La chiusura delle scuole, dovuta alla pandemia da Covid-19, ha spezzato la routine dei giovani, così come l'interruzione degli sport e delle attività extrascolastiche, limitando il loro accesso all'istruzione e aumentando il tempo passato a casa. Questo tempo, a volte è stato impegnato in responsabilità domestiche o in azioni costruttive, altre volte è stato sprecato in attività online potenzialmente dannose, come riportato da Ferrara et al. (2021).

Ad esempio, secondo gli autori, vi è stata una maggiore esposizione al “dark web”: attività immorali e criminali come il traffico di droga, la pornografia infantile e il furto di identità. In alcuni casi, come sottolineato da Frenkel et al. (2020), la disinformazione che spesso è emersa dai social media sull’argomento Covid-19, ha amplificato le emozioni negative, provocando ancor di più ansia e sintomi depressivi.

Nonostante ciò, alcune persone hanno fatto tesoro dell’utilizzo aumentato di piattaforme virtuali nel corso della pandemia, sfruttando l’opportunità di creare e mantenere legami sociali. I social media, ad esempio, sono stati una risorsa primaria per molti adolescenti nell’affrontare sentimenti di incertezza, ansia e solitudine (Cauberghe et al., 2021).

È comunque doveroso sottolineare che non per tutti la pandemia da Covid-19 è stata fonte di emozioni negative o di angoscia: alcuni partecipanti allo studio di Rahiem (2021) si sono impegnati in attività produttive durante il lockdown, sperimentando sentimenti positivi di realizzazione che hanno dato loro l’incoraggiamento necessario per procedere in avanti con le loro vite. La sensazione di avere uno scopo, un obiettivo è un vantaggio per la vita degli individui ed è associato a livelli maggiori di ottimismo e perseveranza (Burrow, 2010).

Per concludere, nonostante tutti gli aspetti in comune sopra citati, in tutte le parti del mondo gli adolescenti sono stati colpiti in maniere uniche e differenti sul piano fisico, sociale, psicologico ed emotivo dalla pandemia (Esterwood & Saeed, 2020).

1.3. Le conseguenze psicosociali della guerra

L’esposizione alla guerra è un altro fattore che, con tutte le sue sfaccettature, contribuisce alla creazione di atteggiamenti di resa verso il futuro. L’esperienza della guerra, infatti, sia vissuta direttamente che indirettamente, può sconvolgere l’infanzia: ricordi difficili, ritiro sociale, ansia, paura, sintomi da disturbo da stress post traumatico (PTSD) derivanti da profondi traumi psicologici.

In particolare, i disastri che l’attuale guerra in Ucraina sta causando sono sotto gli occhi di tutto il mondo: tra le vittime di questi scontri bellici ci sono anche moltissimi bambini e adolescenti, che vengono uccisi o feriti a causa di attacchi diretti o che sono stati costretti a fuggire dalle loro case verso un futuro incerto. In questa situazione sono coinvolte anche le zone non direttamente interessate nel conflitto: attraverso i notiziari e i social media, si assiste quotidianamente alla visione di scene scioccanti: bombe, edifici in fiamme, famiglie rifugiate nei bunker, padri e madri in prima linea a combattere, fughe di massa. Spesso si prendono solo vagamente in considerazione le voci dei bambini e degli

adolescenti, delle loro percezioni e delle loro prospettive in tempo di guerra; questi fatti però sono così emotivamente stressanti da causare ansia non solo in moltissimi adulti, ma anche nei più giovani (Forster, 2022). A tal proposito, in un recente articolo di Bürgin et al. (2022) si sottolinea come l'impatto della guerra sui bambini sia enorme e pervasivo e con molteplici implicazioni: dalle risposte immediate allo stress, all'aumento del rischio di disturbi mentali specifici, alla paura per la sicurezza personale e familiare.

La Convenzione sui diritti dell'infanzia dell'ONU (*United Nations Convention on the Rights of the Child*, UNCRC) è ratificata da quasi tutte le nazioni del mondo e sancisce i diritti fondamentali dei bambini. Nel 2000, in una successiva risoluzione, il Consiglio di Sicurezza dell'ONU ha adottato un protocollo Opzionale all'UNCRC sui "Diritti dell'Infanzia sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati", e ha stabilito che la violenza contro i bambini nei conflitti armati rappresenta una minaccia per una pace duratura, sicurezza e sviluppo (Ramcharan, 2002; Vachachira, 2001).

L'inflizione di guerre e aggressioni militari, così come le esperienze sopportate durante e come conseguenza della guerra sui bambini possono quindi essere considerate una violazione dei diritti umani fondamentali dei bambini stessi, tra cui quello di vivere in un ambiente fisicamente ed emotivamente sicuro e prevedibile; sono infatti in netto contrasto con le loro esigenze di sviluppo.

Le conseguenze globali della guerra, così come della migrazione, sulla salute mentale sono enormi: si tratta di alti tassi di prevalenza di depressione e PTSD nei paesi colpiti dalla guerra, così come sottolineato negli articoli di Hoppen & Morina (2019) e Hoppen et al. (2021). Le reazioni da stress alla guerra e le reazioni comportamentali diverse ad esperienze angoscianti, dipendono non solo dalla natura oggettiva dell'esperienza, ma dalla percezione soggettiva provata dal bambino. La maggior parte degli studi si è concentrata principalmente sul PTSD, mentre altri hanno valutato anche la depressione e disturbi d'ansia (Attanayake et al., 2009).

Come evidenziato da Elbedour et al. (1993), nei periodi di guerra è alta la probabilità che i genitori, o gli adulti significativi per i bambini, siano stati traumatizzati o non abbiano affrontato in modo adeguato il trauma; aspetti che i bambini e gli adolescenti notano e che, indirettamente, si riflettono anche su di loro. L'ansia percepita nei genitori potrebbe infatti riversarsi sui loro bambini, portando anche ad una perdita del senso di sicurezza. In un articolo di Slavich (2020), si evidenzia come, secondo la Teoria della sicurezza sociale, gli schemi cognitivi relativi alla sicurezza sociale si sviluppano durante l'infanzia e l'adolescenza, in relazione alla valutazione che il bambino ha di sé stesso, del mondo e

del futuro previsto. Queste percezioni si plasmano dalle situazioni reali che il bambino incontra (come, ad esempio, la violenza) e dal significato che le persone per lui significative attribuiscono a tali eventi. I bambini esposti alla guerra sarebbero quindi strappati dalla loro sicurezza.

Come già sottolineato, la guerra riguarda tutti, anche chi è colpito solo indirettamente, attraverso i mezzi di comunicazione di massa; i bambini, infatti, non possono proteggersi contro queste immagini di guerra onnipresenti. Sostenere i bambini significa infatti anche sostenere i genitori nella cura dei loro figli, creando ambienti sociali che favoriscano la salute mentale e che soddisfino le esigenze crescenti, riducendo i danni nei bambini e negli adolescenti direttamente o indirettamente esposti alla guerra e alle sue conseguenze. Altri aspetti significativi sono la perdita di ottimismo e speranza nel futuro che possono produrre apatia sociale e indifferenza verso l'ambiente circostante (Pynoos & Nader, 1993). Inoltre, considerando i livelli di ansia e i problemi di salute mentale dovuti alla pandemia COVID, l'attuale sensazione di non sicurezza ha il potenziale di creare un doppio pericolo. Per tutti questi motivi è necessario che gli insegnanti, i genitori, gli orientatori e tutte le figure che si occupano di bambini e adolescenti siano pronti e preparati nel rispondere al dolore e alla sofferenza che essi sperimentano durante e dopo l'esposizione a fatti di guerra.

È necessario che si trovi un equilibrio tra il dire la verità sulle avversità della guerra e il trasmettere, comunque, speranza e sicurezza emotiva. Bisogna quindi promuovere l'implementazione di quei programmi che vanno a prevenire lo sviluppo di tutti gli aspetti negativi sopra citati, creando nei ragazzi le risorse per affrontarli al meglio.

1.4. L'abbandono scolastico

Molti dei fenomeni sopra citati concorrono ad un altro ugualmente preoccupante e sempre più esteso, che è quello dell'abbandono scolastico. L'abbandono scolastico è un fenomeno molto complesso e articolato, in Italia si tratta dell'interruzione del proprio percorso di istruzione prima del completamento dell'istruzione secondaria di secondo grado o di una formazione professionale almeno triennale.

È ormai noto come questo fenomeno abbia gravi ripercussioni sia sui giovani che sulla società in generale, perché queste persone rappresentano un segmento fragile della popolazione. I giovani senza istruzione hanno infatti più difficoltà nella ricerca di un lavoro, più possibilità di rimanere disoccupati o di inserirsi con difficoltà nel mondo lavorativo, avendo prospettive occupazionali limitate; inoltre sarebbero soggetti a

transizioni professionali più frequenti e involontarie, finendo per accettare impieghi temporanei con condizioni di lavoro indegne oppure lavori a bassa retribuzione e con poche possibilità di sviluppare le loro capacità e competenze (Wehl, 2019).

Da molti anni, infatti, la riduzione dell'abbandono scolastico è una delle priorità per l'Unione Europea nel campo dell'istruzione e della formazione. In Italia, la quota di giovani che non è impegnata né nel lavoro né nella formazione (Early Leavers from Education and Training, ELET) è stimata al 13,1% (ISTAT, 2021): si tratta di 543 mila giovani; questa quota è tra le più alte dell'Unione Europea. Sempre secondo il report dell'ISTAT (2021), l'abbandono scolastico in Italia colpisce di più i ragazzi rispetto alle ragazze (15,6% verso 10,4%).

Questo fenomeno è difficilmente inquadrabile in categorie definite, proprio perché sono molte le sue sfaccettature, che riguardano: contesto sociale, distribuzione della ricchezza, esigenze economiche e scelte individuali. A causare l'abbandono scolastico, infatti, sembrano essere diversi fattori, che comunque variano da studente a studente; tra questi la situazione socio economica della famiglia, il rapporto che la persona ha con la scuola e con i programmi educativi e le caratteristiche individuali del singolo studente.

Ci potrebbero essere molte cause che rendono difficile l'apprendimento e contribuiscono all'abbandono precoce: alcuni problemi personali collegati all'autostima, difficoltà di apprendimento oppure episodi di bullismo (Codato, 2018).

La dispersione scolastica è inoltre fortemente condizionata dalle caratteristiche socio-economiche della famiglia di origine: gli abbandoni sono più frequenti nei casi in cui i genitori possiedono livelli di istruzione e/o professione bassi. Lo svantaggio dell'ambiente familiare sembrerebbe condizionare di più i residenti al Sud Italia: i divari territoriali sono molto persistenti le regioni più colpite sono Sicilia, Campania, Calabria e Puglia, che presentano infatti le maggiori incidenze di abbandoni scolastici. Secondo le fonti ISTAT (2021), l'abbandono scolastico dei giovani è dieci volte inferiore nelle famiglie italiane con elevato livello di istruzione rispetto a quella registrata nelle famiglie con bassi livelli di istruzione.

Rispetto alle situazioni economiche svantaggiate, in India, ad esempio, nel corso della pandemia gli studenti hanno iniziato a lavorare per supportare economicamente le loro famiglie, spesso accettando lavori pericolosi (Kaur & Byard, 2021). In questi casi sono forti i timori che, soprattutto gli studenti più svantaggiati non torneranno in classe, un chiaro esempio di abbandono scolastico: essi potrebbero ormai sentirsi disimpegnati dal

sistema educativo e le loro famiglie potrebbero aver iniziato a fare affidamento sul loro sostegno economico.

È chiaro anche che il fenomeno della dispersione scolastica riguarda soprattutto i più deboli dal punto di vista scolastico e motivazionale, motivo per cui gli interventi dovrebbero focalizzarsi su questi aspetti. È vero però che anche le modalità di insegnamento e di valutazione degli insegnanti, elementi cioè interni all'ambiente scolastico, possono essere fonte di malessere e fobie. La fobia potrebbe riguardare il timore di essere rifiutati dal gruppo o avere un rendimento scolastico al di sotto delle attese: come emerge dagli studi di Diatkine & Valentin (1990) e King & Bernstein (2001) negli studenti tra i 15 e i 18 anni l'ansia è una delle cause principali di disimpegno e, conseguentemente, abbandono scolastico.

Il fatto che l'ansia sia una delle principali cause del disimpegno e dell'abbandono scolastico è un dato particolarmente rilevante e preoccupante se si considerano gli argomenti trattati nei paragrafi precedenti, come l'aumento di questo disturbo emerso a seguito di eventi come il cambiamento climatico, la pandemia da Covid-19 o la recente guerra in Ucraina.

Un altro dato allarmante riguarda il diffondersi del fenomeno degli "hikikomori" in Italia. Questo termine, coniato da Saitō, è utilizzato per definire una forma particolare di ritiro sociale diffusa in Giappone, i cui segni tipici sono: apatia, comportamento violento in famiglia, inversione del ritmo sonno-veglia. Il segno caratteristico della sindrome è l'autosegregazione dell'individuo nella propria camera (Teo, 2010). Tra gli altri sintomi si trovano anche il ritiro e l'evitamento sociale, la fobia scolare e l'abbandono scolastico. Purtroppo la scuola non sembra in grado di individuare il ritiro sociale se non nel momento dell'abbandono scolastico. Affinché i casi di abbandono o dispersione scolastica non degenerino in veri e propri disturbi, come nel caso degli "hikikomori" è necessario dare la giusta importanza al fenomeno, cercando strategie e interventi per prevenirlo su più livelli.

Il fatto che così tanti giovani abbandonino precocemente l'istruzione è un dato preoccupante perché negli attuali contesti sociali è diventata essenziale proprio l'istruzione nel preparare i giovani a gestire le complesse sfide globali; solamente in questo modo sarà possibile garantire a noi stessi e alle generazioni future una società in grado di fornire benessere e soddisfazione (Guichard, 2015).

2. Combattere gli atteggiamenti di resa verso il futuro

2.1. L'importanza di agire preventivamente

Tutti i fenomeni descritti del capitolo precedente potrebbero contribuire a creare un atteggiamento di resa verso il futuro da parte dei giovani. Essi, infatti, non credono più di essere in grado di affrontare le sfide, anche globali, che verranno; hanno perso la speranza, hanno smesso di credere che anche loro, singolarmente, possono avere un ruolo attivo in questo processo. Proprio per questo motivo è di fondamentale importanza agire preventivamente, in modo da preparare i ragazzi e le ragazze a non essere vittime passive di un mondo incerto e imprevedibile, dei numerosi problemi globali e della crisi ambientale, ma diventare agenti attivi di cambiamento.

L'istruzione, in questo senso, è sempre più riconosciuta come una tra le esigenze più critiche per poter attuare una trasformazione della società in un'ottica inclusiva e sostenibile (Busch et al., 2019). La progettazione della vita, così come lo sviluppo di carriera, sono concetti che iniziano a formarsi nell'infanzia, come confermato da molti autori, tra cui Maree (2016).

Un'altra risorsa che è strettamente correlata alla costruzione dell'identità, ed anche questa inizia a formarsi nel periodo dell'infanzia, è la resilienza relativa alla carriera, la *Career Resilience*. Questa si identifica in “una serie di comportamenti relativi alla carriera, che nel tempo riflettono le interazioni tra gli individui e i loro ambienti, in particolare le opportunità accessibili e disponibili per una crescita personale” (Ungar, 2012). La resilienza relativa alla carriera è fondamentale per aiutare le persone nelle transizioni da una situazione all'altra, in particolare in quelle difficoltose. Essa, inoltre, denota una riflessività critica, l'azione sociale, l'abilità di rimanere positivi e interpretare le sfide come opportunità per crescere.

Considerando lo sviluppo precoce di questi costrutti, sarebbe opportuno e necessario che genitori e insegnanti incoraggino comportamenti esplorativi in queste direzioni fin dall'inizio, lavorando con i ragazzi in un'ottica migliorativa.

Secondo la Teoria della costruzione di sé (Guichard, 2005, 2009), a partire dai primi anni i bambini partecipano ad una vasta gamma di attività e discussioni che, collettivamente, aiutano a capire e dare un senso alle numerose esperienze vissute, come elementi chiave del proprio sé. Il significato che una persona dà a sé stessa, i suoi futuri atteggiamenti, la sua futura storia di carriera sono quindi significativamente influenzati da ciò che accade durante i suoi primi anni di vita. Quest'ultima teoria, assieme alla Teoria della costruzione

di carriera di Savickas (2005), evidenzia l'importanza dei primi anni di vita per portare avanti interventi educativi e di promozione; un concetto adottato nei progetti del *Life Design*. Questo approccio sottolinea la necessità di adottare una prospettiva di intervento preventiva e durante tutto il corso della vita; considera infatti l'infanzia come un periodo formativo cruciale per il processo di formazione della *Career Adaptability*, una risorsa essenziale per rispondere alle sfide odierne.

È quindi fondamentale, durante l'infanzia, aiutare i bambini a sviluppare le risorse necessarie che li aiuteranno ad inserirsi nel mondo del lavoro, che li prepareranno alla loro futura carriera e a far fronte alle inevitabili difficoltà che troveranno lungo il corso della loro vita. Anche se non è urgente per i bambini prendere decisioni immediate sul loro futuro professionale, è importante iniziare a promuovere traiettorie di sviluppo positive.

Rispetto al tema della crisi ambientale, in particolare, alcune ricerche hanno ritenuto che il periodo ideale in cui introdurre questioni come quella del cambiamento climatico fosse la tarda infanzia, il periodo cioè tra i dieci e i dodici anni, vista la capacità di pensiero astratto dei bambini e l'insorgenza dell'interesse per i problemi globali (Ojala, 2016; Chawla & Cushing, 2007). Questo è un periodo critico per lo sviluppo emotivo dei bambini e la preoccupazione verso l'ambiente; quindi, informarli sull'argomento in questa fase potrebbe essere fondamentale per costruire nuove prospettive sugli interessi già esistenti in loro, introducendo temi importanti in un'ottica inclusiva e sostenibile (Muldoon et al., 2019). In particolare, secondo Hahn (2021), le prime esperienze di vita gettano le basi per una gestione della vita che dia maggior importanza all'ambiente. L'esposizione alla natura ed a comportamenti ecosostenibili da parte dei genitori sarebbe quindi predittiva del futuro impegno di ragazzi e ragazze nei confronti dell'ambiente. In un suo recente lavoro di ricerca, l'autore ha dimostrato come il passare del tempo all'aperto o in spazi naturali porta i bambini a voler salvaguardare di più l'ambiente in futuro. Allo stesso modo, i ricercatori hanno ipotizzato che esperienze avvenute nella natura durante l'infanzia potrebbero indurre nei ragazzi la formazione di preoccupazioni future inerenti all'ambiente (Wells et al., 2006); ipotesi sostenuta da Collado & Evans (2019), che sottolineano la stretta relazione tra le due variabili. Uno dei maggiori predittori in termini di attitudini e azioni a favore dell'ecosistema è quindi il sentimento di connessione con la natura (Ives et al., 2018). Passare del tempo in contesti naturali non porta solo alla creazione dei già citati profondi legami con la natura e alle conseguenti azioni positive verso essa, ma è anche associato a diversi benefici cognitivi: migliora la

comunicazione tra genitori e figli (Cameron-Faulkner et al., 2018), l'autoregolazione (Weeland et al., 2019) e l'attuazione di comportamenti prosociali (Dopko et al., 2019). Sono quindi molti gli autori che sottolineano l'importanza di agire preventivamente nei giovani per creare in loro risorse e aumentare l'interesse per i diversi fattori utili a vivere in un mondo migliore.

Un altro motivo che spinge verso interventi educativi preventivi in età scolastica riguarda la maggior plasticità del cervello dei bambini e dei giovani, che, attraverso l'apprendimento, definisce il loro sviluppo cognitivo e le loro personalità. La neuroplasticità è un processo costante e continuo in cui il cervello opera adattamenti funzionali e strutturali in risposta ai cambiamenti nel comportamento, negli stimoli e nelle diverse circostanze, modificando le reti neuronali esistenti (Erickson, 2022). I bambini in età prescolare hanno cervelli letteralmente più attivi, più connessi e molto più flessibili di quelli adulti (Aldrich, 2013). Questa evidenza ha suscitato grandi speranze per lo sviluppo umano e per l'applicazione delle neuroscienze alle pratiche educative. Prove solide, infatti, sottolineano l'importanza della prima infanzia e dell'adolescenza come periodi di rapida espansione neurobiologica e di sviluppo del cervello, così come fondamentali per la crescita cognitiva e sociale (Bocskor, 2017).

La ricerca sui valori sociali e il loro sviluppo è un ulteriore motivo che spinge a progetti e laboratori in età scolare per prevenire i fenomeni di resa verso il futuro e promuovere azioni di cambiamento. Schwartz, nella sua teoria sui valori umani di base (1992), concepisce i valori come concetti o credenze trans-situazionali che informano su stati finali desiderabili e guidano la selezione del comportamento. I valori sono una dimensione centrale nella vita delle persone, modellando il concetto che le persone hanno di loro stesse, le azioni che compiono, gli atteggiamenti e gli obiettivi individuali, sia nell'ottica di uno sviluppo personale, che di una trasformazione sociale (Bardi & Schwartz, 2003). Essi prevedono molti comportamenti e fenomeni sociali: gli atteggiamenti verso l'immigrazione, il benessere soggettivo, il comportamento prosociale, la fiducia interpersonale, il coinvolgimento sociale, l'attivismo politico (Alvarez et al., 2021).

Diversi studi mostrano come già all'età di cinque anni i bambini abbiano una concezione significativa dei valori (Collins et al., 2017; Abramson et al., 2018; Lee et al., 2017). Inoltre, un recente studio di Daniel & Benish-Weisman (2019), si è focalizzato su ragazzi e ragazze nella prima e media adolescenza, dimostrando che i valori tendono ad essere più "malleabili" nella prima adolescenza, per poi stabilizzarsi nel tempo.

Data l'importanza dei valori nel modellare e prevedere atteggiamenti e comportamenti, essi risultano centrali per lo sviluppo delle società. Per questo motivo bisognerebbe tenerne conto, incorporandoli nei programmi scolastici e nelle politiche educative, affinché si possano costruire e mettere in atto interventi volti soprattutto a costruire società più inclusive. Agire sugli adulti, inoltre, può essere spesso complicato, anche a causa di alcuni ostacoli di natura sociale e politica ormai radicati nelle loro credenze e nei loro comportamenti (Gifford, 2011).

Per tutti i motivi sopra citati è necessario preparare bambini e bambine, ragazzi e ragazze ad impegnarsi per il loro futuro e inevitabile ruolo di leader nell'affrontare il cambiamento climatico e le sfide globali che verranno (Schreiner et al., 2005). Questo è un aspetto fondamentale che i genitori e gli organi scolastici e educativi dovrebbero tenere in considerazione nell'educazione dei più giovani.

Molti studi, inoltre, indicano che sentimenti di impotenza e mancanza di speranza nell'affrontare i problemi globali, aumentano con l'età (Ojala, 2012). È quindi necessario promuovere il sentimento di speranza e altri sentimenti propositivi fin dall'inizio, trasmettendo ai giovani la realtà delle minacce che si troveranno ad affrontare, ma, al contempo, promuovendo la sensazione che si possa fare qualcosa: che gli individui e la società possono fare la differenza. Ragazzi e ragazze potranno quindi aggiungere al loro bagaglio di esperienza delle preziose risorse, essenziali per la loro vita e per fronteggiare i cambiamenti del mondo in cui vivranno.

2.2. Far fronte al futuro con consapevolezza, speranza e ottimismo

Per capire l'importanza di concetti come quello della consapevolezza, della speranza e dell'ottimismo per l'orientamento e la progettazione professionale, è necessario fare una breve introduzione sulla nascita dell'orientamento stesso (Soresi & Nota, 2020).

Nei primi del '900, in particolare negli Stati Uniti, ci fu un periodo di prosperità e di progresso socio economico, trainato soprattutto dal settore automobilistico, dall'industria metallurgica, dai trasporti e dall'edilizia. In questi anni ci fu una massiccia migrazione verso gli Stati Uniti, soprattutto da parte di persone non scolarizzate, povere e in ricerca di aiuto per trovare un'occupazione. È proprio in questo periodo che l'orientamento, con Frank Parson, inizia a muovere i primi passi: a Boston venne creato il primo centro di orientamento. Questo servizio era basato principalmente su pratiche di *matching* e *profiling*, che miravano ad abbinare tra loro persone e posti di lavoro disponibili, enfatizzando il più possibile le relazioni lineari tra le loro caratteristiche. La pratica

dell'abbinamento tra "l'uomo giusto" e il "posto giusto" ebbe molto successo, anche grazie agli avanzamenti nelle discipline psicologiche e psicometriche, che fornivano metodi come test attitudinali e questionari standardizzati, in grado di predire la *performance* in modi sempre più precisi. In seguito alla due Grandi Guerre, si registrò un miglioramento nella speranza di vita delle persone, con il conseguente maggior invecchiamento della popolazione e la crescita nella richiesta di servizi sociali e sanitari. Ci si rese via via conto delle difficoltà che portava il capitalismo, come l'aumento della produttività e l'eccesso di beni, la diminuzione dei salari e il conseguente aumento delle disuguaglianze. Si arrivò così a forme di regolamentazione del capitalismo e alla nascita dello stato sociale (*Welfare state*), il cui obiettivo era quello di realizzare politiche in grado di proteggere gli individui da miseria, malattia, ozio, ignoranza e squallore.

La scuola era considerata uno strumento di politica sociale, volta a superare le divisioni sociali esistenti; nella scuola e nei servizi di orientamento si puntava infatti a preparare una forza lavoro qualificata, ponendo attenzione agli interessi delle persone. Si pensava che lavoratori appagati nei loro contesti lavorativi fossero in grado di favorire la produttività e aumentare la loro soddisfazione professionale.

Gli anni Sessanta, Settanta ed Ottanta furono infatti i tempi d'oro per l'orientamento. Studiosi come John Holland e Donald Super misero a punto numerosi e importanti modelli. Il primo sottolineò la necessità di conciliare le caratteristiche delle persone, le richieste e le aspettative dei contesti lavorativi; il secondo l'importanza di porre in relazione il lavoro con gli altri aspetti della vita delle persone, come i bisogni individuali. Verso la fine del Novecento la visione lineare della realtà iniziò ad essere messa in discussione da alcuni studiosi, che ritenevano che tra le caratteristiche dei lavoratori e dei contesti vi fossero rapporti molto più complessi. Si fece così largo l'approccio socio cognitivo e la *Social Cognitive Career Theory*, secondo la quale molti aspetti dello sviluppo professionale sono frutto dell'apprendimento e delle diverse interazioni tra individuo e ambiente. Nell'orientamento e nella progettazione professionale si iniziò a dar importanza al modo in cui le persone risolvevano i problemi, alle credenze di autoefficacia dell'individuo e alle sue aspettative di risultato, intesi come importanti elementi regolatori del comportamento e della scelta di obiettivi, anche professionali.

Gli effetti della crisi del 2008 si fecero sentire in maniera ampia ed eterogenea in tutto il mondo. La crescita si era arrestata in una maniera violenta e in Italia, in particolare, la diminuzione della produttività con la conseguente flessibilità e precarizzazione del lavoro portarono ad enormi forme di disoccupazione. La competizione economica si fece sempre

più serrata e l'innovazione tecnologica non riuscì a distribuirsi equamente nel mondo, portando ad un aumento delle disuguaglianze, delle tensioni e dei conflitti. Le ricadute interessarono anche i campi dell'educazione, della formazione, dell'orientamento e della progettazione professionale: aumentò non solo il divario tra persone ricche e persone povere, ma anche quello culturale e formativo. A pagare il prezzo di tutto ciò furono e sono soprattutto i giovani, che hanno poche speranze di godere delle stesse opportunità di cui hanno goduto le generazioni passate.

Le risposte dell'orientamento a questa crisi si basarono specialmente sulla ricerca, cogliendo l'occasione per aggiornare modelli, approcci e metodologie. È in questi tempi che si inizia a sottolineare l'importanza della speranza anche nel campo dell'orientamento, in particolare si parla di "speranza professionale": uno stato motivazionale positivo, associato all'immagine di un futuro in cui si ritiene possibile ottenere un lavoro che abbia significato.

Oggi ancor di più il mondo del lavoro è cambiato e continua a cambiare rapidamente. La quarta ondata economica, caratterizzata dalle tecnologie di comunicazione e informazione, da internet, dai social media, ha cambiato in modo irreversibile gli stili di vita e i futuri modelli occupazionali delle persone. Con la stessa rapidità cresce l'incertezza che si prova rispetto ai futuri lavorativi, alla loro stabilità e alle abilità necessarie per sopravvivere in un mercato sempre più competitivo. Spesso i genitori e i consulenti di carriera non sono adeguatamente preparati per fornire ai bambini ed ai ragazzi un orientamento che tenga conto delle sfide che caratterizzano l'attuale mercato del lavoro e che contestualizzi i rapidi cambiamenti.

Per questo motivo molti studiosi e ricercatori nel campo dell'orientamento hanno voluto studiare più approfonditamente il concetto di "sviluppo della carriera" e i suoi antecedenti, ritenendolo un elemento chiave per il successivo adattamento e benessere degli individui. In questo senso, l'approccio del *Life Design*, nato già in risposta alla crisi del 2008, punta alla promozione di risorse che possano aiutare le persone ad affrontare con successo il futuro mercato del lavoro, facendo fronte ed anticipando le frequenti transizioni lavorative (Savickas, 2012).

La visione del *Life Design* si propone di studiare lo sviluppo e la progettazione professionale rispettando costantemente le connessioni presenti tra le persone e i loro contesti di vita. Si pone molta enfasi su strategie di coping per affrontare e gestire l'incertezza del futuro e della complessità del lavoro, evidenziando come essi non siano più prevedibili e associati a modelli lineari. Gli interventi di orientamento, secondo questo

approccio, devono essere personalizzati e presenti lungo tutto l'arco della vita (*Lifelong Learning*); assumono, inoltre, un ruolo preventivo, dimostrandosi così in grado di contribuire precocemente alla realizzazione dei cambiamenti desiderati.

Questi propositi sottolineano la necessità di occuparsi principalmente di chi è sottoposto ad un rischio maggiore di trovarsi in situazioni di disagio o difficoltà: persone con disabilità, esperienze di migrazione e giovani. Pertanto, si ritiene opportuno privilegiare alcune dimensioni, dando rilevanza a concetti come speranza, ottimismo, resilienza, intenzionalità, *agency*, riflessività, pensiero critico, responsabilità, adattabilità professionale e investimento nella formazione.

Su questa scia, sempre con lo scopo di aiutare le nuove generazioni a pensare positivamente al futuro, nonostante l'incertezza e l'imprevedibilità di esso, è nata l'*International Hope Research Team* (IHRT). Essi hanno stabilito che, in vista di un futuro che appare sempre più minaccioso e incerto, alle persone sono fondamentali speranza e ottimismo (per reagire alla crisi e affrontare le sfide), prospettiva temporale (per guardare oltre all'immediato e pianificare nel lungo termine) e resilienza (per prepararsi ad affrontare rischi e minacce). Questi temi sono cari alla psicologia positiva che sottolinea l'enorme importanza di ottimismo e speranza, come motori di cambiamento, soprattutto per i giovani nella prima adolescenza. Queste, secondo Savickas et al. (2012), sono risorse psicologiche fondamentali per aiutare ragazzi e ragazze nei loro progetti educativi e lavorativi. Esse permettono agli studenti di essere più consapevoli dei loro obiettivi educativi e professionali, di affrontare con impegno e dedizione le eventuali barriere che incontreranno nel raggiungerli, ma, soprattutto, consentono ai giovani di essere più fiduciosi nella loro abilità di esplorare il futuro.

Come sottolineato da Nota et al. (2020), tenendo conto delle condizioni attuali del mondo del lavoro, è molto probabile che esse stimolino negli adolescenti una visione negativa del futuro, limitando così le loro aspirazioni professionali, le loro prospettive future e, di conseguenza, gli investimenti educativi. Oggi, queste visioni negative del futuro potrebbero essere aumentate, soprattutto se considerate alla luce dei recenti avvenimenti discussi nel primo capitolo e, ancor di più tenendo conto dei loro risvolti psicosociali. Il pianeta si sta riscaldando, le specie si estinguono, i disastri atmosferici sono ormai sempre più frequenti, le risorse scarseggiano in molti luoghi. Probabilmente è stato oltrepassato il limite planetario e potrebbero accadere dei disastri globali, irreversibili e catastrofici (Lenton et al., 2019). Questi cambiamenti planetari minacciano la vita e la salute umana in maniere esorbitanti. Per questo motivo è essenziale considerare negli interventi

scolastici e educativi, il ruolo dell'ottimismo e della speranza; è importantissimo preparare i giovani a rispondere attivamente a queste sfide, a creare un mondo migliore e di qualità per questa e per le future generazioni.

All'interno della letteratura la speranza è stata concettualizzata in diversi modi. Hayes et al. (2005) hanno definito la speranza come "la misura in cui una persona descrive l'aspettativa che il futuro sarà migliore e in cui pensa che si possa migliorare nelle aree problematiche". Secondo Niles et al. (2011) il concetto di speranza rappresenta una variabile cruciale per lo sviluppo di carriera perché, essendo fortemente orientata al futuro, permette di prevedere diverse possibilità in molteplici situazioni, incoraggiando l'individuo a mettersi in azione. Inoltre, ci sono evidenze che la speranza, nella prima adolescenza, sia associata a molteplici indicatori di benessere psicosociale, tra cui: maggiori livelli di soddisfazione della vita e di adattamento personale, migliori risultati adattivi e minori sintomi depressivi (Gilman et al., 2006; Kenny et al., 2010). Gilman et al. (2006) e Kenny et al. (2010) sottolineano come la speranza si associ anche al successo e all'autoefficacia accademica, ad un maggior adattamento nel contesto scolastico e alla soddisfazione per i percorsi educativi. Frumkin (2022) evidenzia inoltre il modo in cui la speranza promuova la salute e il benessere, anche dal punto di vista fisico; molte prove suggeriscono che le persone speranzose si sentono meglio e vivono più a lungo anche nel caso in cui siano state diagnosticate loro gravi malattie (Davidson, 2007).

L'ottimismo, secondo Scheier & Carver (1985), è la predisposizione ad avere aspettative positive rispetto al futuro. Le ricerche dimostrano che l'ottimismo gioca un ruolo fondamentale nel facilitare lo sviluppo positivo di giovani adolescenti, nella progettazione del futuro educativo e professionale, migliorando anche i comportamenti adattivi e il senso di benessere generale (Oberle et al., 2011). Diversi studi, condotti sia in Oriente che in Occidente, hanno rilevato molte correlazioni con livelli elevati di ottimismo in giovani adolescenti, tra cui: livelli più elevati di benessere soggettivo, maggior auto-efficacia, minor angoscia, minori sintomi depressivi e un minor numero di ideazione suicidaria, livelli inferiori di aggressività e livelli più elevati di assertività, migliori risultati accademici e prestazioni scolastiche (Ginevra et al., 2020).

L'ottimismo è anche correlato con la speranza, con la resilienza e la prospettiva temporale: variabili fondamentali su cui fondare gli interventi educativi. Sun & Shek (2012) hanno confermato il fatto che la speranza e l'ottimismo, riferendosi a credenze positive per il futuro, sono in grado di mantenere gli individui coinvolti e impegnati nel perseguimento dei propri obiettivi e desideri. Pertanto, per fronteggiare le difficoltà della

società odierna, sarebbe saggio promuovere e concentrarsi su strategie di coping incentrate sull'ottimismo costruttivo, siccome sono in grado di tamponare le eccessive emozioni negative, e quindi potenzialmente in grado di promuovere l'apprendimento.

Le sfide globali sono innumerevoli: il raggiungimento delle pari opportunità, l'eliminazione di ogni forma di discriminazione e la promozione di società pacifiche e inclusive, solo per citarne alcune. Per prendersene carico e impegnarsi seriamente è necessario innanzitutto conoscerle, avere consapevolezza dei problemi che ci sono e dei modi in cui ogni individuo può impegnarsi per contribuire alla creazione di un futuro di qualità per tutti.

Ad esempio, alcuni dei fattori psicologici che possono spiegare il maggior investimento nel futuro e nella protezione dell'ambiente, sono i sentimenti di speranza e preoccupazione. Questi sono centrali per l'impegno e il coinvolgimento degli studenti in comportamenti positivi e proattivi verso il futuro (Stevenson et al., 2018). Come sottolineato da Verlie (2019), spesso, pensare al cambiamento climatico risulta doloroso e demotivante, esso viene infatti descritto da termini come "crisi" e "caos". Oggi però la necessità è quella di coltivare nei bambini e nei ragazzi consapevolezza, interesse e impegno. Affinché ciò sia possibile, è necessario che gli ambienti di apprendimento siano supportivi, in modo che possano ispirare i giovani, dando loro il modo di sperimentare sentimenti di speranza ed empowerment e tutti i benefici ad essi collegati.

I risultati dello studio di Trott (2019) suggeriscono che, assumendosi la responsabilità dei problemi ambientali e delle possibili soluzioni individuali e collaborative, i bambini sono stati in grado di sviluppare un senso di speranza collettivo e costruttivo nell'immaginare e attuare alternative sostenibili.

Ojala (2012) ha condotto uno studio su bambini e giovani della prima e della tarda adolescenza, con l'obiettivo di indagare le possibili strategie di coping utilizzate per affrontare il cambiamento climatico e le possibili differenze nella regolazione della preoccupazione e nella promozione della speranza. Secondo l'autore, per far fronte all'incertezza dovuta alla crisi ambientale, sarebbero costruttive strategie incentrate sulla speranza, la rivalutazione positiva dei problemi e la fiducia nei diversi attori sociali per la loro risoluzione. Queste strategie sono infatti legate all'autoefficacia percepita e all'impegno verso l'ambiente, così come al benessere soggettivo nei giovani.

Nel suo studio però si nota che, in qualche occasione, la speranza è stata promossa de-enfatizzando la gravità del cambiamento climatico. In alcune situazioni è stata negata la sua problematicità (esempio: "Penso che le cose andranno bene, il cambiamento climatico

è un fenomeno naturale”; “Direi che ci sono cose molto più pericolose per cui preoccuparsi”), in altre, pur riconoscendola, gli individui hanno affermato che il problema non li riguardava (esempio: “Non mi interessa molto. Se succederà, succederà quando saremo morti”). È importante sottolineare che la speranza basata su questa de-enfatizzazione è controproduttiva; infatti, è negativamente correlata all’impegno profuso verso l’ambiente.

La speranza è, nel complesso, un fattore protettivo che va a tamponare gli effetti del cambiamento climatico sulla preoccupazione, in particolare evitando che degeneri in disperazione. Per questo motivo andrebbero progettati e implementati molteplici interventi per costruire speranza nei giovani; essi, infatti, potrebbero consentire una comunicazione più efficace delle complesse sfide globali. Si può così dedurre che la speranza, essendo anche un antecedente dell’impegno, è una parte molto critica della promozione all’azione per un mondo migliore tra le generazioni più giovani.

Gli obiettivi dall’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile proposti dall’Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) possono creare un sentimento di impotenza nei giovani, che, di fronte ad essi, si sentono incapaci di poter dare effettivamente un aiuto concreto. Spesso, infatti, l’ambivalenza e l’incertezza e, a volte, l’indifferenza che si provano rispetto ai problemi globali, sono gestite con delle strategie di coping che impediscono il coinvolgimento. Accade, più spesso negli adulti, che si sostenga una mentalità “bianco-nero”: si tende a pensare che, se non tutti si comportano in una determinata maniera oppure, se non è possibile fare sempre alcune azioni, allora è totalmente privo di significato “fare qualcosa” di buono individualmente. Ad esempio, si potrebbe pensare che, se non tutti si impegnano per evitare o ridurre gli impatti dell’inquinamento, allora il fatto che una persona non getti i rifiuti di plastica nel mare non fa la differenza; oppure, si potrebbe pensare che, se non si è in grado di fare la raccolta differenziata tutti i giorni, allora tanto vale non farla proprio.

Gli insegnanti, così come tutte le figure educative e significative per i giovani, dovrebbero invece spronare i ragazzi a fare del loro meglio. Per poter dare un vero contributo, e in accordo con la teoria della speranza di Snyder (2000), diventa vitale identificare sotto obiettivi ottimistici e realistici per far fronte, ad esempio, alle 17 sfide proposte dall’ONU. Andrebbero quindi individuati, secondo Frumkin (2022), traguardi concreti rispetto al proprio impegno, rispetto ai diversi percorsi da intraprendere e rispetto ai comportamenti, sia individuali che collettivi, da mettere in atto. Comunicare azioni concrete che ragazzi e ragazze possono svolgere, sottolineare i modi in cui il loro agire può fare la differenza,

sono tutti comportamenti che promuovono l'agency, intesa come la facoltà di far accadere le cose intervenendo sulla realtà, esercitando un potere causale. In questo modo i giovani potrebbero iniziare a fare qualcosa di tangibile, traendo soddisfazione anche dai piccoli successi.

I concetti di cui si è appena discusso, come quello della consapevolezza, della speranza e dell'ottimismo si concentrano sui punti di forza delle persone e, pertanto, richiamano alla mente il concetto di "*Empowerment*". Il termine è stato individuato negli anni '80, in America, da Zimmerman e Rappaport, due studiosi che, nelle loro ricerche hanno individuato una nuova variabile psicologica correlata a: speranza verso il futuro, locus of control interno, tendenza a cercare all'interno di sé le risorse necessarie, fiducia nell'utilizzo delle risorse personali. L'empowerment era, secondo loro, un "potere interno alla persona". Si tratta di un concetto complesso e multidimensionale: riguarda i processi di sviluppo delle persone necessari a superare l'impotenza, a diventare consapevoli dei loro punti di forza e a prendere controllo della propria vita, diventandone i protagonisti (Burke, 2019). Zimmerman (1995) nella sua teoria descrive l'empowerment psicologico come "un sentimento di controllo, una consapevolezza critica del proprio ambiente e un impegno attivo rivolto verso esso". Il suo concetto di empowerment è composto da tre componenti: la componente interpersonale, quella interattiva e quella comportamentale. La prima include l'auto percezione, il controllo percepito, l'autoefficacia, la motivazione al controllo, la competenza percepita e la padronanza. La seconda si riferisce alla consapevolezza critica del proprio ambiente e alle risorse necessarie per raggiungere determinati obiettivi; questa componente permette agli individui di apprendere le loro opzioni in un determinato contesto, in modo da poter esercitare un certo controllo su di esso. La terza componente include il comportamento di coping attivo e la partecipazione. Il concetto di empowerment, e quindi le sue componenti, non sono stabili; al contrario, è possibile svilupparle e potenziarle. L'empowerment sarebbe quindi un processo attraverso il quale la persona migliora le proprie capacità, imparando ad avere fiducia in se stessa e a gestire la propria vita in generale, per raggiungere una condizione di benessere.

Secondo questa concezione, oggi ancora di più, mettendosi nell'ottica di creare interventi che mirino a combattere gli atteggiamenti di resa verso il futuro, risulta essenziale lavorare per promuovere tali componenti fin dall'inizio e per tutto l'arco di vita.

2.3. Programmi di orientamento preventivi nella prima adolescenza

Per sottolineare l'importanza e l'efficacia dei programmi di orientamento preventivi attuati nella prima adolescenza, verranno di seguito forniti alcuni esempi. Uno studio di Trott (2020), condotto nel territorio statunitense su bambini tra i dieci e di dodici anni, ha mostrato l'efficacia di un programma di azione svolto con metodi partecipativi e attuato nel dopo scuola. Il programma mirava all'incremento della consapevolezza degli studenti sul cambiamento climatico, con lo scopo di facilitare la loro azione informata al riguardo. Il programma durava 15 settimane e combinava diverse attività teoriche con altre pratiche, cioè progetti d'azione incentrati sul cambiamento individuale (ad esempio abitudini quotidiane) e collettivo (come progetti di comunità). Nell'ambito della scienza venivano esplorati il problema del cambiamento climatico e le possibili soluzioni attraverso attività educative, collegandolo agli ecosistemi locali e alle azioni da intraprendere, con lo scopo di rendere il tema tangibile e visibile. Un altro elemento del programma riguardava l'utilizzo della macchina fotografica: i ragazzi dovevano creare connessioni personali con il loro ambiente di vita rispetto all'argomento trattato quella settimana. Dopodiché le foto venivano stampate e diventavano oggetto di discussione in piccoli gruppi, per poi diventare fonte di ispirazione ai diversi progetti d'azione comunitari. Nella fase di azione, infatti, venivano sviluppati dei piani concreti e dettagliati per agire a livello familiare, promuovendo azioni quotidiane sostenibili in casa e a livello comunitario in contesti locali. I risultati dello studio hanno mostrato che, alla fine delle 15 settimane, i bambini si sentivano più ispirati e motivati rispetto ai temi proposti. Ciò era dovuto alla crescente consapevolezza sul cambiamento climatico, sugli impatti locali e globali del fenomeno ma, soprattutto, sulle soluzioni possibili da adottare attraverso l'azione umana. Il programma aveva dato modo ai ragazzi di sperimentare un maggior senso di empowerment e di speranza per il futuro. I ragazzi, infatti, si dimostravano desiderosi di sapere di più sull'argomento e di agire attivamente verso una sostenibilità necessaria, riducendo al minimo, per quanto loro possibile, i danni per l'ecosistema.

L'efficacia dei programmi di educazione ambientale, infatti, non è dovuta all'aumento di conoscenza, ma piuttosto al sentimento di sentirsi più legati e alleati con la natura, che porta i bambini e i ragazzi che vi partecipano a mettere in atto comportamenti più ecosostenibili (Otto & Pensini, 2017). L'interesse e la preoccupazione dei bambini nello studio di Trott (2020), così come in molti altri, sottolinea la necessità di responsabilizzare gli ambienti di apprendimento, come le scuole e le famiglie, in modo che i bambini

possano organizzare al meglio tutte le informazioni da cui sono costantemente bombardati attraverso i social media e, infine, agire consapevolmente (Kelsey et al. 2012; Leiserowitz et al., 2011).

Affinché gli interventi proposti nei contesti scolastici e educativi siano efficaci, i giovani devono ritrovarsi in un clima travolgente, che sia in grado di appassionarli. Infatti, dallo studio è emerso un elemento fondamentale per la riuscita dell'intervento: la necessità di rendere le attività proposte divertenti e coinvolgenti, in modo che per i ragazzi sia entusiasmante imparare ed impegnarsi. È inoltre importante nell'educazione al cambiamento climatico, integrare le dimensioni sociali a quelle scientifiche, sottolineando la rilevanza personale del fenomeno (impatti locali) e riconoscendo le emozioni dei bambini al riguardo (Chawla & Cushing, 2007; Monroe et al., 2019). Riconoscere le emozioni provate rispetto a temi globali è particolarmente importante, soprattutto per prevenire il loro trasformarsi in sentimenti di disperazione e impotenza; argomenti trattati in precedenza nel primo capitolo.

Si vuole di ora proporre un altro esempio di un programma rivolto a bambini e bambine, sempre in un'ottica preventiva. Di seguito si considerano gli interventi come un modo per preparare ragazzi e ragazze a rispondere con prontezza alle sfide di un futuro incerto e ai rapidi cambiamenti che sono avvenuti e che continuano ad avvenire nella società e nel mondo del lavoro.

In questo panorama psicosociale, la *Career Adaptability* è un concetto fondamentale utilizzato nell'approccio del *Life Design*, ed è una risorsa essenziale per gli individui e le future generazioni. È un costrutto psicologico che, a sua volta, si focalizza su un numero di risorse necessarie, nel corso di tutta la vita, per aiutare l'individuo ad adattarsi ad esigenze imprevedute e ai cambiamenti del mondo del lavoro (Savickas & Porfeli, 2012). Nel costrutto di *Career adaptability* si individuano quattro sottodimensioni: la propensione a guardare la vita con ottimismo (*Concern*) e speranza verso il futuro (*Hope*), la tendenza ad esplorare l'ambiente (*Curiosity*), la convinzione che il futuro è, almeno in parte, sotto il nostro controllo (*Control*) e la fiducia riposta in sé stessi per raggiungere gli obiettivi di carriera proposti e per risolvere eventuali problemi (*Confidence*).

Infatti, nel 2015, Di Maggio et al. hanno rilevato in studenti delle scuole medie italiane, una correlazione positiva del costrutto con l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'orientamento al futuro e la soddisfazione per la vita. Santilli, Grossen, & Nota (2020), nel loro studio avevano l'obiettivo di verificare l'efficacia di un intervento volto a stimolare in bambini e bambine alcune risorse tipiche della *Career Adaptability*. Sono

stati coinvolti 154 bambini, con un'età media di circa dieci anni e mezzo, e sono stati casualmente suddivisi tra il gruppo di controllo e quello sperimentale. I risultati dello studio hanno rilevato che, rispetto al gruppo di controllo, nel gruppo sperimentale, cioè quello sottoposto all'intervento, c'erano livelli maggiori di speranza, ottimismo, curiosità esplorazione di carriera, conoscenza delle professioni, pianificazione e prospettiva temporale. Si può quindi concludere, data anche la dimensione dell'effetto riscontrata nella ricerca, che la formazione fornita ai partecipanti del gruppo sperimentale ha accresciuto in loro risorse importanti della *Career Adaptability*.

3. L'orientamento inclusivo e sostenibile

3.1. Trasformare le minacce del XXI secolo in sfide e opportunità

Per discutere di orientamento inclusivo e sostenibile è doveroso innanzitutto fare un accenno al panorama socio economico e alle ragioni per cui si è sviluppato. Per la seguente riflessione si farà riferimento ai testi di Soresi e Nota (2020) e di Nota, Soresi, Di Maggio, Santilli e Ginevra (2020).

Come più volte sottolineato nei capitoli precedenti, oggi, la realtà in cui viviamo non permette più alle persone di fare previsioni basandosi su una visione lineare e intuibile del domani. Sono molte le minacce che caratterizzano il presente e mettono in pericolo il futuro, ma l'orientamento di cui si vuole trattare in questi capitoli vi accosta altrettante sfide da affrontare, intese come azioni da intraprendere a vantaggio del benessere di tutti, sia da parte dei professionisti, che da parte delle persone che desiderano costruirsi un futuro di qualità.

Secondo molti studiosi, la causa principale di buona parte delle attuali minacce è dovuta al neoliberismo e alle politiche neoliberali, che hanno potuto primeggiare in tutto il mondo anche a causa di fenomeni come la globalizzazione e i progressi tecnologici (Galli & Caligiuri, 2017). Il neoliberismo è un movimento economico e politico che ha profondamente influenzato le strutture sociali e istituzionali. L'approccio è nato all'inizio degli anni Settanta, in particolare grazie agli insegnamenti della scuola di Chicago, ed è caratterizzato da idee, comportamenti e credenze ben precise sull'individuo e i rapporti tra le persone. Questa scuola di pensiero diventò molto famosa soprattutto negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, influenzando profondamente anche il mondo accademico. In particolare, Milton Friedman, Premio Nobel per l'economia (1976) riteneva che il mercato fosse in grado di auto regolarsi, di dare vita al numero di prodotti necessari ad un prezzo giusto, realizzati da lavoratori con uno stipendio adeguato.

I tre presupposti erano la deregolamentazione, cioè l'eliminazione delle regole che disciplinano la vita economica e che possono potenzialmente limitare il profitto; la privatizzazione dei servizi; la riduzione delle spese sociali, come quelle per il sistema pensionistico, per l'assistenza sanitaria e per i sussidi di disoccupazione. È chiaro che questo tipo di pensiero va a vantaggio di un ristretto numero di persone (multinazionali, imperi commerciali, banche), che tendono all'arricchimento individuale, a scapito della maggioranza e del senso di responsabilità sociale.

Per poter produrre maggiormente e a costi minori, sono state attuate operazioni di delocalizzazione di molte aziende, verso paesi in cui la forza lavoro non è tutelata e gli standard ambientali sono inaccettabili. Queste pratiche hanno favorito un certo benessere economico in alcune parti del mondo, a scapito però di tutti i lavoratori appartenenti alla classe media, o medio bassa, dei paesi occidentali, che in molte situazioni hanno iniziato a sperimentare precariato, disoccupazione, povertà ed insicurezza.

Tutt'oggi, l'idea che circola è quella che l'economia sia il fulcro di tutto e che, per sostenere i mercati, essa possa "divorziare dai costi sociali e non debba affrontare questioni di responsabilità etiche e sociali" (Nevrakadis & Giroux, 2015). Si pensa che il benessere individuale sia strettamente connesso ad una serie di oggetti e per questo vi è una ricerca instancabile di nuovi prodotti, nuovi mercati, nuove idee. L'imperativo è quello che la crescita debba essere continua e portata avanti, letteralmente, ad ogni costo. Sono state favorite, per questo motivo, forme di deregolamentazione, evitando di tutelare i lavoratori e l'ambiente, sfruttando le risorse naturali per ricavare materie prime, spazi ed aree a basso costo; creando le giuste condizioni affinché si accettino precariato, sfruttamento e riduzione dei diritti.

L'orientamento, in quest'ambito, deve intervenire e parlare ai giovani, spiegando l'impatto di alcune scelte economiche e politiche sull'attuale e futuro mondo del lavoro. I professionisti devono dare ai ragazzi, tramite i loro interventi e programmi, la possibilità di sviluppare capacità preziose, come quella di riflessione. In questo modo si svilupperà la consapevolezza di come ciò che accade nel mondo influenzi scelte e prospettive lavorative delle persone. L'orientamento di cui si vuole trattare, in questo senso, mira ad un futuro di qualità per tutti, ad uno sviluppo equo e sostenibile, nell'ottica di un'economia sociale che sia improntata alla solidarietà, al benessere e alla felicità delle persone. Nella ricerca si riscontra come le persone che hanno questa visione dell'economia abbiano elevate capacità di progettazione, anche in condizioni di incertezza o insicurezza (Nota & Soresi, 2020).

Il fenomeno della globalizzazione ha prodotto cambiamenti in tutti i settori e ha reso inarrestabile la circolazione di idee, persone, cose, informazioni, ideologie e culture. Allo stesso tempo però, questo fenomeno complesso, ha contribuito al diffondersi dell'ideologia neoliberista, permettendo la libera e incontrollata circolazione di capitali. Mazzucato & Jacobs (2016) sottolineano come, nel tempo, sia stato dato valore esclusivamente ai risultati a breve termine, focalizzandosi solamente sull'immediato e danneggiando le opportunità future.

L'orientamento, avendo una vocazione educativa e preventiva dovrebbe rivolgersi soprattutto alle nuove generazioni, stimolando nuovamente la riflessività ed insegnando loro ad osservare con spirito critico gli effetti di questo fenomeno.

Anche la robotizzazione è un fenomeno tanto affascinante quanto preoccupante. Questa quarta rivoluzione industriale, o terza rivoluzione digitale, viene anche chiamata “*destructive innovation*”: le nuove tecnologie sono in grado di modificare la realtà molto rapidamente e, soprattutto, radicalmente. L'oggetto delle modifiche riguarda le caratteristiche e le modalità di realizzazione di prodotti e servizi, fattori che spingeranno le aziende a cercare costantemente innovazioni per sopravvivere e rimanere competitive. Le mansioni di molti lavoratori verranno affidate a macchine ed essi si troveranno all'improvvisa ricerca di un ricollocamento. Vi sarà un ulteriore e significativo incremento della discriminazione, che andrà a scapito di tutti coloro che sono già a rischio di esclusione. Infatti, non va dimenticato nemmeno un altro ruolo che può avere il progresso tecnologico, spesso usato come espediente per “disciplinare i lavoratori”, imponendo regole severe e forme di sfruttamento rispetto ad orari e condizioni lavorative. Queste forme di sfruttamento, ancora una volta, ricadono su lavoratori discriminati sulla base del genere, dell'etnia e della classe sociale. Si alimentano così, nella totale indifferenza delle imprese, nuove forme di ingiustizia sociale e disuguaglianza. Con l'unico obiettivo di accrescere i loro guadagni, queste aziende favoriscono il peggioramento delle condizioni occupazionali di un gran numero di persone, contribuendo all'aumento del divario salariale e alla polarizzazione della ricchezza. L'orientamento, ancora una volta, deve intervenire facendo riflettere giovani e adolescenti sull'impatto delle nuove tecnologie sulla vita quotidiana e sul mercato del lavoro, anche in termini di nuove competenze necessarie che dovranno essere sviluppate. Un'altra minaccia, secondo alcuni ormai inevitabile, riguarda il fenomeno della precarizzazione, dovuta alla cancellazione di alcuni posti di lavoro, alla poca retribuzione o sicurezza, alle insufficienti coperture sanitarie e sociali. La caratteristica fondamentale di questo fenomeno è l'insicurezza. Si tratta di un'insicurezza, innanzitutto, rispetto alla continuità del rapporto di lavoro: impieghi temporanei, lavoratori autonomi e individui che professano clandestinamente.

I lavoratori precari si trovano ad accettare molto spesso retribuzioni inadeguate, con scarse garanzie e nessuna prospettiva di sviluppo. Sono così sottoposti a forme di vulnerabilità e hanno scarse capacità di esercitare un controllo su una serie di dimensioni lavorative importanti, come l'organizzazione e l'orario di lavoro, la possibilità di

negoziare un salario o rifiutare gli straordinari. Essi, inoltre, sperimentano anche le conseguenze della mancanza di una protezione sociale adeguata in materia di infortuni, pensioni, indennità di disoccupazione, eccetera. È evidente come la condizione di precarietà descritta abbia effetti deleteri, non solo a livello personale, sociale e professionale, ma anche fisico, aumentando la probabilità di sviluppo di molte malattie. Anche l'impatto psicologico del fenomeno è devastante su questi lavoratori, influenzando la loro qualità di vita e la posizione sociale. L'insicurezza provata è tale da impedire alla persona di progettare il proprio futuro, comportando la percezione di barriere importanti alla propria crescita professionale e allo sviluppo di determinate abilità (Blustein et al., 2016). Il tema della precarietà sembra avere un impatto negativo, seppur indiretto, anche sui giovani, creando in loro un forte senso di vulnerabilità.

I media e le conversazioni con amici o genitori portano gli adolescenti ad immaginare la loro futura vita professionale instabile e poco soddisfacente dal punto di vista economico. È chiaro come queste sensazioni negative siano in grado di restringere le loro aspettative, rappresentando un ulteriore ostacolo ai processi di sviluppo professionale e agli investimenti nella formazione.

È a questo punto che entra in gioco nuovamente il ruolo dell'orientamento, soprattutto per i giovani. Sono necessarie iniziative che trattino il tema della precarietà, stimolando riflessioni e discussioni di gruppo per aumentare la consapevolezza delle cause e delle conseguenze del fenomeno. Nei progetti e negli interventi bisognerebbe lavorare per promuovere la resilienza, in modo che i giovani siano pronti ad affrontare le sfide e le difficoltà che incontreranno nel corso della loro progettazione professionale. Inoltre, dovrebbero essere implementate specifiche attività finalizzate allo sviluppo di risorse e abilità per fronteggiare gli effetti personali, professionali e sociali della precarietà. Trattando di minacce e sfide del XXI secolo è doveroso includere lo sfruttamento delle risorse naturali, operato, sulla scia di una visione neoliberaista, da parte di politiche e imprese che mirano solamente alla produzione di beni e servizi.

È sotto gli occhi di tutti il fatto che l'umanità sta vivendo in una maniera non sostenibile: le risorse naturali della terra sono consumate molto più rapidamente di quanto esse siano in grado di rigenerarsi. In questo processo di utilizzo e consumo indiscriminato di risorse naturali, vengono anche danneggiati parecchi paesi. Infatti, un esempio di questi fenomeni è il cambiamento climatico e le conseguenti condizioni meteorologiche estreme, i cambiamenti di temperature e l'innalzamento del livello del mare.

Gli effetti del cambiamento climatico sono a livello globale, ma colpiscono soprattutto le popolazioni più povere, creando condizioni di vita difficili, incrementando miserie e disuguaglianze, compromettendo la possibilità di vivere e raggiungere obiettivi di sviluppo per le generazioni future (Giovannini, 2018 in Nota et al., 2020).

La massimizzazione dell'interesse personale e della libertà, assieme all'assenza di regole e normative, hanno portato le risorse naturali ad uno stato di crescente esaurimento. I problemi stanno diventando così consistenti che le variazioni ambientali, sociali ed economiche possono essere associate a conseguenze disastrose per tutti.

Il documento *Decoupling Debunked*, pubblicato a luglio 2019 dall'European Environmental Bureau (EEB), ha messo in evidenza i limiti e i rischi di queste azioni, sostenendo la necessità di un cambio di paradigma, in modo che siano rivisti gli stili di vita fondati sul consumo e lo sfruttamento delle risorse naturali. Se a questi fenomeni viene aggiunta la recente esperienza della pandemia Covid-19, appare chiaro come i risvolti negativi non possano che aumentare.

L'orientamento di cui si vuole trattare in questo e nei prossimi capitoli vuole sostenere i giovani, stimolando in loro riflessioni sul significato del lavoro dignitoso, sull'impatto che le attività lavorative possono esercitare sull'ambiente, sullo sfruttamento delle risorse naturali. Essendo interessati ad un futuro di qualità per tutti, la sfida per l'orientamento è quella di focalizzarsi sulla promozione di conoscenze, capacità e valori necessari per vivere e lavorare in un modo sostenibile. Per fare ciò sarebbe opportuno che negli interventi siano integrate queste riflessioni, anche a proposito delle scelte sul percorso formativo e professionale. Sono necessari segnali culturali, politici e operativi di chiara discontinuità rispetto al passato; pertanto, gli orientatori, occupandosi di futuro e cambiamento, dovrebbero incoraggiare e sostenere prospettive diverse, in modo da salvaguardare il benessere delle persone e del pianeta.

Un orientamento attento al benessere e alla qualità della vita per tutti non può non considerare anche il fenomeno delle disuguaglianze, con la consapevolezza che i problemi trattati nei paragrafi precedenti sono in grado di alimentare questi divari sempre di più. Secondo Stiglitz (2019) le disuguaglianze non sono inevitabili, ma sono il risultato di precise scelte politiche e di fattori come la globalizzazione, i cambiamenti tecnologici, i privilegi concentrati nelle mani di pochi.

La parola disuguaglianza significa "disparità, essere ineguali, sperimentare ingiustizie". Le disuguaglianze possono essere economiche, cioè differenze di reddito nella ricchezza privata, nel lavoro e nelle condizioni di vita; e sociali, cioè "le differenze nell'accesso e

nella qualità dei servizi fondamentali, nell'opportunità di vivere in luoghi caratterizzati da creatività e socializzazione e nella possibilità di utilizzare il capitale comune: ambiente, paesaggio, cultura.” (Barca & Luongo, 2020).

Una tra le più preoccupanti conseguenze delle disuguaglianze è la povertà, condizione più a rischio per le persone con storie di migrazione, con disabilità o malattie mentali, lavoratori precari, lavoratori di servizi che non sono stati in grado di innovarsi e stare al passo con i tempi. Persone che si trovano nella condizione di povertà hanno più probabilità di accettare lavori non dignitosi o legati alla criminalità, rischiando di vivere in condizioni socio ambientali deprecabili, con la conseguente esposizione a fattori di rischio per la salute. Tra le conseguenze sociali ci si riferisce, in particolare, alla discriminazione, che tende ad aumentare in correlazione alla povertà; queste persone vengono trattate in modo ingiusto, con poco rispetto e attraverso visioni stereotipate.

Le conseguenze del fenomeno colpiscono anche il versante psicologico, creando condizioni di stress cronico, emozioni negative come umiliazione, esclusione, scoraggiamento, insicurezza, sentimenti di minor fiducia nei confronti degli altri, con le conseguenti maggiori probabilità di sviluppare comportamenti antisociali (Soresi & Nota, 2020).

Tra gli altri danni, queste situazioni si associano a condizioni più frequenti di mancanza di impegno nelle attività scolastiche e formative, con il conseguente abbandono scolastico precoce. Questo è anche dovuto alla ricerca prematura di un'occupazione, che molte volte li porta ad accettare, anche in questo caso, lavori sottopagati, precari o non dignitosi. Le disuguaglianze creano condizioni di partenza profondamente diverse e l'impegno individuale, spesso, non basta per uscire dai circoli viziosi dovuti a questi fenomeni. Queste condizioni negative rendono il presente invivibile e non consentono alla persona nemmeno di immaginare un futuro diverso, soddisfacente e meritevole di essere vissuto, annientando la speranza e le aspirazioni, anche di giovani ragazzi, che dovrebbero essere “il futuro”.

L'orientamento a cui ci si riferisce deve essere in grado di indignarsi davanti a queste situazioni, deve denunciare, e non legittimare, le disuguaglianze, ostacolando le tendenze allo sfruttamento e all'oggettivazione. L'orientamento inclusivo e sostenibile deve essere a sostegno dell'equità, dei diritti umani e della giustizia sociale, promuovendo forme di attivismo in loro favore.

3.2. Cos'è l'orientamento inclusivo e sostenibile

È chiaro che le minacce di cui si è appena discusso rendono la progettazione di un futuro di qualità per tutti una sfida sempre più ardua e complicata. È ancora più evidente che nel panorama attuale delineato più volte, l'orientamento e la progettazione professionale non possono più occuparsi di pratiche estremamente riduttive e semplicistiche come quelle di *matching* e *profiling*, che mirano ad inserire "l'uomo giusto al posto giusto". Esse, infatti, non tengono conto che il mondo oggi non è più prevedibile e contribuiscono a visioni del mondo che trascurano il benessere delle persone.

L'orientamento deve avere una missione sociale innanzitutto, promuovendo mentalità, credenze e atteggiamenti, stimolando nuove visioni e significati che mirino ad uno sviluppo effettivamente inclusivo e sostenibile. Soresi e Nota (2020) parlano di "*disruptive innovation*", intesa come un'innovazione profonda nel modo di concepire l'orientamento, un chiaro cambio di direzione che veda orientatori e professionisti dar voce a valori come l'inclusione, l'uguaglianza, la solidarietà e la giustizia sociale, rispondendo all'appello delle Nazioni Unite e agli obiettivi dell'Agenda 2030.

Come discusso nei capitoli precedenti, le idee proposte dall'approccio del *Life Design* sono una chiara risposta alle sfide di un presente e futuro profondamente incerti e complessi. Sono innumerevoli le emergenze sociali, economiche e ambientali che ci si troverà ad affrontare, con i conseguenti risvolti psicologici sul piano sociale ed individuale già trattati nei primi capitoli. In Soresi e Nota (2020) si cita la teoria della complessità per sottolineare l'importanza che deve essere data all'ambiente: secondo tale teoria, il funzionamento umano è dovuto, non solo a progetti individuali, ma anche a tutte le interconnessioni tra componenti di molteplici sistemi. Per questo motivo gli autori sottolineano la necessità, per chi si occupa di orientamento e progettazione professionale, di tenere conto della complessità e della connessione di tutti i costrutti importanti per lo sviluppo di carriera, essendo sensibili a diversi tipi di influenze.

Pryor & Bright (2011), ritengono che la mancanza di prevedibilità, caratteristica dei tempi attuali, possa permettere agli individui di diventare protagonisti attivi nella creazione del loro futuro, in linea con il concetto di *empowerment*.

L'orientamento inclusivo e sostenibile vuole, in questo panorama, garantire la crescita delle comunità, il benessere di ciascun individuo e la costruzione di un futuro migliore per le generazioni attuali e quelle che verranno. Per fare ciò, questo tipo di orientamento riflette su come fronteggiare il futuro e tutte le sue minacce, mirando, nei suoi interventi,

alla prevenzione e alla promozione di tutte le capacità necessarie per un costruire un futuro di qualità. L'orientamento e il career counselling sarebbero, in quest'ottica, strumenti che incoraggiano a pensare al futuro in una maniera inclusiva e sostenibile.

A tal proposito, Irving & Malik-Liévano (2019) utilizzano il termine “*Ecojustice*” per discutere di questioni relative alla giustizia sociale ed ambientale. Anche il loro concetto è fondato sulla sostenibilità, in relazione ai modi di vedere, conoscere ed agire nei confronti dell'ambiente, del pianeta e del benessere di tutte le creature viventi. Gli autori ritengono che questo concetto debba essere il fondamento su cui costruire interventi di orientamento scolastico e professionale. Andrebbero così proposte visioni del mondo più consapevoli, insegnando che il benessere economico non deve per forza sovrastare e distruggere quello ambientale e sociale. Essi, infatti, dovrebbero essere collegati, come suggerito dal lavoro di Raworth (2017) e dalla sua “economia a ciambella”, che suggerisce soluzioni che non danneggino ulteriormente la Terra, rispettando i confini interni (aspetti sociali) e quelli esterni (aspetti ambientali).

Gli orientatori dovrebbero divenire agenti di cambiamento nelle persone, stimolando la creazione dei loro progetti educativi e professionali, in modo che siano fondati sui valori della partecipazione, della condivisione e soprattutto del bene comune. Le persone andrebbero, infatti, incoraggiate a compiere scelte lavorative alla luce dei principi umanitari che, come già detto, richiedono indignazione per denunciare la realtà attuale, ma anche coraggio per mobilitarsi e cambiarla. Questo orientamento si propone di educare i giovani all'impegno, in modo che essi, con le loro scelte e azioni, possano contribuire alla creazione di contesti di vita sani e inclusivi per tutti.

Gli interventi dovrebbero educare le nuove generazioni a pensare al futuro in una maniera non egocentrica, evidenziando il significato più profondo che la domanda “Chi voglio diventare?” assume se è costruita sulla relazione con gli altri o con i bisogni del pianeta, come sottolineato da Irving & Malik-Liévano (2019). Bisognerebbe sviluppare nei giovani un senso del “noi”, in modo da promuovere cooperazione e collaborazione, affinché possano prevalere sull'attuale dominanza della competizione.

Per fare ciò bisogna essere consapevoli delle enormi ricadute che determinati comportamenti e scelte hanno sull'ambiente e sulla società e della necessità di porsi dei limiti. Andrebbero così promossi percorsi educativi e scelte professionali attente alla qualità della vita, alla pace, alla giustizia sociale, alla parità di genere, all'inclusione e così via. Insegnanti e professionisti dell'orientamento dovrebbero, con le loro pratiche e attività, assicurarsi che “gli studenti che si affacciano al mondo siano adeguatamente

equipaggiati con conoscenze, abilità e sensibilità per diventare cittadini ecologicamente virtuosi” (Cato, 2012).

In Nota e Soresi (2020), si invitano gli orientatori a non ragionare esclusivamente su caratteristiche personali, interessi e attitudini dei loro clienti, ma a guardare anche al di fuori di sé stessi, essendo più attenti ad uno sviluppo inclusivo e sostenibile. Gli autori suggeriscono di porre domande come “Di quali priorità vuoi occuparti?”, riferendosi in particolare all’*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* delle Nazioni Unite e alla traduzione delle priorità in 17 obiettivi da perseguire, con l’impegno di tutti, in ogni campo di studio.

Pertanto, nelle attività di consulenza si potrebbero coinvolgere attivamente i clienti, stimolando riflessioni sull’impatto sociale delle loro scelte formative e professionali, in modo che l’aumentata consapevolezza faciliti il pensiero critico e contribuisca a decisioni pienamente informate. Secondo Irving & Malik-Liévano (2019), ad esempio, sarebbe utile chiedere ai propri clienti di esplorare i modi in cui le loro differenti scelte di carriera potrebbero favorire, o potenzialmente danneggiare, il benessere sociale e quello del pianeta. In linea con questa modalità di pensiero, all’orientatore viene chiesto di promuovere un cambiamento nella persona, di stimolare una riflessione per aprire possibilità che fino a quel momento non erano mai state considerate, analizzandole e trasformandole in possibili traiettorie educative, formative o di realizzazione personale. Il potenziale ruolo di “possibilitatore” (Nota & Soresi, 2020) del professionista richiama alla mente la teoria del *Self Empowerment* di Bruscazioni (2007) e il concetto di “possibilitazione”.

Il *Self Empowerment* è, secondo l’autore, un attivatore della dimensione dinamica individuale della persona. Dal punto di vista psicologico, esso innesca nella persona il desiderio di sentirsi protagonista della propria vita, attivando la sua tendenza ad innovare, a sentirsi coinvolto (*engaged*) e determinato nel raggiungere obiettivi sfidanti e desiderabili. Alla base di questo concetto ci sarebbero i cosiddetti “motori del *self empowerment*”, fattori cruciali su cui le persone possono agire e lavorare, in un’ottica migliorativa. Tra questi è centrale il concetto di possibilitazione, inteso come la tendenza della persona a perseguire l’apertura di nuove possibilità, all’interno delle quali operare delle scelte per sentirsi protagonista della gestione della propria vita.

L’orientatore attento allo sviluppo inclusivo e sostenibile deve essere in grado di aprire nei giovani, attraverso laboratori, interventi e consulenze, possibilità che vadano in questa

direzione, stimolando in loro visioni sul futuro e su ciò che accadrà, e promuovendo progetti professionali più attenti agli altri e al pianeta.

Trattando di orientamento inclusivo e sostenibile, è doveroso precisare cosa si intende per inclusione e sostenibilità. Il termine “inclusione”, diversamente da quanto si possa comunemente pensare, è ben differente da termini come “inserimento” o “integrazione”. L’inserimento, come sottolineato da Soresi & Nota (2020), si associa all’idea di “stare accanto” a gruppi minoritari, lottando per il loro diritto alla fruibilità di spazi e servizi comuni, assicurandone il loro l’accesso. L’idea di integrazione nasce in seguito al diffondersi del modello biopsicosociale, che ha posto più enfasi sulla partecipazione sociale delle persone con disabilità e vulnerabilità in diversi contesti di vita. Il concetto di integrazione supera quello di inserimento, proponendo l’idea di “fare con”, prevedendo l’implementazione di specifici servizi che siano in grado di agevolare la permanenza di persone con vulnerabilità nei contesti di vita comuni, rispettando le loro specificità.

Oggi i tempi sono cambiati e questi concetti non sono più sufficienti a fronteggiare le crescenti ingiustizie sociali; per questo motivo è stato necessario compiere un ulteriore cambio di direzione, ampliando la visione passata ed arrivando al concetto di “inclusione”.

L’inclusione non si riferisce alle singole persone con vulnerabilità, ma è più interessata al contesto, operando su di esso in modo che possa garantire ad ogni persona, nel rispetto della sua unicità, la partecipazione attiva alla vita sociale, civile e professionale. Si auspica di arrivare al superamento dell’idea che ci sia qualcuno da inserire o da integrare; secondo Shafik Asante (2002), ex leader della *New African Voices Alliance* di Philadelphia, “l’inclusione è riconoscere che siamo tutti una sola cosa, anche se non siamo tutti la stessa cosa”. Viene così sottolineata la necessità che i contesti comuni mettano in risalto le unicità di ogni individuo; essi, perciò, dovrebbero essere di per sé strutturalmente inclusivi, in modo da permettere a tutti la partecipazione e standard di vita soddisfacenti. In Nota & Soresi (2020) si sottolinea come l’idea di inclusione sia strettamente legata al riconoscimento della dignità umana, delle libertà e dei diritti e fondamentali trattati nella Dichiarazione universale dei diritti umani (1948).

Rispetto alla materia dell’orientamento e della progettazione professionale, si mira a promuovere percorsi educativi e di vita più inclusivi, dando particolare rilevanza al “diritto alla scelta, al lavoro, alla formazione e alla partecipazione attiva nei contesti sociali, scolastici e lavorativi”. Come più volte sottolineato, un orientamento che mira all’inclusione deve indignarsi davanti alle ingiustizie, sensibilizzare su di esse e proporre

modelli positivi per le nuove generazioni, con azioni ed interventi che gettino le basi per un reale cambiamento.

Il secondo concetto su cui è necessario fare un approfondimento è quello di “sostenibilità”. L’urgenza e la portata dei problemi che l’uomo ha causato, con le sue azioni volte all’aumento della produttività e del guadagno, hanno reso sempre più evidente la necessità di trattare il tema della sostenibilità. Questo termine era stato già utilizzato nel periodo della rivoluzione industriale, in cui veniva sottolineato il bisogno di trovare un equilibrio che favorisse la crescita economica, ma non compromettesse l’ambiente e la giustizia sociale.

Il concetto moderno di sostenibilità è nato verso la fine del ‘900, periodo in cui, in molti convegni e dibattiti, si inizia a sottolineare l’urgenza di aumentare la consapevolezza sui danni che lo sviluppo stava causando ai sistemi naturali e l’importanza di agire a vantaggio di una società sostenibile. Il tema ha iniziato ben presto a raccogliere consensi, tanto che, nel 1987, la Commissione mondiale delle Nazioni unite per l’ambiente e lo sviluppo (*UN World Commission on Environment and Development – WCED*) pubblicò il rapporto “*Our Common Future*”, in cui si chiedeva “una nuova era di crescita economica forte, ma allo stesso tempo sostenibile dal punto di vista sociale e ambientale”.

Si inizia così a discutere di sviluppo sostenibile, intendendolo come uno “sviluppo che sia in grado di soddisfare i bisogni del presente, senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni”.

Oggi, ancor più che in passato, sono evidenti gli effetti deleteri delle iniziative umane, come sottolineato in Nota e Soresi (2020): l’aumento della concentrazione di anidride carbonica, l’invasione ormai pressoché incontenibile della plastica, che mette seriamente a rischio diverse forme di vita, i cambiamenti climatici e le loro sconvolgenti conseguenze. Per raggiungere lo sviluppo sostenibile di cui si è parlato è necessario che la crescita economica, l’inclusione sociale e la tutela ambientale siano armonizzate, avendo ormai compreso che il raggiungimento dell’uno non può essere soddisfatto alle spese dell’altro.

La sostenibilità ambientale si riferisce alla tutela e all’integrità dell’ambiente e delle sue risorse naturali, in modo che venga difeso dai diversi pericoli e dalle diverse forme di inquinamento e degradazione. La sostenibilità economica riguarda la capacità di generare reddito e lavoro per il sostentamento della popolazione, usando in modo razionale ed efficiente le risorse naturali.

È chiaro che, vista l'interdipendenza tra l'ambiente e l'economia, quest'ultima non può essere raggiunta a scapito dell'altra (Khan, 1995). Infine, la sostenibilità sociale mira alla modulazione dei sistemi finanziari, in modo da raggiungere una distribuzione socialmente equa dei costi e dei benefici che derivano dal modo in cui l'uomo gestisce l'ambiente. Ci si basa perciò sul concetto di equità sociale nella distribuzione del reddito, delle risorse e delle condizioni di vita, con l'obiettivo di garantire benessere a tutte le persone.

Per la promozione di questi importanti concetti sono di fondamentale importanza un'adeguata istruzione e formazione, concetto ribadito già negli anni '90 dall'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura). Per questo motivo i temi appena trattati devono essere inclusi nei programmi di orientamento, in modo che si possa arrivare alla progettazione di percorsi educativi e formativi che mirino alla sostenibilità anche per quanto riguarda la vita professionale.

3.3. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile

Nel 2012, in Brasile, si è tenuta la conferenza delle Nazioni Unite sullo sviluppo sostenibile, che ha portato alla creazione del documento "Trasformare il nostro mondo: l'agenda per lo sviluppo sostenibile 2030". In questa occasione sono stati delineati gli obiettivi di sviluppo sostenibile, sottoscritti ufficialmente, il 25 settembre 2015, dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite, tra cui l'Italia.

Nasce così l'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, un piano d'azione per le persone e il pianeta. Si tratta di un documento in cui le priorità di cui si è discusso nei capitoli precedenti sono tradotte in 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals – SDGs*), da raggiungere entro il 2030.

Questi, sono traguardi a cui tutti, singolarmente nelle proprie vite, devono aspirare, ma, soprattutto, richiedono l'attenzione di organizzazioni politiche, sociali, economiche e culturali appartenenti al macrosistema. Infatti, per monitorare il processo di cambiamento, ogni paese viene periodicamente valutato rispetto a determinati parametri, relativi ai 17 *Goals* (Figura 1) e i 169 *Target*.

OBIETTIVI PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE



Figura 1: Obiettivi dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile

Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile - *Sustainable Development Goals* (SDGs) sono:

1. Sconfiggere la povertà: porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo;
2. Sconfiggere la fame: porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione, promuovere un'agricoltura sostenibile;
3. Salute e benessere: assicurare la salute e il benessere per tutti e tutte le età;
4. Istruzione di qualità: fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti;
5. Parità di genere: raggiungere l'uguaglianza di genere e l'empowerment di tutte le donne e le ragazze;
6. Acqua pulita e servizi igienico-sanitari: garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie;
7. Energia pulita e accessibile: assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni;
8. Lavoro dignitoso e crescita economica: incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva, un lavoro dignitoso per tutti;
9. Imprese, innovazione e infrastrutture: costruire infrastrutture resilienti e promuovere l'innovazione ed un'industrializzazione equa, responsabile e sostenibile;
10. Ridurre le disuguaglianze: ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le Nazioni;

11. Città e comunità sostenibili: rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili;
12. Consumo e produzione responsabili: garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo;
13. Lotta contro il cambiamento climatico: adottare misure urgenti per combattere il cambiamento climatico e le sue conseguenze;
14. Vita sott'acqua: conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile;
15. Vita sulla Terra: proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, contrastare la desertificazione, arrestare il degrado del terreno, fermare la perdita della diversità biologica;
16. Pace, giustizia e istituzioni solide: promuovere società pacifiche e più inclusive; offrire l'accesso alla giustizia per tutti e creare organismi efficienti, responsabili e inclusivi a tutti i livelli;
17. Partnership per gli obiettivi: rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.

Gli obiettivi delineati sono tra loro tutti collegati e fanno riferimento a questioni importanti per lo sviluppo, mirando all'equilibrio tra le tre forme di sviluppo sostenibile: ambientale, sociale ed economico. Queste tre dimensioni, come già sottolineato, sono tra loro strettamente correlate ed interconnesse: ogni obiettivo deve essere perseguito considerando le reciproche interrelazioni, secondo un approccio sistemico.

In questo modo la crescita sarà integrata e gli effetti negativi di uno sviluppo non si ripercuoteranno sulle altre dimensioni. L'obiettivo più ampio è quello di porre fine alle diverse forme di povertà, alle inuguaglianze, affrontando i cambiamenti climatici e mirando alla costruzione di società pacifiche nel rispetto dei diritti umani.

Gli obiettivi sono universali e ogni paese è chiamato a sviluppare una propria strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile, in modo da contribuire alle sfide proposte.

In Italia, in particolare, è stata istituita la Cabina di regia "Benessere Italia", un supporto tecnico e scientifico al Presidente del Consiglio, con il compito di "coordinare, monitorare, misurare e migliorare le politiche di tutti i Ministeri nel segno del benessere dei cittadini". Questo potrebbe essere uno strumento per il Governo, in grado di promuovere approcci e politiche nella direzione di un benessere equo e sostenibile.

A livello nazionale, infatti, per coordinare l'attuazione dell'Agenda 2030 è stata istituita la Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile (SNSvS), un documento "che definisce il quadro di riferimento nazionale per i processi di pianificazione, programmazione e valutazione di tipo ambientale e territoriale per dare attuazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite".

L'Agenda 2030 esprime chiaramente l'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo (sia sul piano ambientale, che sociale ed economico), basando il suo nuovo approccio su cinque concetti chiave: le cinque "P" dello sviluppo sostenibile (sito ufficiale dell'Agenzia per la Coesione Territoriale).

1. **Persone:** contrastare ed eliminare la povertà e l'esclusione sociale in tutte le sue forme, promuovendo salute e benessere e garantendo dignità ed uguaglianza;
2. **Pianeta:** garantire una gestione sostenibile delle risorse naturali, contrastando la perdita di biodiversità e proteggendo il pianeta per le generazioni future;
3. **Prosperità:** affermare modelli sostenibili di promozione e consumo, garantendo occupazione e formazione di qualità;
4. **Pace:** promuovere società pacifiche, non violente, giuste ed inclusive, contrastare la discriminazione e l'illegalità;
5. **Partnership:** implementare gli interventi nelle varie aree in maniera integrata tramite solide partnership.

Affinché si possa attuare l'Agenda 2030, è necessario un forte coinvolgimento da parte di tutte le componenti della società, tra cui le imprese, sia pubbliche che private e gli operatori dell'informazione e della cultura. In questo senso, anche l'orientamento può e deve fare la sua parte, come abbondantemente trattato in "Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030" di Soresi, Nota e Santilli (2019).

"La nuova Agenda è una promessa da parte dei leader a tutte le persone in tutto il mondo. È un'Agenda per le persone, per sradicare la povertà in tutte le sue forme, un'Agenda per il Pianeta, la nostra casa".

Ban Ki-moon, Segretario Generale delle Nazioni Unite

3.4. Interventi di orientamento inclusivo e sostenibile

Per mettere effettivamente in pratica gli obiettivi che si è posto l'orientamento inclusivo e sostenibile, è necessario sollecitare la creazione e l'attuazione di progetti collettivi, in modo che si possano intraprendere azioni comuni che vadano nella direzione indicata.

È stata più volte ribadita la necessità di un orientamento di qualità, che promuova consapevolezza, speranza, aspirazioni inclusive e sostenibili. Per fare ciò si mira alla costruzione di laboratori e materiali specifici, che educino e formino i giovani alla ricerca di nuove traiettorie.

Il laboratorio La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle Scelte), istituito all'interno dell'Università degli Studi di Padova, ha preso una posizione netta rispetto a questo tema, sottolineando come l'orientamento non si debba occupare di “consigliare, educare, suggerire o fornire semplici depliant”, rispondendo a visioni riduttive, individualiste e competitive. Gli obiettivi di questo tipo di orientamento sono sintetizzati in “Una carta-memorandum a supporto dell'orientamento e del career counselling”, un documento a cura della Società Italiana per l'Orientamento (SIO) e del laboratorio La.R.I.O.S., in cui si invitano gli studiosi e i professionisti dell'ambito a considerarsi agenti di cambiamento. Tra i risultati che ci si propone di ottenere in questo documento:

- a) Stimolare l'abbandono di visioni superficiali ed obsolete dell'orientamento, che lo riducono semplicemente ad una questione di adattamento delle persone alle richieste ed aspettative del mondo della formazione e del lavoro;
- b) di favorire la scelta di modelli e di pratiche di orientamento, di career counselling e di supporto alla progettazione e all'inclusione lavorativa marcatamente interattive e contestuali per riuscire ad evidenziare, accanto alle aspettative e agli interessi individuali, anche i cambiamenti che i contesti formativi e lavorativi dovrebbero apportare per diventare socialmente più rilevanti, sicuri ed inclusivi.

Per questo motivo, negli anni, il laboratorio La.R.I.O.S. ha sviluppato una serie di progetti e strumenti utilissimi ai fini descritti.

Un esempio è il progetto “*Stay inclusive, sustainable, curious, cosmopolitan, aspirant*” (Nota et al., 2019), che si propone di stimolare i giovani ad occuparsi di futuro, favorendo in loro la creazione di aspirazioni affinché, nella consapevolezza delle minacce da affrontare, si impegnino per la realizzazione di obiettivi desiderabili. Il programma invita le persone a guardare alla realtà esterna, anticipando il futuro e scegliendo le sfide su cui

si desidera investire il proprio impegno. Queste sfide andrebbero poi tradotte in intenzioni, capaci di sostenere la scelta formativa e professionale. L'anticipazione del futuro permette di coniugare le passioni personali con il perseguimento del bene comune. Solo a questo punto si inizierà a ragionare sulle competenze necessarie da sviluppare per perseguire gli obiettivi fissati, e alle vere e proprie attività lavorative da svolgere. Il programma si articola in cinque laboratori di base.

- Il primo ha lo scopo di presentare il progetto, descrivendo le modalità e stimolando riflessioni sulla definizione di orientamento.
- Il secondo laboratorio riguarda le sfide poste dall'ONU nell'Agenda 2030 e l'importanza di considerarle nei propri progetti formativi e professionali futuri, investendo nella formazione con grinta e coraggio.
- Nel terzo laboratorio gli studenti elencano le imprese a cui loro stessi, nel loro futuro, desiderano dare un contributo, elencando le varie attività professionali utili allo scopo. In questa maniera si facilita la creazione di nuovi scenari e l'immaginazione di nuove soluzioni che potrebbero diventare realtà future.
- Nel quarto laboratorio ci si focalizza in modo più approfondito su una o due imprese, elencando specifiche attività professionali.
- Infine, nell'ultimo laboratorio, i partecipanti completano la descrizione delle loro imprese, identificando tutte le competenze, abilità e risorse che potrebbe essere utile sviluppare per raggiungere gli obiettivi proposti, in termini di conoscenze necessarie, supporti, abilità e servizi forniti.

Vi sono poi, accanto ai moduli di base, altri più specifici, che consentono di esplorare ancora più approfonditamente il futuro, trattando diversi temi, tra cui: globalizzazione, precarietà, giustizia sociale, cosmopolitismo, curiosità, sostenibilità ed inclusione. L'obiettivo è quello di favorire la progettazione futura inclusiva e sostenibile, promuovendo una maggiore conoscenza della realtà, la creazione di aspirazioni e un maggior investimento nella formazione.

L'applicazione del progetto ha portato all'aumento dei livelli di adattabilità professionale (*Career adaptability*) e di investimento nel futuro e nella formazione post-laurea in studenti di scuole superiori della regione Veneto. Inoltre, al termine dei laboratori, i desideri riportati da parte degli studenti erano più attenti alle sfide e alle emergenze future nell'ottica di uno sviluppo equo e sostenibile.

Santilli et al. (2020) hanno condotto uno studio in una scuola superiore italiana su 75 studenti di età media 17 anni. Il progetto “*Looking to the future and the university in an inclusive and sustainable way*” aveva anch’esso lo scopo di ispirare i giovani a riflettere sul futuro, tenendo conto delle minacce presenti nella società e considerandole nella creazione dei loro percorsi formativi e professionali.

L’intervento prevedeva la partecipazione del gruppo sperimentale a cinque unità didattiche, di due ore ciascuna, per un totale di cinque settimane. I partecipanti assegnati al gruppo di controllo, invece, avevano il compito di rispondere a misure riguardanti gli interessi, i valori e la motivazione allo studio. I risultati, anche in questo caso, mostrano livelli maggiori di adattabilità professionale per il gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo; in particolare punteggi più alti sulle sottodimensioni di *Control*, *Concern* e *Confidence*. Inoltre, sempre per il gruppo sperimentale, i livelli di curiosità erano maggiori, così come i desideri di investire di più nella formazione futura.

Un altro tema caro all’orientamento inclusivo e sostenibile è quello del lavoro dignitoso; uno studio condotto su questo argomento è quello di Zammitti, Magnano, e Santisi (2020). I ricercatori hanno voluto condurre un intervento su adolescenti di una scuola superiore italiana. L’intervento, attuato nel gruppo sperimentale, aveva lo scopo di fornire una formazione che aumentasse le risorse della curiosità professionale e dell’autoefficacia e che, allo stesso tempo, migliorasse la rappresentazione che i giovani avevano del lavoro e, in particolare, del lavoro dignitoso. I risultati hanno mostrato, nel gruppo sperimentale, un miglioramento nei livelli di curiosità professionale e autoefficacia; inoltre, gli studenti appartenenti a questo gruppo dimostravano di aver maturato migliori rappresentazioni del lavoro e del lavoro dignitoso rispetto a quelli appartenenti al gruppo di controllo.

Si vuole fornire ancora un esempio di intervento inclusivo e sostenibile, in cui Wipfli e Withers (2022) sviluppano un programma intensivo per trattare i temi della giustizia sociale e del benessere globale. Il programma è stato attuato durante un corso estivo, in una scuola superiore californiana, attraverso una serie di attività basate anche su giochi interattivi. Per ampliare la visione dei giovani rispetto alle carriere possibili nel campo del benessere globale e della giustizia sociale, il programma prevedeva la partecipazione di diverse figure rilevanti nei campi di studio trattati, tra cui fisici, artisti e attivisti. L’obiettivo era quello di ispirare i ragazzi e le ragazze a considerare anche tali carriere nella progettazione del loro futuro.

A fine corso, molti studenti hanno affermato di sentirsi più motivati a proseguire gli studi ed intraprendere carriere nel campo del benessere globale o della giustizia sociale.

Gli esempi forniti dimostrano chiaramente l'efficacia di programmi di orientamento inclusivo e sostenibile nel promuovere riflessioni e sviluppare competenze importanti per la costruzione di un futuro di qualità per tutti.

4. La ricerca sperimentale

4.1. Riferimenti teorici del disegno sperimentale

Dal punto di vista sociale e ambientale, stiamo vivendo in tempi incerti e precari, caratterizzati dalle problematiche e dalle minacce discusse nei capitoli precedenti, tra cui gli enormi effetti del cambiamento climatico e dalla crescita delle disuguaglianze tra individui e nazioni. Alla complessità di questo panorama, di recente, nell'anno 2020, si è aggiunto il fenomeno della pandemia da Covid-19 con tutti i suoi risvolti negativi, sotto ogni punto di vista. Infine, ultimamente, anche la situazione di conflitto in Ucraina ha portato gran parte della popolazione a sentimenti di vicinanza anche rispetto al tema della guerra. Scienziati, giornalisti, attivisti, politici e molte altre figure sociali raccontano queste storie con parole scritte o immagini, statistiche e grafici per dare un senso alle osservazioni e agli eventi. Il modo in cui essi, assieme a chi ci sta accanto, descrivono la realtà può avere drammatiche ripercussioni sulla popolazione, incitando alla paura o alla speranza, all'azione o all'inazione, alla chiarezza o all'incertezza (Chapman et al., 2017). Pare evidente come il quadro delineato prospetti un futuro incerto e minaccioso a ragazzi e ragazze delle nuove generazioni, che chiaramente risentono di molti effetti negativi, soprattutto dal punto di vista psicologico.

Numerosi studi, come si evidenzia nel primo capitolo, mostrano che molti giovani sperimentano emozioni negative come preoccupazione, tristezza, rabbia, impotenza e pessimismo riguardo al futuro e ai problemi globali (Ojala, 2012). Per questo motivo la gioventù potrebbe percepire la presenza di barriere alla creazione di visioni positive per il proprio futuro. L'approccio del *Life Design*, per rispondere a queste minacce, suggerisce di promuovere determinate risorse in un'ottica preventiva, come la resilienza, la speranza e l'ottimismo.

Tra i concetti trattati in questo elaborato, vi è anche il tema dell'ottimismo, a cui in psicologia ci si riferisce come l'aspettativa che le cose volgeranno al meglio. Questa è una variabile di natura disposizionale ed ognuno può essere più o meno propenso ad avere una visione positiva o negativa della realtà. L'ottimismo si associa a meccanismi proattivi e di apertura, in grado di facilitare il benessere (Moè, 2020). Inoltre, come già detto, esso si associa a migliori risultati accademici e prestazioni scolastiche (Ferrari, Santilli, & Ginevra, 2014). L'ottimismo, inoltre, è correlato alla speranza e alla prospettiva temporale, altri concetti importanti ai fini della ricerca proposta.

La speranza è un costrutto abbastanza complesso legato al raggiungimento degli obiettivi; secondo Snyder et al. (1996), i livelli di speranza dipenderebbero da quanto la persona pensa di essere in grado di fare una determinata cosa e da quanto controllo ritiene di avere sulla situazione. La ricerca evidenzia come la speranza sia associata al successo accademico (Kenny et al., 2010) e a molteplici indicatori di benessere psicosociale, tra cui maggiori livelli di soddisfazione per la vita e per i percorsi educativi.

Speranza e ottimismo hanno un ruolo importante nel predire la soddisfazione di vita e un maggior investimento nell'educazione; infatti, sono due costrutti che si riferiscono a credenze positive per il futuro. L'orientamento al futuro, cioè la capacità di pensarsi nel futuro e di sviluppare idee, sentimenti e pensieri ad esso relativi, è una variabile importante sia per l'adattabilità di carriera che per il mondo dello studio. Diverse ricerche dimostrano che adolescenti con un'inclinazione maggiore allo sviluppo di visioni positive verso il futuro, sono anche più propensi ad avere aspirazioni positive per la scuola e la realizzazione professionale.

La letteratura, inoltre, evidenzia differenze di genere a favore delle studentesse, rispetto agli studenti, su quasi tutti gli indicatori di successo scolastico ed accademico, sia per quanto riguarda il rendimento che per la motivazione a proseguire il percorso formativo (Sheard, 2009). Chiaramente, si intuisce che questo tipo di risvolti positivi contribuiscono ad una maggior soddisfazione nella propria vita.

Infine, per gli scopi della ricerca proposta, è molto rilevante il tema della sostenibilità e l'importanza di investire nell'educazione. Infatti, il mondo sociale che circonda i bambini e i ragazzi gioca, naturalmente, un ruolo centrale nello sviluppo di conoscenza, attitudini e comportamenti. Dagli studi di Hestness et al. (2016), emerge che studenti e studentesse delle scuole medie riportano di aver appreso nozioni sui cambiamenti climatici a scuola e attraverso i social media. Per questa ragione è fondamentale promuovere una cultura che miri allo sviluppo inclusivo e sostenibile nelle scuole. Agire in questi ambienti educativi permetterebbe di istruire una fascia corposa di bambini, ragazzi e studenti, creando un rilevante cambiamento positivo nel modo di pensare e percepire la sostenibilità e l'inclusione. Per i giovani, ritrovarsi immersi in un ambiente attento ai bisogni del pianeta e ai diritti dei cittadini costituirebbe un grande passo in avanti nella giusta direzione, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030.

Affrontare le sfide proposte è infatti un problema di azione collettiva: le persone contano molto più di quanto pensano e dalle azioni intraprese oggi dipendono le diverse traiettorie future per il pianeta. Per poter adeguatamente comprendere il contesto in cui viviamo,

senza lasciarsi abbattere dalle numerose problematiche ed incertezze, è necessario possedere un certo livello di conoscenza al riguardo.

Secondo Nota, Ginevra & Santilli (2015), l'aumento di consapevolezza aiuterebbe a gestire in un modo migliore le difficoltà personali e professionali, permettendo anche di fronteggiare le diverse transizioni di vita. Venire a conoscenza dei problemi della realtà porta allo sviluppo di una certa dose di preoccupazione che, se affrontata con le giuste risorse, può essere "positiva" e, a sua volta, incoraggiare un cambio di comportamento. Ad esempio, Ojala (2015) nei suoi diversi studi, evidenzia come agire sulla speranza sia una parte critica per la promozione all'azione.

Vista l'importanza dei temi trattati e la necessità di intervenire in età precoce, si è voluto condurre il presente studio, con lo scopo di "fotografare" la realtà presente in una scuola secondaria di primo grado italiana, focalizzandosi su alcuni costrutti particolarmente salienti, associati al modo in cui l'individuo investe nel futuro e lo pianifica.

4.2. Ipotesi di ricerca

Considerando la letteratura di riferimento citata e l'attuale realtà psicosociale descritta nel primo capitolo, si è messo a punto il seguente studio. L'obiettivo della ricerca era quello di indagare il punto di vista di giovani adolescenti (età media di 12,5 anni) in merito alle sfide e alle minacce che avvertono per il loro futuro e quello dell'umanità, anche a seguito dei recenti avvenimenti, come la pandemia e lo scoppio della guerra in Ucraina. Il presente studio ha coinvolto 67 studenti, con al fine di verificare le seguenti ipotesi:

- a) La prima ipotesi mira all'identificazione di eventuali differenze di genere significative sulle variabili considerate (motivazione allo studio; programmazione e tempo dedicati allo studio; autocontrollo; capacità di fare schemi e riassunti; preoccupazione per il futuro; controllo; fiducia in se stessi; prospettiva temporale; resilienza; comportamento esplorativo; curiosità; conoscenza di sé; planning lavoro; locus of control interno; conoscenze oggettive; conoscenze soggettive; credenze; emozioni e stati d'animo sui diritti umani; azioni a favore dei diritti umani; propensione alla sostenibilità; propensione all'ottimismo; propensione alla collaborazione; speranza individuale; speranza verso il futuro; soddisfazione della qualità di vita). Nello specifico, in accordo con la letteratura, ci si aspetta che le studentesse, rispetto agli studenti, mostrino livelli maggiori nelle variabili riguardanti lo studio e la formazione (motivazione, programmazione e tempo

dedicati allo studio, capacità di creare schemi e riassunti), emozioni verso i diritti, propensione alla sostenibilità e propensione alla collaborazione.

- b) La seconda ipotesi mira all'identificazione di eventuali differenze tra il gruppo di studenti e studentesse con maggiore propensione alla sostenibilità e il gruppo di studenti e studentesse con minore propensione alla sostenibilità. Nel dettaglio ci si aspetta che studenti e studentesse con maggiore propensione alla sostenibilità presentino livelli più alti di motivazione allo studio, curiosità, prospettiva temporale, azioni a favore dei diritti umani, ottimismo, speranza individuale e verso il futuro e soddisfazione per la qualità della vita.
- c) La terza ipotesi si propone di identificare se la propensione alla sostenibilità e la speranza per il futuro sono in grado di predire la soddisfazione per la qualità della vita.

4.3. Metodo

4.3.1. Partecipanti

La ricerca è stata condotta su un gruppo di 67 studenti appartenenti a tre diverse classi seconde di una scuola secondaria di primo grado nel territorio del Friuli-Venezia Giulia. Sono stati coinvolti 33 ragazzi (49.3%) e 34 ragazze (50.7%), di età compresa tra 10 e 13 anni (età media = 12,5; DS = 0,76).

4.3.2. Strumenti

Il protocollo somministrato nello studio presente è stato realizzato dal Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle Scelte (La.R.I.O.S.), istituito all'interno dell'Università degli Studi di Padova, ed è composto dagli strumenti di seguito riportati.

- *Lo studio e la formazione*

Lo strumento è composto da 34 items inerenti allo studio e alla formazione; gli items si dividono in comportamenti positivi e comportamenti negativi. Al partecipante è chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 5 livelli, nella quale 1 corrisponde a “No, questa frase non mi descrive proprio per nulla” e 5 corrisponde a “Sì, mi descrive perfettamente”. Il questionario è composto da quattro subtest.

- *Motivazione allo studio*; esempio: “Studierò e approfondirò tutto ciò che serve per riuscire bene nel lavoro che desidero”.

- *Programmazione e tempo dedicati allo studio*; esempio “In vista di prove di verifica ed interrogazioni, organizzo il mio tempo in modo da non dover studiare all’ultimo momento”.
 - *Autocontrollo*; esempio: “Quando sono interrogata mi agito a tal punto da non comprendere bene nemmeno le domande che mi fanno”.
 - *Capacità di fare schemi e riassunti*; esempio: “Quando studio, per capire meglio, generalmente mi faccio degli schemi per collegare una cosa all’altra”.
- *Career adapt-abilities inventory* (Soresi, Nota e Ferrari, 2012)

La career adaptability viene definita come la propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi a partecipare al ruolo lavorativo, e ad adattarsi alle richieste imprevedute dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro (Savickas & Porfeli, 2012). È un costrutto psicosociale che permette all’individuo di raggiungere i propri obiettivi di adattamento attraverso l’adozione di strategie e comportamenti. La versione proposta nello studio è un adattamento al contesto italiano per adolescenti. I valori di attendibilità sono soddisfacenti e pari a $\alpha=.91$. Ci sono 24 items indagano le modalità con le quali le persone affrontano i cambiamenti e le transizioni (da una scuola all’altra; da un lavoro all’altro; dalla scuola al lavoro). La modalità di risposta per ogni affermazione è su scala Likert a 5 punti, dove 1 corrisponde a “Posseggo molto poco questa capacità” e 5 corrisponde a “Posseggo moltissimo questa capacità”. La scala consente di rilevare quattro dimensioni, ognuna composta da 6 items:

- *Concern o Preoccupazione per il futuro* ($\alpha=.83$). Esempi di items: “Rifletto su come sarà il mio futuro” e “Mi rendo conto che le scelte che faccio oggi influenzeranno il mio futuro”.
- *Control o Controllo* ($\alpha=.74$). Esempi di items: “Conto su me stesso” e “Mi assumo la responsabilità delle mie azioni”.
- *Curiosity o Curiosità* ($\alpha=.79$). Esempi di items: “Esploro il mio ambiente di vita” e “Cerco opportunità che mi aiutino a crescere come persona”.
- *Confidence o Fiducia in se stessi* ($\alpha=.85$). Esempi di items: “Imparo nuove abilità” e “Supero gli ostacoli”.

- *A proposito di futuro - versione scuola secondaria di I grado* (Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Sgaramella, T.M., 2012)

Lo strumento permette di valutare la prospettiva temporale e la resilienza, due costrutti associati alla costruzione e alla pianificazione del futuro. Il questionario è composto da 21 items: sono riportate diverse frasi ed ognuna di esse descrive pensieri e comportamenti di alunni della scuola secondaria di primo grado. Al partecipante viene chiesto di indicare il grado di accordo con le affermazioni su una scala Likert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a “No, io non la penso mai così” e 5 corrisponde a “Sì, io molto spesso penso così”. I costrutti che compongono il questionario sono i seguenti:

- *Prospettiva temporale* ($\alpha = .88$): si riferisce a pensieri, idee e sentimenti relativi al proprio futuro. È la tendenza a proiettarsi nel futuro, immaginando e creando scenari diversi. Esempi: “Penso spesso a quando sarò grande”, “Mi piace anche sognare ad occhi aperti su ciò che il mio futuro mi riserverà”.
- *Resilienza* ($\alpha = .88$): è intesa come la capacità affrontare situazioni difficili e di resistere alle avversità, fronteggiando le sfide e le incertezze relative al futuro e adattandosi in modi funzionali ed efficaci anche a contesti negativi. Esempi: “Penso di essere una persona forte e che non si scoraggia facilmente”, “Mi considero in grado di affrontare tutto ciò che potrebbe capitarmi”.

- *Questionario sui comportamenti esplorativi* (Tracey, Lent, Brown, Soresi, & Nota, 2006)

Il questionario è composto da 10 items relativi ad attività svolte negli ultimi tre mesi per conoscere diversi lavori e professioni. I partecipanti sono invitati a rispondere su una scala Likert a 5 punti, dove 1 corrisponde a “Non l’ho mai fatto” e 5 corrisponde a “L’ho fatto moltissime volte”. Esempi: “Negli ultimi tre mesi...Ho pensato a quali attività lavorative mi piacerebbe svolgere”, “Negli ultimi tre mesi...Ho parlato con qualcuno del lavoro che svolge per saperne di più”.

- *Come mi vedo*

Il questionario è composto da 24 items; ognuno di essi corrisponde ad una descrizione di che la persona può dare di sé stessa. Il partecipante deve esprimere il grado di accordo su una scala Likert a 5 punti, dove 1 indica “Non concordo per nulla” e 5 indica “Concordo moltissimo”. Dal questionario emergono 4 tipi di subtest:

- *Curiosità*: descrizione (7 items): la propensione ad essere curiosi e ricercare nuove informazioni sul mondo, su di sé, sugli altri e sul proprio ambiente. Esempio: “Sono uno/una che si chiede perché sono importanti le cose che si imparano a scuola”.
- *Conoscenza di sé* (6 items): la conoscenza che l’individuo ha di sé stesso e dei suoi comportamenti, come persona in generale, come amico, come studente. Esempio: “Sono uno/una che si conosce e che sa a chi assomiglia”.
- *Planning lavoro* (4 items): la propensione a progettare e progettare scenari per il proprio futuro lavorativo. Esempio: “Sono uno/una che pensa al lavoro che potrei svolgere dopo aver terminato la scuola”.
- *Locus of control interno* (7 items): è la consapevolezza circa la propria influenza su ciò che avviene o che potrebbe avvenire; la persona si sente responsabile di poter influire sia su di sé, sia sui fattori e sugli avvenimenti esterni. Esempio: “Dipende da me quanto impegnarmi nelle cose che faccio”.

- *Attenzione alle persone e all’ambiente*

Questo è uno strumento costituito da 5 parti.

- La prima parte riguarda i diritti umani, l’inclusione, la sostenibilità, l’ecologia e l’ambiente; in particolare le *conoscenze oggettive* ($\alpha=.66$) su tali argomenti. Ci sono 10 items in cui sono presentate diverse affermazioni e su cui partecipanti hanno tre opzioni di risposta: “Vero”, “Falso” e “Ancora non ho avuto modo di approfondire/studiare il tema”.
- La seconda parte riguarda nuovamente i temi dei diritti umani, dell’inclusione, della sostenibilità, dell’ecologia e dell’ambiente; in particolare le *conoscenze soggettive* ($\alpha=.79$) rispetto ai temi proposti. Ci sono 9 items in cui i partecipanti sono invitati a dare la loro valutazione su quanto pensano di conoscere l’argomento, rispondendo ad una scala Likert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a “Per nulla” e 5 corrisponde a “Benissimo”.
- La terza parte è composta da 10 items che indagano le *credenze* su questioni associate all’inclusione, ai diritti umani, alla sostenibilità ($\alpha=.79$). I partecipanti sono invitati a dare la loro valutazione sulle affermazioni su una scala Likert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a “Non penso per niente così, non sono d’accordo” e 5 corrisponde a “Penso proprio così, sono proprio d’accordo”.

- La quarta parte indaga le *emozioni* e gli *stati d'animo* rispetto all'inclusione, i diritti umani e la sostenibilità ($\alpha=.75$). Ai partecipanti è chiesto di rispondere ai 10 items sull'argomento, indicando la loro valutazione su una scala Likert a 5 punti, dove 1 corrisponde a "Non mi sento per niente così" e 5 corrisponde a "Mi sento proprio così".
- La quinta parte inizia con due domande a risposta aperta che indagano le azioni svolte personalmente dal partecipante, rispetto al tema dei diritti umani, dell'inclusione e della sostenibilità. Ci sono poi 10 items in cui si esplorano le *azioni* svolte a favore dell'ambiente, della sostenibilità, delle questioni associate all'inclusione e ai diritti umani ($\alpha=.90$). I partecipanti sono invitati a rispondere dando la loro valutazione su una scala Likert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a "Mai" e 5 corrisponde a "Molto spesso".

- *Il futuro è ormai dietro l'angolo... cosa ci riserva?* (Nota et al., 2019)

Il questionario rileva un unico fattore che valuta la propensione alla sostenibilità ($\alpha=.91$). Gli items riguardano i 17 obiettivi dell'Organizzazione delle Nazioni unite (ONU) in favore di uno sviluppo inclusivo e sostenibile. Vengono presentati alcuni scenari futuri di cui, anche secondo l'ONU, dovremmo farci carico; si tratta di temi importanti da considerare da parte di tutta l'umanità, in favore in un futuro di qualità per tutti. Per ognuno dei 17 items riguardante gli obiettivi dell'Agenda 2030, al partecipante viene chiesto di indicare quanto la sfida proposta possa influire sulla propria qualità della vita e delle persone a lui/lei vicine; e quanto possa influenzare la sua futura formazione e scelte professionali. La valutazione viene espressa su una scala Likert a 5 punti, dove 1 equivale a "Quasi per nulla" e 5 equivale a "Moltissimo".

Esempio: "Molte persone sperimentano ancora malnutrizione. In futuro ci sarà molto da fare per eliminare la fame e la malnutrizione esistenti nel mondo".

- a. Quanto questo problema, questa emergenza potrebbe influenzare negativamente la tua vita o quella delle persone che ti sono e saranno vicine?
- b. Quanto ti interessa studiare, prepararti e lavorare per ridurre la fame nel mondo?

- *Pro.spera* (Soresi S., Ferrari L., Nota L. & Sgaramella T.M., 2012)

Il questionario è composto da 6 items per indagare la propensione all'ottimismo ($\alpha=.84$). Gli items descrivono pensieri o comportamenti che il soggetto metter in atto. Al partecipante si chiede di esprimere un proprio parere su una scala Likert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a "No, io non penso mai così" e 5 corrisponde a "Sì, io penso sempre così". Esempi: "Penso che riuscirò a fare tante cose belle", "Penso che le cose andranno molto bene per me".

- *Collaborare*

Lo strumento è composto da 18 items ed è costituito da un fattore unico volto ad analizzare la propensione alla collaborazione. La scala di risposta è una scala Likert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a "Molto poco" e 5 corrisponde a "Moltissimo"; si invita il partecipante ad esprimere una valutazione su quanto ritiene di possedere la capacità descritta. Esempi: "Comportarsi con gli altri amichevolmente", "Aiutare chi è in difficoltà anche senza che mi abbia chiesto aiuto".

- *Le mie speranze*

Il questionario è composto da 12 items, ognuno dei quali descrive pensieri e speranze per il futuro. Il partecipante deve esprimere la frequenza con cui pensa all'argomento proposto o con cui mette in atto i comportamenti descritti; la scala di risposta è una scala Likert a 6 punti, dove 1 corrisponde a "Mai" e 6 corrisponde a "Molto spesso". Lo strumento valuta due fattori:

- *Speranza individuale* (6 items): la speranza che l'individuo nutre per se stesso e per il proprio futuro. Esempio: "Penso che le cose che ho fatto fino ad ora mi serviranno per quando sarò grande".
- *Speranza verso il futuro* (6 items): la speranza che l'individuo nutre rispetto agli avvenimenti del mondo e al genere umano in un'ottica inclusiva e sostenibile. Esempio: "In futuro, insieme, faremo cose difficili per rispettare la natura e migliorare la vita delle persone".

- *Satisfaction with life scale – SWLS* (Diener, R. Et al., 1985)

È uno strumento self report ($\alpha =0.84$) che indaga la soddisfazione che un individuo ha circa la propria vita. Si tratta di 5 items in cui ai partecipanti viene chiesto di indicare il

grado di accordo con le affermazioni su una scala Likert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a “Non mi descrive per nulla” e 5 corrisponde a “Mi descrive moltissimo”. Con questo strumento si intende valutare la soddisfazione per la vita intesa in senso ampio, cioè quanto il partecipante si sente soddisfatto in generale del suo percorso di vita; è inoltre un indicatore del benessere soggettivo percepito dalla persona. Alcuni esempi degli items proposti sono “La mia vita è proprio quella che desidero” o “Finora ho ottenuto le cose importanti che voglio dalla vita”.

4.3.3. Procedura

Per condurre lo studio è stato realizzato un protocollo ad hoc per ragazzi e ragazze delle classi seconde della scuola secondaria di primo grado. È stata contattata la preside dell’istituto comprensivo di riferimento, a cui sono stati inviati i documenti necessari per richiedere l’approvazione del progetto “All’opera per progettare il futuro”. Nella lettera di presentazione veniva descritta la ricerca e si sottolineava anche il fatto che, in seguito alla compilazione dei questionari, ad ogni ragazzo sarebbe stata fornita una relazione personalizzata con il fine di evidenziare i punti di forza e le risorse emerse dalle loro risposte. Siccome gli studenti coinvolti nella ricerca sono minorenni, è stata diffusa una circolare per richiedere l’approvazione alla loro partecipazione da parte dei genitori, sottolineando che tutti i dati sono vincolati dal segreto professionale. A seguito della conferma da parte della dirigente e da parte dei genitori, sono state contattate tre professoressa di riferimento per le tre classi che hanno voluto aderire al progetto.

La raccolta dati si è protratta per circa tre settimane: è iniziata l’11 aprile 2022 e si è conclusa il 29 aprile 2022. Tutti i partecipanti, prima della compilazione, hanno autorizzato il trattamento dei dati personali ai sensi del Decreto Legislativo 30 giugno 2003, n. 196 “Codice in materia di protezione dei dati personali” e dell’art. 13 del GDPR (Regolamento UE 2016/679).

Per ogni classe ci sono stati due incontri da due ore ciascuno, in ognuno dei quali ai ragazzi e alle ragazze veniva somministrata una parte del questionario, compilato online sui loro smartphone tramite un link. Al termine degli incontri, nel mese di giugno 2022, ad ogni studente o studentessa che ha partecipato allo studio è stata consegnata la propria relazione personalizzata, con l’intento di restituire un feedback ai questionari compilati.

4.4. Risultati

Al fine di verificare le ipotesi sopra delineate è stata condotta un'analisi preliminare delle correlazioni di Pearson. Come si può vedere dalla *Tabella 1*, emergono diverse correlazioni significative tra le variabili prese in considerazione.

Innanzitutto si può notare come i livelli di speranza emersi dalle risposte dei partecipanti al questionario siano positivamente correlati a variabili importanti per il metodo di studio. In particolare, la speranza individuale è correlata alla programmazione e il tempo che si dedicano allo studio ($r = .333$), mentre la speranza verso il futuro del pianeta, oltre ad essere correlata con la programmazione e il tempo dedicati allo studio ($r = .412$), risulta essere positivamente correlata anche alla motivazione per lo studio ($r = .258$). Ciò significa che le persone che presentano maggiori livelli di speranza verso il futuro, affermano di essere più motivate verso lo studio ed utilizzare migliori strategie di programmazione (e viceversa). La motivazione allo studio è correlata in maniera positiva anche alla preoccupazione per il futuro ($r = .376$) e alla prospettiva temporale ($r = .304$). Inoltre, la motivazione allo studio risulta essere positivamente correlata alla curiosità ($r = .506$), alla propensione alla sostenibilità ($r = .548$), alla propensione all'ottimismo ($r = .455$) e alla soddisfazione della qualità della vita ($r = .524$). L'analisi dimostra che la curiosità correla positivamente con la prospettiva temporale ($r = .633$) e con la resilienza ($r = .549$). Vi è anche una correlazione positiva della curiosità con le conoscenze oggettive ($r = .509$) rispetto al tema dei diritti umani, dell'inclusione e della sostenibilità; ciò significa che essere curiosi porta allo sviluppo di maggiori conoscenze oggettive in questi ambiti e viceversa. Anche la prospettiva temporale è correlata positivamente a molte delle variabili indicate, tra cui i comportamenti esplorativi ($r = .605$), il planning rispetto al proprio futuro lavorativo ($r = .783$) e la speranza, sia individuale ($r = .541$) sia verso il futuro ($r = .475$). Per quanto riguarda le azioni a favore dei diritti, dell'inclusione e della sostenibilità svolte dagli studenti negli ultimi sei mesi, esse risultano essere correlate alla propensione alla collaborazione ($r = .685$) e alla speranza per il futuro ($r = .467$). In più, esse presentano una correlazione positiva anche con un atteggiamento di preoccupazione verso il futuro ($r = .441$). Pertanto, sembrerebbe che le persone che riferiscono di essere più preoccupate per il futuro, riferiscano anche di aver messo in atto più azioni a favore dei diritti e della sostenibilità negli ultimi sei mesi.

Maggiori (e minori) livelli di preoccupazione per il futuro correlano positivamente anche con una maggiore (e minore) propensione alla sostenibilità ($r = .416$), così come con la

speranza per il futuro ($r = .431$). Inoltre, la propensione alla sostenibilità è correlata positivamente alla propensione all'ottimismo ($r = .492$), alla propensione alla collaborazione ($r = .354$), alla speranza per futuro ($r = .415$) e alla soddisfazione per la qualità di vita ($r = .398$).

Come ci si aspettava, in accordo con la letteratura, la propensione all'ottimismo risulta positivamente correlata alla speranza individuale ($r = .483$). Un dato interessante riguarda la correlazione positiva della curiosità con la soddisfazione per la qualità della vita ($r = .738$).

Dall'analisi dei risultati sembra aver un ruolo importante anche il locus of control interno, che correla in maniera positiva con elementi importanti per i diritti, l'inclusione e la sostenibilità: le credenze al riguardo ($r = .387$), le emozioni e gli stati d'animo provati rispetto ai temi ($r = .375$) e le azioni svolte dal partecipante negli ultimi sei mesi ($r = .322$). Inoltre, la consapevolezza circa la propria influenza su ciò che accade correla in maniera positiva anche con atteggiamenti di speranza individuale ($r = .439$) e di speranza verso il futuro ($r = .428$). Infine, risulta stimolante la correlazione positiva trovata tra gli atteggiamenti di speranza per il futuro e la propensione alla collaborazione ($r = .706$).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	1	,508**	0,173	,494**	,376**	0,108	,295*	0,206	,304*	0,15	0,17	,506**	-0,14	0,17	,238	0,231	0,166	0,055	0,239	0,206	,548**	,455**	0,235	0,229	,258*	,524**
2	1	0,135	,309*	,516**	,305*	,571**	,289*	,439**	,323**	,408**	,550**	-0,1	,287*	,308*	0,17	,382**	,312*	,374**	0,236	,620**	,319*	,318*	,333**	,412**	,312*	
3	1	-0,1	0,082	0,197	0,136	0,083	,280*	,275*	0,01	0,194	0,056	0,245	0,016	-0,03	0,004	-0,13	-0,09	-0,01	0,06	,347**	-0,05	0,06	0,06	-0,1	,396**	
4	1	0,165	0,041	0,137	0,07	0,091	,644**	,594**	,526**	,502**	,595**	,355**	,544**	,486**	0,05	,490**	0,154	,294*	0,238	,530**	,308*	,292*	0,147	0,224	,248*	
5	1	,541**	,636**	,594**	,604**	,629**	,594**	,600**	,657**	,394**	,458**	,539**	,575**	,451**	0,15	,538**	0,076	0,077	,283*	0,18	,343**	,338**	,377**	,400**	0,226	
6	1	,604**	,629**	,594**	,604**	,629**	,594**	,600**	,657**	,394**	,458**	,539**	,575**	,451**	0,15	,538**	0,076	0,077	,283*	0,18	,343**	,338**	,377**	,400**	0,226	
7	1	,631**	,633**	,549**	,471**	,644**	,429**	,533**	,463**	0,161	,509**	0,199	,283*	,467**	,335**	,306*	,409**	,389**	,409**	,306*	,409**	,389**	,483**	,483**	0,236	
8	1	,683**	,615**	,449**	,464**	,510**	,564**	,391**	0,065	,398**	0,071	0,098	,387**	0,148	,477**	,303*	,436**	,303*	,436**	0,148	,477**	,303*	,436**	,332**	,354**	
9	1	,863**	,605**	,551**	,468**	,783**	,450**	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	0,048	
10	1	,600**	,540**	,543**	,481**	,726**	,481**	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	0,037	
11	1	,467**	,312*	,663**	,299*	-0,11	,516**	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	0,174	
12	1	,244*	,445**	,526**	0,217	,414**	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	0,148	
13	1	,546**	,342**	-0,07	,285*	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	0,028	
14	1	,321**	0,114	,337**	0,159	0,165	,392**	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	0,196	
15	1	,168	,358**	,387**	0,375**	,322**	,282*	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	0,245	
16	1	0,027	0,195	0,199	-0,01	0,169	-0,06	-0,14	0,035	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	
17	1	0,172	0,233	,303*	,413**	,371**	,275*	,412**	,349**	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	,264*	
18	1	,537**	0,225	,400**	0,208	0,198	,256*	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	,390**	
19	1	,316**	,501**	,343**	,538**	0,171	,617**	,264*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	,285*	
20	1	0,224	,334**	,685**	0,19	,415**	,398**	,303*	,738**	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	
21	1	,492**	,354**	0,19	,415**	,398**	,303*	,738**	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	
22	1	,336**	,483**	0,19	,415**	,398**	,303*	,738**	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	
23	1	,480**	,706**	0,19	,415**	,398**	,303*	,738**	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	
24	1	,444**	,393**	0,19	,415**	,398**	,303*	,738**	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	,280*	
25	1	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	
26	1	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	0,222	

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 1: Correlazioni r di Pearson

Legenda: 1=Motivazione allo studio; 2=Programmazione e tempo studio; 3=Autocontrollo; 4=Capacità di fare schemi e riassunti; 5=Preoccupazione per il futuro; 6=Controllo; 7=Curiosità (career adaptability); 8=Fiducia in se stessi; 9=Prospettiva temporale; 10=Resilienza; 11=Comportamento esplorativo; 12=Curiosità; 13=Conoscenza di sé; 14=Planning lavoro; 15=Locus of control interno; 16=Conoscenze oggettive; 17=Conoscenze soggettive; 18=Credenze diritti/ inclusione/ sostenibilità; 19=Emozioni diritti/ inclusione/ sostenibilità; 20=Azioni diritti/ inclusione/ sostenibilità; 21=Propensione alla sostenibilità; 22=Propensione all'ottimismo; 23=Propensione alla collaborazione; 24=Speranza individuale; 25=Speranza verso il futuro; 26=Soddisfazione qualità vita.

Al fine di verificare la prima ipotesi, ossia che vi fossero delle differenze in base al genere dei partecipanti rispetto alle variabili considerate, è stata condotta un'analisi dell'ANOVA univariata. Dall'analisi dell'ANOVA (*Tabella 1*) emergono differenze significative per quanto riguarda le variabili: motivazione allo studio [F(1, 62)=3,563; p=,044]; programmazione e tempo studio [F(1, 62)=6,14; p=0,016)]; capacità di organizzare lo studio in schemi e riassunti [F(1,62)=11,744; p=0,001]; emozioni verso diritti/ inclusione/ sostenibilità [F(1,62)=6,227; p=0,015)]; propensione alla sostenibilità [F(1,62)=7,146; p=0,01)] e propensione alla collaborazione [F(1,62)=2,485; p=0,12)]. Nello specifico, lo studio ha messo in evidenza come le studentesse presentano punteggi medi più elevati, rispetto agli studenti maschi, nelle seguenti dimensioni: motivazione allo studio, programmazione e tempo dedicati allo studio, capacità di organizzare lo studio in schemi e riassunti, emozioni verso i diritti/ inclusione/ sostenibilità, propensione alla sostenibilità e propensione alla collaborazione.

	Studenti		Studentesse		Totale	
	M	DS	M	DS	M	DS
Motivazione allo studio	26,68	6,53	29,88	7,00	28,33	6,92
Programmazione e tempo studio	22,55	7,77	26,82	5,94	24,75	7,16
Autocontrollo	29,06	7,25	28,48	6,52	28,77	6,84
Capacità di fare schemi/riassunti	15,48	4,83	20,06	5,78	17,84	5,78
Preoccupazione per il futuro	19,21	4,99	20,38	4,63	19,81	4,81
Controllo	22,82	3,84	21,56	4,10	22,18	3,99
Curiosità (Career Adaptability)	20,27	4,20	21,88	3,80	21,09	4,06
Fiducia in se stessi	22,76	4,56	22,35	4,52	22,55	4,51
Prospettiva temporale	41,70	8,53	42,88	10,02	42,30	9,26
Resilienza	35,48	7,55	34,82	7,65	35,15	7,55
Comportamento esplorativo	28,27	10,14	29,56	8,32	28,93	9,21
Curiosità	16,88	5,00	18,71	6,02	17,81	5,58
Conoscenza di sé	18,06	3,94	17,26	4,00	17,66	3,96
Planning lavoro	17,73	4,67	18,44	4,41	18,09	4,52
Locus of control interno	23,73	3,95	24,44	4,34	24,09	4,14
Conoscenze oggettive	6,15	1,28	6,56	1,56	6,36	1,43
Conoscenze soggettive	25,45	8,04	25,59	5,27	25,52	6,73
Credenze su diritti/ inclusione/ sostenibilità	40,18	5,75	41,56	5,19	40,88	5,48
Emozioni diritti/ inclusione/ sostenibilità	39,12	7,18	43,18	6,10	41,18	6,91
Azioni diritti/ inclusione/ sostenibilità	31,55	7,20	32,97	6,86	32,27	7,01
Propensione alla sostenibilità	50,94	12,68	59,09	11,73	55,14	12,78
Propensione all'ottimismo	17,00	5,07	18,36	5,11	17,70	5,10
Propensione alla collaborazione	67,18	11,69	71,47	10,56	69,36	11,26
Speranza individuale	25,36	5,16	26,29	4,17	25,84	4,68
Speranza verso il futuro	24,67	5,25	26,56	5,05	25,63	5,20
Soddisfazione qualità vita	14,26	4,34	15,82	4,91	15,06	4,68

Tabella 2: Medie e deviazioni standard per studenti e studentesse

Al fine di verificare la seconda ipotesi, ovvero se eventualmente ci fossero differenze significative tra il gruppo di studenti e studentesse con maggiore e minore propensione alla sostenibilità, il gruppo è stato suddiviso in due parti sulla base del punteggio della mediana ottenuto sul totale della variabile “propensione alla sostenibilità” ricavato dal questionario. In seguito è stata condotta un’analisi dell’ANOVA univariata (*Tabella 3*). In particolare ci si aspettava che studenti e studentesse con maggiore propensione alla sostenibilità presentassero livelli più alti di motivazione allo studio, curiosità, prospettiva temporale, azioni a favore dei diritti/ inclusione/ sostenibilità, propensione all’ottimismo, speranza individuale e verso il futuro e soddisfazione sulla qualità della vita. Dall’analisi è emersa una differenza significativa tra i due gruppi per quanto riguarda le variabili:

- Motivazione allo studio [F(1,62)=13,862; p=0,001];
- Programmazione e tempo studio [F(1,62)=17,115; p=0,001];
- Capacità di fare schemi e riassunti [F(1,62)=19,599; p=0,001];
- Preoccupazione per il futuro [F(1,62)=7,884; p=0,007];
- Curiosità (career adaptability) [F(1,62)=7,497; p=0,008];
- Resilienza [F(1,62)=3,677; p=0,06];
- Comportamento esplorativo [F(1,62)=4,798; p=0,032];
- Curiosità [F(1,62)=8,463; p=0,005];
- Conoscenze oggettive [F(1,62)=4,889; p=0,031];
- Conoscenze soggettive [F(1,62)=11,506; p=0,001];
- Credenze sui diritti/ inclusione/ sostenibilità [F(1,62)=6,907; p=0,011];
- Emozioni verso i diritti/ inclusione/ sostenibilità [F(1,62)=14,075; p=0,001];
- Azioni verso i diritti/ inclusione/ sostenibilità [F(1,62)=4,721; p=0,034];
- Propensione all’ottimismo [F(1,62)=24,583; p=0,001];
- Propensione alla collaborazione [F(1,62)=7,118; p=0,01];
- Speranza verso il futuro [F(1,62)=9,047; p=0,004];
- Soddisfazione per la qualità della vita [F(1,62)=10,758; p=0,002].

In particolare, è emerso che studenti e studentesse con maggiore propensione alla sostenibilità presentano livelli medi maggiori in tutte le variabili sopra indicate.

	Minore propensione alla sostenibilità		Maggiore propensione alla sostenibilità		Totale	
	M	DS	M	DS	M	DS
Motivazione allo studio	26,68	6,53	29,88	7,00	28,33	6,92
Programmazione e tempo studio	22,55	7,77	26,82	5,94	24,75	7,16
Autocontrollo	29,06	7,25	28,48	6,52	28,77	6,84
Capacità di fare schemi/riassunti	15,48	4,83	20,06	5,78	17,84	5,78
Preoccupazione per il futuro	19,21	4,99	20,38	4,63	19,81	4,81
Controllo	22,82	3,84	21,56	4,10	22,18	3,99
Curiosità	20,27	4,20	21,88	3,80	21,09	4,06
Fiducia in se stessi	22,76	4,56	22,35	4,52	22,55	4,51
Prospettiva temporale	41,70	8,53	42,88	10,02	42,30	9,26
Resilienza	35,48	7,55	34,82	7,65	35,15	7,55
Comportamento esplorativo	28,27	10,14	29,56	8,32	28,93	9,21
Curiosità	16,88	5,00	18,71	6,02	17,81	5,58
Conoscenza di sé	18,06	3,94	17,26	4,00	17,66	3,96
Planning lavoro	17,73	4,67	18,44	4,41	18,09	4,52
Locus of control interno	23,73	3,95	24,44	4,34	24,09	4,14
Conoscenze oggettive	6,15	1,28	6,56	1,56	6,36	1,43
Conoscenze soggettive	25,45	8,04	25,59	5,27	25,52	6,73
Credenze su diritti/ inclusione/ sostenibilità	40,18	5,75	41,56	5,19	40,88	5,48
Emozioni diritti/ inclusione/ sostenibilità	39,12	7,18	43,18	6,10	41,18	6,91
Azioni diritti/ inclusione/ sostenibilità	31,55	7,20	32,97	6,86	32,27	7,01
Propensione alla sostenibilità	50,94	12,68	59,09	11,73	55,14	12,78
Propensione all'ottimismo	17,00	5,07	18,36	5,11	17,70	5,10
Propensione alla collaborazione	67,18	11,69	71,47	10,56	69,36	11,26
Speranza individuale	25,36	5,16	26,29	4,17	25,84	4,68
Speranza verso il futuro	24,67	5,25	26,56	5,05	25,63	5,20
Soddisfazione qualità vita	14,26	4,34	15,82	4,91	15,06	4,68

Tabella 3: Medie e deviazioni standard per partecipanti con alta e bassa propensione alla sostenibilità

Al fine di verificare la terza e ultima ipotesi, ovvero se la propensione alla sostenibilità e la speranza verso il futuro fossero in grado di predire il livello di soddisfazione per la qualità della vita, è stata condotta un'analisi di regressione lineare (Tabella 4). Considerando le due variabili indipendenti, solamente la propensione alla sostenibilità risulta predire in modo significativo la soddisfazione per la qualità di vita ($p=0,006$), mentre la speranza verso il futuro non risulta significativa nel predire la variabile dipendente e spiega il 37 % della varianza.

	R²	R	ES	B	Beta	P	F
	,403	0,163	4,34918			0,004	5,919
Sostenibilità			3,058	0,135	0,37	0,006	
Speranza verso il futuro			0,047	0,061	0,069	0,596	

Tabella 4: Analisi di regressione lineare

4.5. Discussione

Il presente studio è stato condotto in sintonia con i principi dell'orientamento inclusivo e sostenibile: un orientamento attento ai diritti, alla dignità, alla lotta contro le discriminazioni e al contesto, in modo da far risaltare le unicità di tutte le persone. È un orientamento che punta alla collaborazione e alla solidarietà, per far sì che si possa giungere ad uno sviluppo che rispetti e promuova la sostenibilità ambientale, economica e sociale. Inoltre, il presente lavoro di ricerca è un progetto di attenzione al futuro, che tratta temi cari all'*Agenda 2030*, come la salvaguardia della vita della Terra, la promozione di salute e benessere per tutti e tutte, lo sviluppo tecnologico a favore del bene comune, la creazione di comunità responsabili e inclusive, l'eliminazione delle disuguaglianze e della povertà e, infine, uno sviluppo equo e sostenibile che sia di qualità per tutti.

Il presente studio è stato messo a punto con lo scopo di sensibilizzare su questi temi, e "fotografare" la realtà presente in una scuola secondaria di primo grado, in termini di conoscenze rispetto alle sfide e le problematiche presenti nell'attuale società, atteggiamenti e propensioni nel compiere determinati comportamenti ed azioni al riguardo. Inoltre, nello studio si vuole indagare il loro interesse rispetto ai temi proposti, cioè la curiosità che ragazzi e ragazze hanno verso il mondo e l'ambiente circostante. Si indaga il ruolo di importanti variabili come speranza e ottimismo nei confronti del loro futuro e di quello del pianeta e si valuta, tra l'altro, la loro propensione alla sostenibilità, anche nel considerare determinate professioni nel loro progetto di vita futuro.

La prima ipotesi si proponeva di verificare eventuali differenze di genere significative nelle variabili oggetto di studio, ovvero: motivazione allo studio; programmazione e tempo dedicati allo studio; autocontrollo; capacità di fare schemi e riassunti; preoccupazione per il futuro; controllo; fiducia in se stessi; prospettiva temporale; resilienza; comportamento esplorativo; curiosità; conoscenza di sé; planning lavoro; locus of control interno; conoscenze oggettive; conoscenze soggettive; credenze; emozioni e stati d'animo sui diritti umani; azioni a favore dei diritti umani; propensione alla sostenibilità; propensione all'ottimismo; propensione alla collaborazione; speranza

individuale; speranza verso il futuro; soddisfazione della qualità di vita. In particolare, in accordo con la letteratura, ci si aspettava che le studentesse, rispetto agli studenti, presentassero valori più alti per le variabili riguardanti lo studio e la formazione. Infatti, l'analisi dei risultati va a confermare questa ipotesi, mettendo in risalto differenze di genere significative rispetto ad alcune delle variabili considerate. Nello specifico, le 63 studentesse riportano valori medi maggiori (rispetto agli studenti) nei livelli di motivazione, programmazione e tempo dedicati allo studio e capacità di organizzare il materiale scolastico in schemi e riassunti. Questo dato è in linea con lo studio di Sheard (2009), in cui si riscontrano dei valori mediamente maggiori per le donne, rispetto agli uomini, su quasi tutti gli indicatori di successo scolastico ed accademico, sia per quanto riguarda il rendimento che per la motivazione a proseguire il percorso formativo.

Inoltre, dalle analisi, si nota come le ragazze dimostrino di provare più emozioni rispetto al tema dei diritti, dell'inclusione e dell'ambiente rispetto ai ragazzi, che mostrano livelli minori su questa dimensione. Questo dato è in linea con Figueroa-Domecq et al. (2022), secondo cui le donne sembrano essere più socialmente orientate rispetto agli uomini, svolgendo un ruolo chiave nel sostegno delle loro comunità. Infatti, secondo la letteratura, le donne giocano un ruolo maggiore nella creazione di valori positivi rispetto al benessere sociale della famiglia e della comunità.

Infine, un'ultima differenza di genere significativa riguarda la propensione alla collaborazione e alla sostenibilità, i cui valori, ancora una volta, risultano essere maggiori per le studentesse rispetto agli studenti. Questo dato è in linea con diversi studi, come ad esempio quello di Figueroa-Domecq et al. (2022), in cui si rileva come, nell'ambiente di lavoro, le donne tendevano a dare una considerevole maggiore importanza a specifici aspetti della sostenibilità, in particolare alle dimensioni sociali e ambientali. Questo fatto riguarda anche le studentesse, che negli ambienti formativi, tendono ad attribuire più rilevanza ad aspetti sociali ed ambientali della sostenibilità. Anche secondo quanto riportato da Slepian & Jones (2013), ci sono differenze significative nelle credenze di uomini e donne rispetto all'ambiente e la sostenibilità. Nel loro studio, le donne d'impresa ritenevano personalmente più importanti le preoccupazioni e i valori legati alla sostenibilità, rispetto ai loro colleghi maschi. Inoltre, vi sono evidenze che la collaborazione è una variabile più comune nel genere femminile. Ad esempio, nello studio di Bear & Woolley (2011), le donne performavano meglio in compiti in cui era richiesto un lavoro di squadra.

Alla luce di queste differenze di genere, sarebbe opportuno lavorare maggiormente con gli studenti maschi, affinché possano migliorare il loro metodo di studio e la loro capacità di collaborazione, variabili importanti per lo sviluppo di una mentalità improntata alla sostenibilità. In particolare, la collaborazione sembra essere una variabile importante anche per le organizzazioni, come riscontrato da Liao e colleghi (2017), che la ritengono una strategia funzionale al raggiungimento di obiettivi condivisi.

In secondo luogo ci si proponeva di indagare la presenza di eventuali differenze significative tra un gruppo di studenti e studentesse che, in risposta al questionario somministrato, dimostravano di avere maggiori livelli di propensione alla sostenibilità e quello di studenti e studentesse che mostravano livelli minori nella variabile. In particolare, ci si aspettava che i ragazzi e le ragazze appartenenti al gruppo che presentava un maggior interesse alla sostenibilità, presentassero livelli più alti (rispetto all'altro gruppo) nelle variabili: motivazione allo studio, curiosità, prospettiva temporale, azioni a favore dei diritti umani, dell'inclusione e dell'ambiente, ottimismo, speranza, sia individuale che verso il futuro, e soddisfazione rispetto alla qualità della vita.

L'analisi dei dati porta a dei risultati coerenti con questa seconda ipotesi. Infatti, ragazzi e ragazze con maggiore propensione allo sviluppo di pensieri, atteggiamenti e azioni relativi alla sostenibilità, presentano livelli maggiori in quasi tutte le variabili sopra indicate. In particolare, essi sembrano essere più motivati allo studio, presentando migliori capacità di programmazione del tempo e nell'organizzazione dei materiali scolastici in schemi e riassunti. Inoltre, il gruppo di studenti che sembra essere più propenso all'agire sostenibile, riferisce di essere più resiliente, mostra maggiori livelli di propensione alla curiosità e all'ottimismo, e riferisce di aver messo in atto un numero più elevato di comportamenti esplorativi negli ultimi tre mesi. I risultati mostrano che questo gruppo possiede un numero maggiore di credenze, emozioni e conoscenze (oggettive e soggettive) sul tema dei diritti umani, dell'inclusione e dell'ambiente. Anche i livelli di soddisfazione della loro qualità di vita e l'orientamento alla collaborazione risultano più elevati nel gruppo con maggiore propensione alla sostenibilità. In accordo con quest'ultimo dato, Sudusinghe & Seuring (2021), in uno studio sulle catene di approvvigionamento nell'economia circolare, sostengono che la collaborazione influisce positivamente sulle performance di sostenibilità ambientale ed economica.

Infine, studenti e studentesse con maggiore propensione alla sostenibilità dimostrano livelli medi di preoccupazione per il futuro più alti (rispetto al gruppo con bassa propensione alla sostenibilità). Quindi, come riscontrato nella letteratura (Stevenson et

al., 2018), sembrerebbe che un'adeguata preoccupazione possa avere un ruolo potenzialmente positivo, incoraggiando le azioni, individuali e collettive, a favore della sostenibilità.

Pertanto, la seconda ipotesi è stata parzialmente confermata, in quanto solo la speranza verso il futuro, e non quella individuale, risulta avere livelli medi significativamente superiori nel gruppo di alta propensione alla sostenibilità. Questo è un dato che mette in evidenza l'importanza della speranza collettiva verso gli avvenimenti del mondo, sottolineando il ruolo dell'agire comune, con una prospettiva meno individualistica e in un'ottica più inclusiva e sostenibile.

In accordo con quest'ultimo dato, la terza ipotesi voleva verificare l'eventuale possibilità che speranza verso il futuro e propensione alla sostenibilità fossero in grado di predire la soddisfazione della qualità di vita. I risultati delle analisi confermano in parte questa ipotesi. Essi dimostrano che la propensione a pensare ed agire in modi sostenibili, risulta in grado di predire significativamente la soddisfazione che l'individuo prova per la propria qualità di vita. Mentre la speranza verso il futuro, ovvero la speranza che l'individuo nutre rispetto agli avvenimenti del mondo e al genere umano, non risulta significativa nello spiegare la soddisfazione per la qualità di vita.

In conclusione, questi risultati mostrano che avere un atteggiamento più incline e attento ai valori e ai temi della sostenibilità, permette di definire i futuri livelli di soddisfazione che studenti e studentesse provano rispetto alla qualità della loro vita. Questi sono dei dati particolarmente rilevanti, che vanno a sottolineare la necessità di implementare interventi educativi rispetto a temi importanti per l'orientamento inclusivo e sostenibile, con l'obiettivo futuro di promuovere un maggior numero di comportamenti positivi, come quelli evidenziati dalle variabili prese in esame.

Concludendo, siccome i modi di comportarsi, i pensieri e gli atteggiamenti di ognuno di noi dipendono dai contesti in cui siamo stati educati e cresciuti, nell'ottica di uno sviluppo inclusivo e sostenibile, è necessario lavorare su tali contesti e rendere gli ambienti capaci di stimolare riflessioni critiche e visioni del mondo attente ai diritti, all'inclusione e al benessere del pianeta.

4.6. Limiti

Sebbene siano emersi alcuni risultati statisticamente significativi, il presente progetto di ricerca presenta alcune limitazioni.

Innanzitutto, rispetto alle caratteristiche dei partecipanti si nota come la numerosità del gruppo è discreta e i partecipanti appartengono tutti alla stessa scuola, e quindi regione, di provenienza. Per gli studi futuri potrebbe essere importante replicare lo studio su un campione più ampio di partecipanti, coinvolgendo diverse scuole e regioni di provenienza, in modo da poter generalizzare i risultati.

In secondo luogo, gli strumenti utilizzati per raccogliere i dati sono tutti di tipo quantitativo e si riferiscono a misure *self-report*. Questo è un limite perché i dati rappresentano opinioni degli individui rispetto a loro stessi, alla loro vita, ai loro atteggiamenti e comportamenti e, in questo modo, le caratteristiche analizzate non sono misurate oggettivamente. I partecipanti potrebbero non riportare le loro vere opinioni, sia a causa della desiderabilità sociale che della non consapevolezza di alcuni pensieri o comportamenti. Inoltre, i ragazzi potrebbero non aver compreso a pieno o aver mal interpretato alcune domande.

Considerando queste limitazioni, si ritiene che in futuro sarebbe utile affiancare agli strumenti quantitativi anche quelli qualitativi, più funzionali per esprimere idee e giudizi su questioni rilevanti come quelle trattate. Sarebbe quindi adatto comprendere altri tipi di misure in aggiunta a questionari *self-report*, affinché si possano evitare interpretazioni sbagliate di domande o risposte non autentiche.

4.7. Implicazioni per la pratica e conclusioni

Il presente lavoro può essere uno spunto per molte riflessioni, utili alle pratiche educative e formative di orientatori ed insegnanti, ma anche di genitori e adulti che si trovano a contatto quotidianamente con giovani ragazzi e ragazze.

Innanzitutto, l'aver trattato nel dettaglio i risvolti negativi dal punto di vista psicologico della crisi ambientale, della pandemia Covid-19, della recente guerra in Ucraina e, infine, della tendenza all'abbandono scolastico, permette di comprendere meglio la rilevanza degli avvenimenti accaduti e dei fenomeni trattati, anche in relazione ai vissuti dei più giovani. A tal proposito, in famiglia, ad esempio, o negli ambienti educativi e formativi, sarebbe importante prestare più attenzione a questi aspetti, senza sottovalutarne le conseguenze. Gli insegnanti e i genitori potrebbero quindi ricercare un dialogo con i

ragazzi, proponendo discussioni sulle tematiche salienti e spiegando loro l'importanza dell'esprimere le loro emozioni, paure e incertezze. Azioni di questo tipo, in accordo con la letteratura, favorirebbero la promozione di strategie di coping più efficaci, agendo in un'ottica preventiva.

Per questo motivo si ritiene fondamentale l'implementazione di interventi volti ad una formazione specifica per genitori e figure educative di riferimento, affinché non si trovino impreparati davanti alle molteplici domande di bambini e adolescenti su tematiche particolarmente sensibili, come ad esempio la guerra. Infatti, per essere realmente di supporto ai giovani, queste figure dovrebbero avere le capacità necessarie per trattare nel modo corretto determinati argomenti.

Le numerose minacce trattate in questo elaborato, suggeriscono la necessità di agire preventivamente sui ragazzi affinché, sin dall'inizio, essi possano sviluppare preziose risorse utili a fronteggiare le conseguenze del mondo imprevedibile e incerto in cui si trovano, e si troveranno, a vivere.

In particolare, si sottolinea l'importanza di progettare interventi capaci di educare i giovani all'inclusione, combattendo disuguaglianze e discriminazioni. Inoltre, permettere ai giovani di familiarizzare con i temi della sostenibilità, favorirebbe in loro la creazione di visioni del mondo maggiormente incentrate alla cura del pianeta, promuovendo la messa in atto di azioni capaci di dare un contributo ad obiettivi importanti, come quelli dell'*Agenda 2030*. La sensibilizzazione dei ragazzi all'inclusione o alla sostenibilità, assieme alle conoscenze acquisite a scuola e a casa, potrebbe, inoltre, permettere una rivalutazione delle loro priorità, portandoli potenzialmente alla considerazione di questi temi anche nello sviluppo dei loro progetti di carriera. Affinché ciò sia possibile, è nuovamente necessario che le figure significative per i ragazzi, vengano adeguatamente formate in modo da sviluppare specifiche conoscenze e competenze al riguardo. In questo modo i giovani si troverebbero inseriti in un ambiente ricco di spunti di riflessione e attento alla costruzione di un futuro di qualità per tutti; un aspetto che andrebbe a vantaggio non solo del singolo individuo, ma anche della società intera.

A supporto di ciò, uno studio recente negli Stati Uniti ha rilevato come la maggior parte degli insegnanti di scienze, nelle scuole medie e superiori, si senta inadeguatamente preparata per insegnare, ad esempio, il tema del cambiamento climatico. Motivo per cui spesso l'argomento è stato trascurato o spiegato superficialmente, veicolando messaggi misti o confusi (Plutzer et al., 2016). Un ulteriore passo avanti in questa direzione è stato compiuto da ricercatori che hanno iniziato ad esplorare micro interventi non strutturati

attuati nella realtà quotidiana, come la lettura di fiabe, che possono alterare i comportamenti e gli atteggiamenti che i bambini hanno a favore dell'ambiente (Ebersbach & Brandenburger, 2020). Oltre a ciò, vista la pervasività della digitalizzazione nella nostra realtà quotidiana, nell'ottica di uno sviluppo inclusivo e sostenibile, si potrebbe sfruttare l'influenza dei social media in maniera positiva, utilizzandoli per promuovere azioni responsabili, attente all'ambiente e alla giustizia sociale.

Come più volte ribadito in questo lavoro, non c'è nessun dubbio sul fatto che la crisi climatica, così come le diverse minacce del mondo attuale, vadano a compromettere la visione del futuro di bambini e ragazzi. Nonostante ciò, i giovani non devono essere visti soltanto come vittime passive e innocenti di scelte disastrose compiute da generazioni precedenti o di eventi incontrollabili, come la pandemia e la guerra. I bambini, così come i ragazzi in generale, possiedono agency e possono, quindi, essere agenti attivi di cambiamento. Essi hanno la capacità di impegnarsi in comportamenti e obiettivi importanti, spronando gli altri a fare lo stesso. Con questa consapevolezza, è bene iniziare a considerarli come una parte della soluzione ai problemi attuali e futuri (Bandura & Cherry, 2020).

Nonostante moltissime ricerche abbiano dimostrato l'influenza genitoriale sui ragazzi, recenti studi hanno indagato il modo in cui i bambini possono fungere da comunicatori intergenerazionali, promuovendo, ad esempio, una sana preoccupazione per l'ambiente, trasmettendo conoscenze critiche e sensibilizzando circa l'importanza di questo tema negli adulti e nelle loro vite (Lawson et al., 2019). L'investimento sui bambini è un potente mezzo costruttivo per coinvolgere un pubblico più ampio e coltivare il senso di agency. Essi, infatti, con le loro voci e azioni, possono realmente fare la differenza e contribuire alla costruzione di un mondo migliore, informando le generazioni passate e attuando la sostenibilità nel presente.

Concludendo, lo studio condotto evidenzia l'importanza di attuare interventi di orientamento inclusivo e sostenibile a partire dalla giovane età. Rispetto al lavoro di ricerca svolto, i ragazzi più propensi alla sostenibilità, mostravano un livello maggiore di attitudini funzionali al benessere, come la motivazione allo studio, l'ottimismo e la resilienza, dimostrando di possedere un numero maggiore di conoscenze sul tema dei diritti umani, dell'inclusione e dell'ambiente. Essi sembrano essere più preoccupati per il futuro del mondo e dell'umanità e quindi più propensi ad agire per preservarlo.

I risultati a cui si è giunti inducono a sostenere quanto sia importante investire nello studio e nella conoscenza della sostenibilità e dell'inclusione, affinché i giovani possano mettere

in atto più azioni a favore di questi temi e si sentano più soddisfatti della qualità della loro vita. Una critica riflessione su questi temi darebbe loro una nuova consapevolezza utile ad indignarsi di fronte alle ingiustizie della realtà e ad agire per migliorare il mondo in cui vivono. I risultati, infatti, portano a concludere che aiutare i giovani a pensare ad un futuro sostenibile, sembra essere importante per motivarli allo studio e all'investimento nella loro formazione, utile alla creazione di nobili aspirazioni e al raggiungimento di obiettivi ambiziosi.

Bibliografia

- Abramson, L., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2018). The role of personal values in children's costly sharing and non-costly giving. *Journal of Experimental Child Psychology, 165*, 117-134.
- Aldrich, R. (2013). Neuroscience, education and the evolution of the human brain. *History of Education, 42*(3), 396-410.
- Alvarez, E., Tendais, I., Ramos, A., Rodrigues, R., da Costa, L. P., Cavadas, M., ... & Correia, I. (2021). Development of social values in childhood and early adolescence: a systematic review.
- Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., Singh, S., Burkle Jr, F., & Mills, E. (2009). Prevalence of mental disorders among children exposed to war: a systematic review of 7,920 children. *Medicine Conflict and Survival, 25*(1), 4-19.
- Bandura, A., & Cherry, L. (2020). Enlisting the power of youth for climate change. *American Psychologist, 75*(7), 945-951.
- Barca, F., & Luongo, P. (2020). Un futuro più giusto. Rabbia, conflitto e giustizia sociale.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and social psychology bulletin, 29*(10), 1207-1220.
- Bear, J. B., & Woolley, A. W. (2011). The role of gender in team collaboration and performance. *Interdisciplinary science reviews, 36*(2), 146-153.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2020). Child development during the COVID-19 pandemic through a life course theory lens. *Child Development Perspectives, 14*(4), 236-243.
- Benoit, L., Thomas, I., & Martin, A. (2022). Ecological awareness, anxiety, and actions among youth and their parents—a qualitative study of newspaper narratives. *Child and adolescent mental health, 27*(1), 47-58.
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology, 7*, 407.
- Bocskor, A., Hunyadi, M., & Vince, D. (2017). National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2015) The Integration of Immigrants into American Society. Washington, DC: The National Academies Press. 458 pages. *INTERSECTIONS: EAST EUROPEAN JOURNAL OF SOCIETY AND POLITICS, 3*(3), 157-161.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona Empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita* (Vol. 15). FrancoAngeli.
- Buissink-Smith, N., Mann, S., & Shephard, K. (2011). How do we measure affective learning in higher education?. *Journal of Education for Sustainable Development, 5*(1), 101-114.
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health—multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry, 1-9*.
- Burke, E., Pyle, M., Machin, K., Varese, F., & Morrison, A. P. (2019). The effects of peer support on empowerment, self-efficacy, and internalized stigma: A narrative synthesis and meta-analysis. *Stigma and health, 4*(3), 337.

- Burrow, A. L., O'dell, A. C., & Hill, P. L. (2010). Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of youth and adolescence*, 39(11), 1265-1273.
- Busch, K. C., Henderson, J. A., & Stevenson, K. T. (2019). Broadening epistemologies and methodologies in climate change education research. *Environmental Education Research*, 25(6), 955-971.
- Cameron-Faulkner, T., Melville, J., & Gattis, M. (2018). Responding to nature: Natural environments improve parent-child communication. *Journal of Environmental Psychology*, 59, 9–15.
- Cato, M. S. (2012). Green economics: putting the planet and politics back into economics. *Cambridge Journal of Economics*, 36(5), 1033-1049.
- Cauberghe, V., Van Wesenbeeck, I., De Jans, S., Hudders, L., & Ponnet, K. (2021). How adolescents use social media to cope with feelings of loneliness and anxiety during COVID-19 lockdown. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(4), 250-257.
- Chapman, D. A., Lickel, B., & Markowitz, E. M. (2017). Reassessing emotion in climate change communication. *Nature Climate Change*, 7(12), 850-852.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental education research*, 13(4), 437-452.
- Clayton, S., Manning, C., & Hodge, C. (2014). Beyond storms & droughts: The psychological impacts of climate change.
- Codato, M. (2018). Il sociodramma come strategia di inclusione contro l'abbandono scolastico precoce. *Italian journal of special education for inclusion*, 6(1), 119-128.
- Collado, S., & Evans, G. W. (2019). Outcome expectancy: A key factor to understanding childhood exposure to nature and children's pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 61, 30–36.
- Collins, P. R., Lee, J. A., Sneddon, J. N., & Döring, A. K. (2017). Examining the consistency and coherence of values in young children using a new Animated Values Instrument. *Personality and Individual Differences*, 104, 279-285.
- Constantino, S. M., & Weber, E. U. (2021). Decision-making under the deep uncertainty of climate change: The psychological and political agency of narratives. *Current opinion in psychology*, 42, 151-159.
- Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E. S., Mandl, S., & Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 6(5), 523-534.
- Daniel, E., & Benish-Weisman, M. (2019). Value development during adolescence: Dimensions of change and stability. *Journal of personality*, 87(3), 620-632.
- Davidson, P. M., Dracup, K., Phillips, J., Daly, J., & Padilla, G. (2007). Preparing for the worst while hoping for the best: the relevance of hope in the heart failure illness trajectory. *Journal of Cardiovascular Nursing*, 22(3), 159-165.

- Deng, W., Gadassi Polack, R., Creighton, M., Kober, H., & Joormann, J. (2021). Predicting negative and positive affect during COVID-19: A daily diary study in youths. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 500-516.
- Di Giunta, L., Lunetti, C., Fiasconaro, I., Gliozzo, G., Salvo, G., Ottaviani, C., ... & D'Angeli, G. (2021). COVID-19 Impact on Parental Emotion Socialization and Youth Socioemotional Adjustment in Italy. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 657-677.
- Diatkine R. & Valentin E. (1990). In S. Lebovici et alii (eds.), *Le fobie scolastiche dei bambini più grandi e degli adolescenti. Trattato di psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2, Roma: Borla.
- Dopko, R. L., Capaldi, C. A., & Zelenski, J. M. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 134–138.
- Ebersbach, M., & Brandenburger, I. (2020). Reading a short story changes children's sustainable behavior in a resource dilemma. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104743.
- Elbedour, S., Ten Benschel, R., & Bastien, D. T. (1993). Ecological integrated model of children of war: Individual and social psychology. *Child abuse & neglect*, 17(6), 805-819.
- Ellis, N. R., & Albrecht, G. A. (2017). Climate change threats to family farmers' sense of place and mental wellbeing: A case study from the Western Australian Wheatbelt. *Social Science & Medicine*, 175, 161-168.
- Erickson, K. I., Gildengers, A. G., & Butters, M. A. (2022). Physical activity and brain plasticity in late adulthood. *Dialogues in clinical neuroscience*.
- Esterwood, E., & Saeed, S. A. (2020). Past epidemics, natural disasters, COVID19, and mental health: learning from history as we deal with the present and prepare for the future. *Psychiatric quarterly*, 91(4), 1121-1133.
- Ferrara, P., Franceschini, G., Corsello, G., Mestrovic, J., Giardino, I., Vural, M., ... & Pettoello-Mantovani, M. (2021). The dark side of the web—a risk for children and adolescents challenged by isolation during the novel coronavirus 2019 pandemic. *The Journal of pediatrics*, 228, 324-325.
- Ferrari, L., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2014). Psicologia positiva e preadolescenza [Positive psychology and preadolescence]. *La Psicologia Positiva a scuola e nei contesti formativi*, 21e35.
- Figuerola-Domecq, C., Kimbu, A., de Jong, A., & Williams, A. M. (2022). Sustainability through the tourism entrepreneurship journey: A gender perspective. *Journal of Sustainable Tourism*, 30(7), 1562-1585.
- Folke, C., Polasky, S., Rockström, J., Galaz, V., Westley, F., Lamont, M., ... & Walker, B. H. (2021). Our future in the Anthropocene biosphere. *Ambio*, 50(4), 834-869.
- Forster, M. (2022). Talking to young children about war. *Early Years Educator*, 23(11), 6.
- Frenkel, S., Alba, D., & Zhong, R. (2020). Surge of virus misinformation stumps Facebook and Twitter. *The New York Times*, 8.

- Frumkin, H. (2022). Hope, Health, and the Climate Crisis. *The Journal of Climate Change and Health*, 100115.
- Galli, G., & Caligiuri, M. (2018). *Come si comanda il mondo: teorie, volti, intrecci* (Vol. 212). Rubbettino Editore.
- Gifford, R. (2011). The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. *American Psychologist*, 66(4), 290–302.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166-178.
- Ginevra, M. C., Santilli, S., Di Maggio, I., Nota, L., & Soresi, S. (2020). Development and validation of visions about future in early adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(2), 155-167.
- Ginevra, M. C., Santilli, S., Di Maggio, I., Nota, L., & Soresi, S. (2020). Development and validation of visions about future in early adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(2), 155-167.
- Global Volunteers. (2019). *The global role of women – caretakers, conscience, farmers, educators and entrepreneurs, global volunteers*.
- Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counseling to life design dialogues. *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*, 11-25.
- Hahn, E. R. (2021). The developmental roots of environmental stewardship: Childhood and the climate change crisis. *Current Opinion in Psychology*, 42, 19–24.
- Hayes, A. M., Beevers, C. G., Feldman, G. C., Laurenceau, J. P., & Perlman, C. (2005). Avoidance and processing as predictors of symptom change and positive growth in an integrative therapy for depression. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 111–122.
- Hestness, E., McGinnis, J. R., & Breslyn, W. (2016). Examining the relationship between middle school students' sociocultural participation and their ideas about climate change. *Environmental Education Research*, 25(6), 912–924.
- Hicks, D. (1996). A lesson for the future: Young people's hopes and fears for tomorrow. *Futures*, 28(1), 1-13.
- Homburg, A., Stolberg, A., & Wagner, U. (2007). Coping with global environmental problems: Development and first validation of scales. *Environment and Behavior*, 39(6), 754-778.
- Hoppen, T. H., & Morina, N. (2019). The prevalence of PTSD and major depression in the global population of adult war survivors: a meta-analytically informed estimate in absolute numbers. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1), 1578637.
- Hoppen, T. H., Priebe, S., Vetter, I., & Morina, N. (2021). Global burden of post-traumatic stress disorder and major depression in countries affected by war between 1989 and 2019: a systematic review and meta-analysis. *BMJ global health*, 6(7), e006303.

- Hussong, A. M., Benner, A. D., Erdem, G., Lansford, J. E., Makila, L. M., Petrie, R. C., & SRA COVID-19 Response Team. (2021). Adolescence amid a pandemic: Short-and long-term implications. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(3), 820-835.
- Irving, B. A., & Malik-Liévano, B. (2019). Ecojustice, equity and ethics: challenges for educational and career guidance. *Revista Fuentes*, *21* (2), 253-263.
- ISTAT. (2021). ISTAT. Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione.
- Ives, C. D., Abson, D. J., von Wehrden, H., Dorninger, C., Klaniecki, K., & Fischer, J. (2018). Reconnecting with nature for sustainability. *Sustainability Science*, *13*(5), 1389–1397.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, *221*, 264-266.
- Kaufman, K. R., Petkova, E., Bhui, K. S., & Schulze, T. G. (2020). A global needs assessment in times of a global crisis: world psychiatry response to the COVID-19 pandemic. *BJPsych open*, *6*(3).
- Kaur, N., & Byard, R. W. (2021). Prevalence and potential consequences of child labour in India and the possible impact of COVID-19—a contemporary overview. *Medicine, Science and the Law*, *61*(3), 208-214.
- Keeley, B. (2021). The State of the World's Children 2021: On My Mind--Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health. UNICEF. 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017.
- Kelsey, E., & Armstrong, C. (2012). Finding hope in a world of environmental catastrophe. *Learning for sustainability in times of accelerating change*, 187-200.
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(2), 205-212.
- Khan, M. A. (1995). Sustainable development: The key concepts, issues and implications. Keynote paper given at the international sustainable development research conference, 27–29 march 1995, Manchester, UK. *Sustainable development*, *3*(2), 63-69.
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, *40*(2), 197-205.
- Klootwijk, C. L., Koele, I. J., van Hoorn, J., Güroğlu, B., & van Duijvenvoorde, A. C. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents' academic motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(3), 780-795.
- Kunreuther, H., & Slovic, P. (2020). What the coronavirus curve teaches us about climate change. *Politico*
- Lawson, D. F., Stevenson, K. T., Peterson, M. N., Carrier, S. J., Seekamp, E., & Strnad, R. (2019). Evaluating climate change behaviors and concern in the family context. *Environmental Education Research*, *25*(5), 678–690.

- Lee, J. A., Ye, S., Sneddon, J. N., Collins, P. R., & Daniel, E. (2017). Does the intra-individual structure of values exist in young children?. *Personality and Individual Differences, 110*, 125-130.
- Leiserowitz, A., Smith, N., & Marlon, J. R. (2011). American teens' knowledge of climate change. *Yale University. New Haven, CT: Yale project on climate change communication, 5*.
- Lenton, T. M., Rockström, J., Gaffney, O., Rahmstorf, S., Richardson, K., Steffen, W., & Schellnhuber, H. J. (2019). Climate tipping points — too risky to bet against. *Nature, 575*(7784), 592–595.
- Leppold, C., Gibbs, L., Block, K., Reifels, L., & Quinn, P. (2022). Public health implications of multiple disaster exposures. *The Lancet Public Health*.
- Li, C. J., & Monroe, M. C. (2019). Exploring the essential psychological factors in fostering hope concerning climate change. *Environmental Education Research, 25*(6), 936-954.
- Liao, S. H., Hu, D. C., & Ding, L. W. (2017). Assessing the influence of supply chain collaboration value innovation, supply chain capability and competitive advantage in Taiwan's networking communication industry. *International Journal of Production Economics, 191*, 143-153.
- Lim, M. (2020). Achieving resilience during COVID-19: Psycho-social risk & protective factors amidst a pandemic in adolescents. *Mental Health Research Matters*.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 59*(11), 1218-1239.
- Ma, L., Mazidi, M., Li, K., Li, Y., Chen, S., Kirwan, R., ... & Wang, Y. (2021). Prevalence of mental health problems among children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 293*, 78-89.
- Maheux, A. J., Nesi, J., Galla, B. M., Roberts, S. R., & Choukas-Bradley, S. (2021). # Grateful: Longitudinal associations between adolescents' social media use and gratitude during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence, 31*(3), 734-747.
- Maree, J. G. (2016). Career construction counseling with a mid-career black man. *The Career Development Quarterly, 64*(1), 20-34.
- Mazzucato, M., & Jacobs, M. (2016). *Rethinking Capitalism*. London: Wiley-Blackwell
- Moè, A. (2020). *La motivazione: Teorie e processi*. Società editrice il Mulino, Spa.
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research, 25*(6), 791-812.
- Muldoon, R., Shelford, T., Holland, O., & Hryciw, D. H. (2019). Environmental Awareness of Primary School Aged Children in Brisbane, Australia. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 27*(2).

- Niles, S. G., Amundson, N. E., & Neault, R. (2011). *Career Flow: A Hope-Centered Approach to Career Development*, 1e.
- Norgaard, K. M. (2006). "People want to protect themselves a little bit": Emotions, denial, and social movement nonparticipation. *Sociological inquiry*, 76(3), 372-396.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Santilli, S. (2015). Life design and prevention.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). Life Designing for an Inclusive, Sustainable and Equitable Future. In *Sustainable Development, Career Counselling and Career Education* (pp. 41-62). Springer, Cham.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). Threats and Challenges of the XXI Century and the Role of Career Counseling and Vocational Designing. In *Sustainable Development, Career Counselling and Career Education* (pp. 15-40). Springer, Cham.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). The Project "Stay Inclusive, Sustainable, Curious, Cosmopolitan, Aspirant, Etc.": An Example of Operational Paths and Trajectories. In *Sustainable Development, Career Counselling and Career Education* (pp. 81-98). Springer, Cham.
- Note, A. (2015). Henry Giroux on the rise of neoliberalism. *Humanity & Society*, 39(4), 449-455.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of youth and adolescence*, 40(7), 889-901.
- ojal, P. (2021). Encounters with climate change and its psychosocial aspects through performance making among young people. *Environmental Education Research*, 27(5), 743-761.
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625-642.
- Ojala, M. (2012). Regulating Worry, Promoting Hope: How Do Children, Adolescents, and Young Adults Cope with Climate Change?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 537-561.
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133-148.
- Ojala, M. (2016). Preparing children for the emotional challenges of climate change: A review of the research. *Education in times of environmental crises*, 210-218.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in psychology*, 11, 2986.
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.

- Percy-Smith, B., & Burns, D. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment, 18*(3), 323-339.
- Plutzer, E., Hannah, A. L., Rosenau, J., McCaffrey, M., Berbeco, M., & Reid, A. H. (2016). Mixed messages: how climate change is taught in America's public schools.
- Pryor, R., & Bright, J. (2011). *The chaos theory of careers: A new perspective on working in the twenty-first century*. Routledge.
- Pynoos, R. S., & Nader, K. (1993). Issues in the treatment of posttraumatic stress in children and adolescents. In *International handbook of traumatic stress syndromes* (pp. 535-549). Springer, Boston, MA.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry, 33*(2).
- Rahiem, M. D., Krauss, S. E., & Ersing, R. (2021). Perceived Consequences of Extended Social Isolation on Mental Well-Being: Narratives from Indonesian University Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(19), 10489.
- Ramcharan, B. G. (2002). Impact of Armed Conflict on Children Resolution 1314 (2000). In *The Security Council and the Protection of Human Rights* (pp. 278-282). Brill Nijhoff.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European child & adolescent psychiatry, 1*-11.
- Romm, K. F., Park, Y. W., Hughes, J. L., & Gentzler, A. L. (2021). Risk and protective factors for changes in adolescent psychosocial adjustment during COVID-19. *Journal of Research on Adolescence, 31*(3), 546-559.
- Ross, F. (2019). Kate Raworth - Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st Century Economist (2017). *Regional and Business Studies, 11*(2).
- Sanson, A. V., van Hoorn, J., & Burke, S. E. L. (2019). Responding to the Impacts of the Climate Crisis on Children and Youth. *Child Development Perspectives, 13*(4), 201–207.
- Santilli, S., di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2020). ‘Looking to the future and the university in an inclusive and sustainable way’: A career intervention for high school students. *Sustainability, 12*(21), 9048.
- Santilli, S., Grossen, S., & Nota, L. (2020). Career adaptability, resilience, and life satisfaction among Italian and Belgian middle school students. *The Career Development Quarterly, 68*(3), 194-207.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13-19.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior, 80*(3), 661-673.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219.
- Schreiner, C., Henriksen, E. K., & Kirkeby Hansen, P. J. (2005). Climate education: Empowering today's youth to meet tomorrow's challenges.
- Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 189-204.
- Slavich, G. M. (2020). Social safety theory: a biologically based evolutionary perspective on life stress, health, and behavior. *Annual review of clinical psychology*, 16, 265-295.
- Slepian, J. L., & Jones, G. E. (2013). Gender and corporate sustainability: On values, vision, and voice. *Organization Management Journal*, 10(4), 215-226.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 321.
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: Modelli, strumenti e buone pratiche (Aspetti della psicologia) (Italian Edition)*. Società editrice il Mulino.
- Soresi, S., Nota, L. e Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705-711.
- Soresi, S., Nota, L., & Santilli, S. (2019). Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030. *CLEUP: Padova, Italy*.
- Stanton, R., To, Q. G., Khalesi, S., Williams, S. L., Alley, S. J., Thwaite, T. L., ... & Vandelanotte, C. (2020). Depression, anxiety and stress during COVID-19: associations with changes in physical activity, sleep, tobacco and alcohol use in Australian adults. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 4065.
- Stern, P. C. (2012). Fear and hope in climate messages. *Nature Climate Change*, 2(8), 572-573.
- Stevenson, K. T., Nils Peterson, M., & Bondell, H. D. (2018). Developing a model of climate change behavior among adolescents. *Climatic Change*, 151(3-4), 589-603.
- Stevenson, K. T., Peterson, M. N., Bondell, H. D., Moore, S. E., & Carrier, S. J. (2014). Overcoming skepticism with education: interacting influences of worldview and climate change knowledge on perceived climate change risk among adolescents. *Climatic change*, 126(3), 293-304.
- Stevenson, K., & Peterson, N. (2015). Motivating action through fostering climate change hope and concern and avoiding despair among adolescents. *Sustainability*, 8(1), 6.
- Stiglitz, J. E. (2018). *Invertire la rotta: disuguaglianza e crescita economica*. Gius. Laterza & Figli Spa.

- Sudusinghe, J. I., & Seuring, S. (2021). Supply chain collaboration and sustainability performance in circular economy: A systematic literature review. *International Journal of Production Economics*, 108402.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: A conceptual review. *The scientific world journal*, 2012.
- Teo, A. R. (2010). A new form of social withdrawal in Japan: a review of hikikomori. *International journal of social psychiatry*, 56(2), 178-185.
- Trott, C. D. (2019). Reshaping our world: Collaborating with children for community-based climate change action. *Action Research*, 17(1), 42-62.
- Trott, C. D. (2020). Children's constructive climate change engagement: Empowering awareness, agency, and action. *Environmental Education Research*, 26(4), 532-554.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In *The social ecology of resilience* (pp. 13-31). Springer, New York, NY.
- Vachachira, J. S. (2001). Report 2002: Implementation of the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Involvement of Children in Armed Conflict. *NYL Sch. J. Hum. Rts.*, 18, 543.
- van Loon, A. W., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2021). Prepandemic risk factors of COVID-19-related concerns in adolescents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 531-545.
- Verlie, B. (2019). Bearing worlds: Learning to live-with climate change. *Environmental Education Research*, 25(5), 751-766.
- Wang, J., Lloyd-Evans, B., Giacco, D., Forsyth, R., Nebo, C., Mann, F., & Johnson, S. (2017). Social isolation in mental health: a conceptual and methodological review. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 52(12), 1451-1461.
- Weeland, J., Moens, M. A., Beute, F., Assink, M., Staaks, J. P., & Overbeek, G. (2019). A dose of nature: Two three-level meta-analyses of the beneficial effects of exposure to nature on children's self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 65, 101326.
- Wehl, N. (2019). The (ir) relevance of unemployment for labour market policy attitudes and welfare state attitudes. *European Journal of Political Research*, 58(1), 141-162.
- Wells NM, Lekies KS (2006). Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Child Youth Environ*, 16,1-24.
- Winograd, K. 2017. "There's No Time to Waste: Teachers, Act with Courage and Conviction!" In *Education in Times of Environmental Crises: Teaching Children to Be Agents of Change*, edited by Ken Winograd, 262-267. New York: Routledge
- Wipfli, H., & Withers, M. (2022). Engaging youth in global health and social justice: a decade of experience teaching a high school summer course. *Global Health Action*, 15(1), 1987045.
- Wu, J., Snell, G., & Samji, H. (2020). Climate anxiety in young people: a call to action. *The Lancet Planetary Health*, 4(10), e435-e436.

Zammiti, A., Magnano, P., & Santisi, G. (2020). "Work and Surroundings": A Training to Enhance Career Curiosity, Self-Efficacy, and the Perception of Work and Decent Work in Adolescents. *Sustainability*, 12(16), 6473.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American journal of community psychology*, 23(5), 581-599.

Sitografia

<https://asvis.it/l-agenda-2030-dell-onu-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

<https://unric.org/it/agenda-2030/>

<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>