



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello  
Sviluppo e della Socializzazione  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia Applicata**

**Corso di laurea Magistrale in Psicologia  
dello sviluppo e dell'educazione**

**Tesi di Laurea Magistrale**

**Il ruolo dell'orientamento nel  
contesto sociale attuale**

**Un progetto di orientamento al futuro  
con bambini della scuola primaria**

**The role of career counseling in the current  
social context**

**A future orientation project with primary  
school children**

*Relatrice/Relatore*

**Prof.ssa Maria Cristina Ginevra**

*Laureanda: Martina D'Arsiè*

*Matricola: 2016676*

Anno Accademico 2021/2022



# INDICE

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>5</b>
---------------------------	----------

## **CAPITOLO 1**

<b>L'orientamento alla complessità .....</b>	<b>7</b>
--	----------

<b>1.1 LA COMPLESSITÀ SOCIALE A LIVELLO DI MACROSISTEMA E LE CONSEGUENZE SUL PROCESSO DI ORIENTAMENTO .....</b>	<b>8</b>
---	----------

1.1.1 Il neoliberalismo e la globalizzazione.....	8
---	---

1.1.2 Le risorse ambientali .....	11
-----------------------------------	----

1.1.3 La pandemia da Covid-19 .....	12
-------------------------------------	----

<b>1.2 L'ORIENTAMENTO TRA PASSATO E PRESENTE: APPROCCI TEORICI .....</b>	<b>14</b>
--	-----------

1.2.1 Il matching e il profiling .....	14
--	----

1.2.2 Il modello socio-cognitivo .....	16
--	----

1.2.3 Il life-design .....	18
----------------------------	----

## **CAPITOLO 2**

<b>L'orientamento al futuro .....</b>	<b>23</b>
---------------------------------------	-----------

<b>2.1 L'ORIENTAMENTO INCLUSIVO E SOSTENIBILE.....</b>	<b>23</b>
--	-----------

2.1.1 Un futuro all'insegna della sostenibilità ambientale, sociale ed economica e il contributo dell'Agenda 2030 .....	25
--	----

2.1.2 Un futuro all'insegna dell'inclusione nelle città, nell'educazione e nel mondo del lavoro.....	28
---	----

<b>2.2 ORIENTAMENTO PRECOCE E PREVENTIVO .....</b>	<b>32</b>
--	-----------

<b>2.3 MODELLI, METODOLOGIE E STRUMENTI .....</b>	<b>37</b>
---	-----------

2.3.1 I contesti dell'orientamento: scuola, università e lavoro .....	37
---	----

2.3.2 Le caratteristiche della consulenza di orientamento .....	39
---	----

2.3.3 Le prospettive metodologiche per l'orientamento .....	40
---	----

2.3.4 L'orientamento di gruppo .....	42
--------------------------------------	----

## **CAPITOLO 3**

### **“Il mondo che vogliamo... ‘Lavoriamo’ tutti insieme!”**

<b>Un progetto di orientamento al futuro .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 PREMESSA .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 OBIETTIVI ED IPOTESI DI RICERCA .....</b>	<b>46</b>
3.2.1 Ipotesi di ricerca.....	46
<b>3.3 METODO .....</b>	<b>47</b>
3.3.1 Partecipanti.....	47
3.3.2 Strumenti .....	47
<b>3.4 DESCRIZIONE DEL PROGETTO D'INTERVENTO .....</b>	<b>50</b>
3.4.1 Struttura degli incontri .....	51
<b>3.5 TECNICHE UTILIZZATE .....</b>	<b>55</b>
<b>3.6 ANALISI DEI RISULTATI .....</b>	<b>57</b>
3.6.1 Analisi in fase di pre-test e post-test .....	57
3.6.2 Differenze fra pre-test e post-test.....	58
<b>3.7 EFFETTI DELL'INTERVENTO .....</b>	<b>69</b>
3.7.1 Raggiungimento del criterio di padronanza .....	69
<b>3.8 DISCUSSIONE.....</b>	<b>69</b>
3.8.1 Limiti ed implicazioni .....	72
<b>CONCLUSIONE .....</b>	<b>75</b>
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....</b>	<b>77</b>
<b>APPENDICA A: OBIETTIVI SPECIFICI DEGLI INCONTRI.....</b>	<b>87</b>
<b>APPENDICE B: STRUMENTI .....</b>	<b>91</b>

## INTRODUZIONE

Tradizionalmente l'orientamento veniva considerato come utile a fare in modo che le persone potessero compiere delle scelte scolastiche o professionali, come ad esempio la scelta di un buon lavoro, in linea con interessi, capacità, attitudini, risorse e percorsi di studio compiuti (Parsons, 1909). Nonostante sia sempre stata data importanza a questo processo, lo si considerava come un percorso individuale, in cui la persona, con le sue diverse dimensioni psicologiche (da quelle cognitive a quelle emotivo-sociali), diveniva l'agente principale, se non l'unico, del proprio sviluppo, uno sviluppo volto alla costruzione di competenze certificabili e classificabili (Holland, 1963). Si trattava di un approccio statico in cui la persona non era considerata in rapporto ai contesti di vita, all'interno dei quali era inserita, ma diventava quasi vittima dell'ambiente circostante (Arnold, 2004). Già all'inizio del ventunesimo secolo era stato rilevato che questo approccio all'orientamento non fosse sufficiente nel tipo di società in cui ci si trovava a vivere (Liptak, 2001); una società complessa in continuo cambiamento caratterizzata da trasformazioni economiche, sociali e culturali richiede di allontanarsi dai modelli tradizionali di orientamento e concentrarsi su prospettive che ricoprano l'intero arco della vita dell'individuo (McKay et al., 2005). Infatti, la complessità sociale va oltre il singolo e fa riferimento a numerose dimensioni, che si possono racchiudere nel concetto più ampio di macrosistema; globalizzazione, precarietà lavorativa, disoccupazione, aumento delle disuguaglianze e rischi ambientali, sono solo alcune delle sue componenti. Dunque si è reso necessario un cambio di prospettiva, in cui l'orientamento ha il compito di rispondere alle sfide odierne innanzitutto spostando il focus dal singolo individuo alla società quindi andando oltre l'analisi delle caratteristiche individuali e riflettendo sul contributo che la persona può dare alla società per fronteggiare il futuro e le minacce ad esso correlate (Savickas, 2012), il che significa pensare al futuro in modo meno narcisistico ed egocentrico, con curiosità ed apertura verso la diversità e l'equità in un'ottica inclusiva e sostenibile per garantire a tutti e tutte benessere, sottoforma di risorse, diritti e partecipazione (Guichard, 2018; Nota et al., 2019; Guichard, 2022). L'attore protagonista è un *homo sapiens*, capace di riflettere e pensare in modo critico, curioso, interessato, motivato verso i propri obiettivi, fiducioso delle proprie capacità, e soprattutto attivo in modo costante, per cui diventa per lui cruciale l'assunzione di responsabilità sociale e della consapevolezza di poter incidere sul contesto globale con i

propri propositi, le proprie intenzioni e aspirazioni sulla base dei valori personali. Pertanto non si può più fare riferimento ad un orientamento indirizzato verso i momenti di scelta o di passaggio (ad esempio la scelta di un cambio lavorativo o il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado) ma è necessario ampliare la sua definizione come un processo da collocare lungo un *continuum*, dunque che percorre tutto l'arco della vita e che agisce precocemente in un'ottica di prevenzione terziaria, con l'obiettivo di tentare di anticipare ciò che potrà accadere in futuro per poi, di conseguenza, regolare l'azione (Guichard, 2005; 2022).

L'orientamento odierno va dunque considerato secondo una visione multi-prospettica, con l'obiettivo di orientare il soggetto non ad una scelta ma al cambiamento, un cambiamento legato ai contesti scolastico e lavorativo ma anche legato alla società stessa, nella sua complessità (Lo Presti & Tafuri, 2020); centrale non deve essere l'occupabilità, ma l'inclusione, la solidarietà, la reciprocità, la sostenibilità, la partecipazione, il benessere ed un avvenire di qualità. Il compito del processo di orientamento diviene quello di permettere ad ogni persona di avere aspirazioni, conoscenze, competenze e interessi tali da garantirgli la possibilità di prendere delle decisioni consapevoli per sé, per gli altri e per l'ambiente, «senza desideri ed aspirazioni non si può progettare un futuro desiderabile» (Soresi & Nota, 2020, p. 197); infatti diventa estremamente importante incentivare la riflessione rispetto al fatto che le proprie scelte, formative e professionali, possano far fronte alle sfide dei nostri tempi, ognuno può impegnarsi oggi e fare la differenza per il futuro di tutti (Guichard, 2018; 2022; Nota, 2019).

In questo elaborato, nello specifico, il primo capitolo esaminerà il ruolo dell'orientamento rispetto alle minacce e le sfide dei nostri tempi per poi concentrarsi sulle trasformazioni nelle metodologie e negli approcci che si sono rese quindi necessarie come dimostrato dalla letteratura (Savickas, 2012). Il secondo capitolo evidenzierà invece la natura proattiva del processo di orientamento, un orientamento che guarda al futuro con particolare attenzione ai temi dell'inclusione, partecipazione e sostenibilità, sottolineando l'importanza dell'azione preventiva e di interventi *lifelong*. Di seguito, il capitolo terzo, illustrerà il progetto d'intervento «Il mondo che vogliamo... “Lavoriamo” tutti insieme!» realizzato con bambini della scuola primaria; in particolare, ne verranno descritti gli obiettivi, il metodo, la struttura, le tecniche utilizzate, seguirà poi l'analisi dei risultati ed infine una discussione conclusiva circa gli esiti e i limiti del progetto stesso.

## CAPITOLO 1

### L'orientamento alla complessità

*«Complessità [...] deriva dal latino complexus, ossia stretto, intrecciato insieme: significa che le varie dimensioni non possono essere separate. Nella vita quotidiana di milioni di persone ciò implica l'impossibilità di semplificare queste connessioni.»*

(Ceruti, 2022 p.13)

Quando si pensa alla complessità si tende ad associarla a qualcosa di difficile, o qualcosa che richiede o causa un cambiamento, spesso negativo, che modifica le regole di vita e le abitudini e questo ovviamente riporta a stati di incertezza, precarietà e di conseguenza ad un impatto negativo sul benessere personale (Benach et al., 2014; Converso, 2014). Infatti, rappresenta una condizione in cui è difficile progettare il futuro, è difficile anche compiere scelte di vita sia sul piano professionale sia su quello lavorativo. Ciò che però dobbiamo imparare a considerare è che il cambiamento non può più essere considerato come qualcosa di eccezionale, che si verifica ogni tanto, ma oggi è il protagonista del nostro contesto di vita, dal lavoro alla formazione, e se da una parte può causare disagi, minacce e sfide, dall'altra può far emergere opportunità inattese (Nota et al., 2019).

Il nostro sistema spesso ci ha portati a isolare, a separare ciò che è legato, a scomporre i problemi piuttosto che integrare e collegare, ci ha portati a ridurre il complesso al semplice, e ad eliminare tutto ciò che causa disordine (Morin, 2000); però una società in costante evoluzione, caratterizzata dal pluralismo, da una molteplicità di legami e relazioni che permeano ogni livello della vita, richiede di avere una visione sistemica, di considerare il contesto e differenziare, nel senso di mettere in luce tutte le differenze focalizzandosi sull'unicità e personalizzare (Tetzlaff et al., 2020). Per fare questo ad un pensiero che separa si dovrebbe sostituire un pensiero più articolato, che rifiuta visioni semplicistiche, riduttive e superficiali, per l'appunto un pensiero complesso.

In un contesto in cui si devono fronteggiare l'aumento delle disuguaglianze e della povertà, unite al movimento dei popoli, ma anche un rapido avanzare del progresso

tecnologico, che sta mettendo in difficoltà il settore lavorativo, con l'incremento della disoccupazione e della precarietà lavorativa, senza considerare lo sfruttamento delle risorse ambientali e la crisi umanitaria ed economica causata dalle guerre e dalla pandemia da Covid-19, ebbene in un contesto così *complesso* la chiave, per riuscire ad affrontare tutte le sfide, è quella di adottare un pensiero altrettanto *complesso* (Luna Nemecio et al., 2020).

## **1.1 LA COMPLESSITÀ SOCIALE A LIVELLO DI MACROSISTEMA E LE CONSEGUENZE SUL PROCESSO DI ORIENTAMENTO**

Le continue trasformazioni a livello globale interessano ogni campo, da quello formativo e lavorativo a quello politico ed economico (Shultheiss et al., 2001; Palladino Shultheiss & Stead, 2004), di conseguenza anche le azioni di supporto, quali i percorsi di orientamento, che si configurano come sostegni alla progettazione della vita, hanno il compito di rendere i cittadini del mondo consapevoli del ruolo che ognuno potrebbe rivestire per il miglioramento delle condizioni di vita di tutti. Ognuno, attivamente, potrebbe progettare un futuro nuovo all'insegna dell'inclusione, dunque che sia attento alle persone, nell'ottica della riduzione delle disuguaglianze e della tutela e del rispetto dei diritti di tutti, ma anche un futuro che sia sostenibile e punti a ridurre l'impronta ecologica dell'uomo sull'ambiente (Guichard, 2018; 2022).

### **1.1.1. Il neoliberalismo e la globalizzazione**

L'attuale contesto ideologico globale è dominato dalla convinzione che il sistema economico sia al centro di tutto e quindi, anche se in contrasto con il benessere sociale, non dovrebbe essere ostacolato da nessun principio di diritto (Nevrakadis & Giroux, 2015; Figueirido & Giroux, 2020). Tutto ciò ha inizio a partire dagli anni settanta quando, per stimolare la crescita economica ed incrementare le capacità produttive col fine di aumentare i profitti, si fa strada una nuova teoria economica fondata sul libero mercato. Essa si basa innanzitutto sulla de-regolamentazione, cioè sull'eliminazione di tutte quelle regole e norme che possono limitare l'accumulo dei profitti individuali; ma anche sulla privatizzazione, ovvero sulla sostituzione dell'autorità e dei servizi pubblici con servizi



privati, ritenuti maggiormente efficienti; infine sulla riduzione delle spese sociali, per cui si suggerisce di attuare dei programmi che taglino i fondi per il sistema sanitario e pensionistico e per i sussidi di disoccupazione, e contemporaneamente vengono messe in campo delle riforme volte alla riduzione delle tasse (Friedman, 1995). Questo sistema fondato sulla massimizzazione degli interessi personali e sulla convinzione che il benessere risieda in tutto ciò che è materiale ha portato a non affrontare più le questioni etiche e sociali (Nevrakadis & Giroux, 2015) e inevitabilmente anche alla modifica della concezione del lavoro; si è infatti verificata la delocalizzazione delle aziende verso paesi con offerte di forza lavoro a costi più bassi, questo da una parte ha contribuito al benessere dei lavoratori appartenenti alla classe media di paesi emergenti e sfavorito la classe media occidentale, dall'altra ha concentrato la ricchezza nelle mani di pochi, contribuendo così all'incremento delle disuguaglianze e alla riduzione dei diritti, poiché in una condizione caratterizzata da incertezza e dalla paura di perdere ciò che si ha, si verifica una minore propensione ad esercitare i propri diritti (Milanovic, 2012; Soresi & Nota, 2021).

Alle pratiche neoliberiste si aggiunge poi il fenomeno della globalizzazione, basata sugli scambi economico-commerciali su scala mondiale ma anche sull'intensa circolazione di idee, persone e culture, definita da Okasha come un processo in cui i confini tradizionali che separano gli individui e le società, gradualmente recedono (2003). Da un punto di vista economico la globalizzazione è risultata essere determinante per la crescita in quanto fonte di numerose opportunità derivate dall'omogeneizzazione di prezzi, prodotti, salari, tassi di interesse e profitti (Shariff, 2003). Lo stesso dal punto di vista culturale dove ha favorito la nascita e lo sviluppo di una cultura globale all'insegna del multiculturalismo, infine dal punto di vista politico ha contribuito alla creazione di una società civile globale e al rafforzamento dell'interconnessione tra stati (Chiu & Kwan, 2016). Parallelamente poi si è assistito al progresso tecnologico che ha portato alla trasformazione digitale e al cambiamento della produzione e dei servizi (Cascio & Montealegre, 2016). Se quelle appena delineate possiamo definirle quali conseguenze positive della globalizzazione, altrettante purtroppo risultano essere quelle negative (Ismali et al., 2009). Infatti, se da un lato, almeno superficialmente, ci si è aperti alla diversità, dall'altro sempre più frequenti sono stati i tentativi di trasformare la diversità in qualcosa il più possibile simile a noi (universalizzazione e occidentalizzazione) e questo ha incrementato le disuguaglianze a livello economico, nel senso di una disparità dei redditi, e a livello sociale rispetto alla

disparità nell'accesso ai servizi. Le vulnerabilità che non hanno soddisfatto e non soddisfano i principi della globalizzazione e del neoliberismo sono le maggiori vittime; pertanto, non stupisce ci sia un progressivo incremento della povertà, soprattutto nel senso di una deprivazione materiale (Sharma & Sharma, 2010), e dunque di problemi legati alla salute fisica e mentale, ma anche di problematiche sociali, con l'aumento delle discriminazioni, la diffusione degli stereotipi e dei pregiudizi, e della criminalità. Tutto ciò ovviamente impedisce di immaginarsi il futuro e tanto più di progettarlo ma riduce anche la capacità di reazione alle avversità e può condurre ad una passiva accettazione di qualsiasi condizione, anche lavorativa. Proprio nei contesti lavorativi, per di più, è sempre più frequente e di facile realizzazione la sostituzione della manodopera umana, e questo diventa anche un espediente per imporre regole restrittive, sfruttare e richiedere sempre maggiore flessibilità; tutto ciò conduce a situazioni di precarietà, insicurezza e vulnerabilità causando effetti negativi a valanga, a livello personale nel mantenimento della propria identità (Fryers, 2006), a livello sociale-familiare e ovviamente professionale (ad esempio in termini di assenteismo, insoddisfazione, scarsa formazione, avverse condizioni lavorative, bassa specializzazione, burn-out) (Sharma & Sharma, 2010). In una situazione di assenza di equità e solidarietà e contemporaneamente di passiva rassegnazione ed accettazione delle disuguaglianze, si diffonde l'ideologia meritocratica basata sul fatto che in realtà grazie al talento e alle capacità ognuno abbia la possibilità di risalire la scala sociale, chi non ci riesce non è meritevole, non ha un quoziente intellettivo sufficiente e non si è impegnato abbastanza (Young, 1958), non ha investito nel futuro, non è stato capace di cogliere le opportunità che la società gli ha messo a disposizione, non è stato abbastanza competitivo e resiliente, sostanzialmente non è stato capace di "farsi da solo" e questo demerito è una colpa. Un esempio pratico è fornito dalle affermazioni di noti personaggi del tipo: «Se lavori duramente e assolvi alle tue responsabilità, puoi andare avanti, non importa da dove vieni, cosa sembri o chi ami» (Obama, 2013).

In realtà, purtroppo, non esiste un sistema capace di offrire a tutti le medesime opportunità di migliorare la propria situazione, inoltre impegno ed intelligenza non sono costrutti stabiliti a priori, ma strettamente dipendenti dal contesto, dagli stimoli e dalle opportunità educative ricevute nonché dalle condizioni di vita familiare. Pertanto, come dimostrato da numerose ricerche, chi proviene da un contesto svantaggiato, difficilmente avrà le

stesse opportunità, neppure le stesse condizioni positive di salute e più in generale di vita, rispetto a coloro i quali provengono da un contesto migliore (van Dijk et al., 2020).

È così che entrano in gioco tutte le potenzialità dell'orientamento, che può e deve lavorare per sradicare tutte queste ideologie discriminanti, per garantire a tutti e tutte la costruzione di un contesto sociale sostenibile ed inclusivo, attento ai diritti e alla giustizia sociale (Guichard, 2018; 2022). Il suo primo compito è quello di diffondere l'idea che il sistema organizzativo è cambiato e continuerà a cambiare e la chiave è saperlo accettare, adattarsi e trasformarlo in una risorsa, in questo modo si contribuisce al rafforzamento della resilienza rispetto alle situazioni di incertezza e precarietà; la globalizzazione non ha solo risvolti negativi, ciò che fa la differenza è lo sviluppo di uno spirito critico rispetto ai suoi effetti e alle sue conseguenze. Lo spirito critico deve agire anche sulle visioni che si hanno del lavoro, deve considerare la precarietà, lo sfruttamento, l'isolamento, il mancato rispetto dei diritti, per poi spingere ad agire nella direzione del lavoro dignitoso (Blustein et al., 2016). È importante per l'orientamento stimolare anche delle riflessioni sull'impatto che il lavoro può avere sull'ambiente, sulle risorse disponibili, sulla qualità dell'esistenza, questo significa orientare al futuro e promuovere lo sviluppo di nuove mentalità che siano eque e sostenibili (Guichard, 2018), con il fine di garantire sicurezza, dignità, diritti, inclusione e partecipazione attiva, ovvero perseguire il maggior benessere possibile per più persone possibili (Soresi & Nota, 2020).

### **1.1.2. Le risorse ambientali**

Le politiche e le pratiche economiche fino ad ora descritte riflettono una visione altamente egoistica e votata al soddisfacimento immediato dei propri interessi personali nonché centrata sul presente (Sharma & Sharma, 2010); infatti si assiste da un lato ad un massiccio sfruttamento delle risorse naturali, dall'altro «ad un consumismo così sfrenato ed inquinante da mettere seriamente a rischio la vita futura del nostro stesso pianeta» (Nota et al., 2019). L'orientamento dunque essendo rivolto al futuro, e non concentrato solo sul presente, ha l'importante compito o, se vogliamo, opportunità, di far riflettere sui vari possibili modi di fronteggiare anche le sfide e le minacce ambientali (Guichard, 2018; 2022); questo significa in primo luogo favorire un cambiamento di prospettiva, che non interpreta i problemi in base ad una mera valutazione di costi e benefici, ma che spinge

ad essere meno egocentrici e meno narcisisti, che stimola l'adozione da parte di ognuno di responsabilità, ovvero la comprensione che tutti con le proprie azioni e soprattutto con il proprio lavoro possono fare la differenza. Per questo motivo, le domande poste dall'orientamento tradizionale come "Quali sono i tuoi interessi?" non hanno più alcuna rilevanza poiché non rispondono alla complessità (Savickas, 2012), come si vedrà anche successivamente, e dovrebbero essere sostituite da quesiti che permettano alle persone di riflettere su come ognuna di loro possa rispondere alle sfide e alle minacce dei nostri tempi, "Di quale problema vuoi occuparti?", "Cosa puoi fare per evitare di incrementare le disuguaglianze, per garantire a tutti inclusione?", "Cosa puoi fare per ridurre i rischi ambientali o per non sfruttare le risorse del nostro pianeta?".

### **1.1.3. La pandemia da Covid-19**

Il Covid-19 ha costretto tutti, nel primo periodo, al confinamento, alla solitudine, in uno stato costante di allerta e precarietà. Le ricadute che ha avuto sull'economia e sulla politica hanno portato ad una ridefinizione non solo del mondo del lavoro, con l'introduzione massiccia dello smart-working (Dave, 2020), ma anche dei vari settori produttivi; da una parte settori quali le telecomunicazioni, le piattaforme digitali, l'energia, l'alimentare sono cresciuti, dall'altra sono crollati il settore del turismo, del commercio e della ristorazione. La riorganizzazione delle catene globali di produzione e scambio ha interessato il mercato del lavoro a livello internazionale catapultando il mondo intero in uno stato di incertezza, in cui sono aumentati i numeri della disoccupazione, di chi ha perso il proprio lavoro, si è assistito anche ad un incremento della povertà lavorativa e ad un decremento del guadagno lavorativo (Adodunrin, 2020). Il cambiamento delle routine lavorative, ma in generale l'impatto della pandemia sul lavoro, ha causato un incremento della precarietà lavorativa e di conseguenza anche delle disuguaglianze. Inoltre, la perdita dei propri cari, l'isolamento, la restrizione dei movimenti, l'aggravamento di dinamiche familiari difficili, l'incertezza e la paura per il futuro sono state solo alcune delle conseguenze registrate a livello psicologico (Cantelmi et al., 2021). Di fronte alla fragilità, al rischio e all'incertezza, che regnavano già da decenni anche a causa della globalizzazione (Pavoncello, 2020), si è verificata una situazione di *shock*, in cui un evento dirompente e straordinario, causato da fattori esterni

al controllo dell'individuo, ha innescato un momento di riflessione, rispetto alle sfide, agli ostacoli, ma anche alle opportunità. Questo ha offerto la possibilità di uscire dalla cosiddetta zona di paura, in cui le emozioni negative sono le protagoniste, per dirigersi verso la zona dell'apprendimento, in cui, identificate le proprie emozioni si giunge ad accettare di non avere il controllo e si pensa al modo migliore di agire, oppure ancora ha offerto la possibilità di trasportarsi nella zona di crescita, dove ci si adatta al cambiamento, ci si orienta al futuro e si pensa a come aiutare gli altri (Vario et al., 2020).

Dunque, se da un lato la pandemia ha tutt'ora importanti ricadute negative su numerosi settori ed anche sul fronte personale, dall'altro fornisce l'opportunità dello sviluppo e della crescita anche nei contesti lavorativi; qui, la possibilità di avviare politiche ed azioni utili a fronteggiare la crisi del lavoro e contemporaneamente anche quella ambientale, è sempre più concreta. La pandemia si pone quindi anche come occasione per immaginare un'alternativa al neoliberalismo e alla sua ossessione per la crescita (Volpi, 2020). La chiave per agire in questo senso è quindi quella di favorire lo sviluppo professionale, potenziare abilità e conoscenze utili a adattarsi ad un nuovo modo di lavorare che diventi inclusivo e sostenibile.

In un quadro tanto complesso, discutere di orientamento è un'impresa ardua, bisogna fare i conti con un mondo del tutto differente, dove la tecnologia ha un ruolo sempre più rilevante e dove aumentano costantemente le disuguaglianze (Molinari, 2021). Ciò che può fare l'orientamento, non è tanto aiutare le persone a superare la crisi, quanto piuttosto aiutarle ad imparare dalla crisi e a crescere nella vita e anche nel lavoro (Pavoncello, 2020). Sulla scia dei modelli più recenti in materia di orientamento (*life design*), orientare nella complessità significa prima di tutto sostenere le persone ad affrontare e gestire il cambiamento, aiutandole a scoprire e sviluppare le proprie risorse per compiere delle scelte in situazioni di rischio e incertezza, ma anche incrementare la propria progettualità, scoprendo nuovi significati e nuove direzioni, ed infine ampliare il bagaglio informativo in modo da coniugare i progetti personali con le nuove esigenze del mondo del lavoro (Savickas, 2012; Hartung et al., 2008; Hartung, 2016).

## **1.2 L'ORIENTAMENTO TRA PASSATO E PRESENTE: APPROCCI TEORICI**

La complessità del contesto sociale attuale, appena delineata, rappresenta la cornice di riferimento per comprendere le ragioni che hanno portato l'orientamento a mutare nel tempo. Essa richiede lo sforzo di adattarsi continuamente, «sapersi muovere efficacemente nelle repentine trasformazioni ed innovazioni, cogliendone le opportunità» (Molinari, 2021, p. 59) e impegnarsi per creare un futuro sostenibile ed inclusivo per tutti.

A partire dai primi anni del XX secolo sono stati proposti numerosi modelli teorici per descrivere e comprendere come gli individui arrivassero a compiere delle scelte professionali, e per suggerire delle strategie con lo scopo di ottenere il maggior grado di soddisfazione in ambito professionale. Con il passare del tempo, i vari cambiamenti sul piano economico, sociale e politico hanno richiesto all'orientamento di rispondere a nuovi interrogativi perché nuove erano le esigenze degli individui e della società (Savickas, 2012).

### **1.2.1 Il matching e il profiling**

Nei primi decenni del novecento negli Stati Uniti nasce l'orientamento, che a partire dalle proposte del suo fondatore, Parsons, con l'esigenza di reinserire nel mondo del lavoro i soldati reduci dalla guerra, vede la nascita del primo centro per l'impiego avente l'obiettivo di abbinare le persone ai posti di lavoro disponibili (1909). Parsons offre la prima cornice di riferimento di quello che poi si svilupperà come "orientamento professionale", in particolare il suo approccio tratto-fattore (*Trait and Factor Theory*) sostiene che ogni individuo possiede interessi, attitudini, abilità che si mantengono stabili nel corso del tempo e che possono influenzare la scelta di un percorso professionale. Questa scelta dipende dalla conoscenza che si ha di sé stessi (come interessi, ambizioni, risorse e limiti), dalle conoscenze che si hanno sul lavoro (quali condizioni lavorative, stipendio e richieste) e dalla capacità di combinare queste due componenti; infatti, un valido abbinamento è correlato positivamente con la futura riuscita professionale e con la soddisfazione lavorativa (Parsons, 1909). L'orientamento ha qui lo scopo di rendere disponibili informazioni sulle caratteristiche della persona, del lavoro e dei contesti lavorativi per aiutare le persone svantaggiate a trovare attività professionali coerenti con

le proprie capacità ed interessi per prevenire discriminazioni e sfruttamento (Guglielmi & Chiesa, 2021). Siamo nel periodo della Rivoluzione industriale in cui per ottenere sempre maggiori profitti è necessario mettere «l'uomo giusto al posto giusto» (Taylor, 1994), di conseguenza vi è una scarsa considerazione della variabilità del contesto e delle richieste ai lavoratori, che in realtà devono adattarsi a quelle del lavoro potenziando tutte le caratteristiche che sarebbero più apprezzate. Dunque, si tratta di un approccio troppo legato ad una logica causale e meccanicistica del rapporto individuo-contesto lavorativo (Murgia, 2006).

Sulla scia del modello parsoniano, nella seconda metà del novecento, si sviluppa la prospettiva psicometrica di Holland, in cui con fine diagnostico vengono sviluppati degli strumenti per misurare le caratteristiche personali e di conseguenza fare delle previsioni sulle scelte occupazionali e sul loro esito. Anche in questo caso maggiore è la congruenza tra le caratteristiche personali e quelle del lavoro, maggiore sarà la possibilità di avere soddisfazione nelle scelte e nei percorsi di carriera. In particolare, Holland propone una tipologia di personalità caratterizzata da sei componenti, corrispondenti all'acronimo RIASEC: realistica, investigativa, artistica, sociale, intraprendente, convenzionale. Il tipo di personalità e il relativo tipo di ambiente sono rappresentati graficamente come lo spicchio di un esagono, in cui gli spicchi confinanti hanno maggiore somiglianza, mentre saranno tra loro sempre più dissimili man mano che aumenta la distanza che li separa (Holland, 1992); per analizzare poi la relazione tra la persona e l'ambiente ci sono degli indicatori di congruenza, coerenza, differenziazione e identità, per cui elevati punteggi indicano un positivo inserimento lavorativo.

Gli approcci centrati sul *matching*, quali i modelli proposti da Holland e Parsons, sono approcci statici in cui vi sono opzioni lavorative già prefissate, in cui lo scopo è individuare il lavoro più adeguato per una determinata persona (Mitchell & Krumboltz, 1996), questo però non rappresenta un processo di orientamento ma si configura quale semplice selezione del personale. La letteratura più recente in materia di orientamento porta alla luce numerosi altri limiti di questo tipo di modelli, a partire dalla troppa enfasi data all'individuo e la considerazione troppo blanda della variabilità dei fattori situazionali e delle influenze del contesto sulle persone e sul lavoro, il quale varia nelle richieste di caratteristiche e richiede competenze interdisciplinari. Viene sottolineata anche l'eccessiva semplificazione, per il fatto che non vengono prese in considerazione

le caratteristiche complesse delle persone e dell'ambiente in cui sono inserite che portano a rigettare l'esistenza di un legame lineare di causa-effetto tra interessi personali e lavoro. Viene anche criticato il fatto che “*l'esperto di matching*” prevale sulla persona che dovrebbe supportare, impedendole di fatto di avere un ruolo attivo nell'esplorare, sperimentare e costruire i propri progetti di vita e di lavoro. Infine, l'ultimo limite evidenziato riguarda l'eccessiva fiducia riposta nelle misurazioni effettuate tramite test standardizzati che non considerano i processi di sviluppo della persona (Savickas et al., 2009). In particolare, rispetto all'ultimo punto sarebbe più utile utilizzare i risultati ai test come semplice stimolo narrativo per l'esplorazione di sé e della realtà lavorativa, come verrà approfondito successivamente (Guglielmi & Chiesa, 2021).

Un primo superamento della visione tratto-fattore si ha già nella seconda metà del novecento con Super, egli ritiene che questo tipo di approccio non sia sufficiente e che le scelte dell'individuo sono influenzate anche da altri elementi, sia di carattere personale che familiare, del proprio percorso di vita. Emerge il suo rifiuto per tutte quelle posizioni che considerano il problema dello sviluppo e delle scelte professionali in modo statico; infatti, rivolge la propria attenzione verso prospettive maggiormente evolutive e di carattere dinamico (Soresi & Nota, 2020). La sua prima teorizzazione (Teoria degli stadi di carriera), riguarda il fatto che la carriera sia un susseguirsi di stati attraverso cui gli individui passano nel tempo, sulla base dei ruoli che rivestono nel corso della vita, durante questo processo modificano il loro grado di interesse nei confronti della carriera rispetto ad altri aspetti della vita (Super, 1957); nella seconda teorizzazione rigetta la concezione della carriera come una sequenza di stadi e ruoli professionali, e si focalizza invece sul ruolo agenticò dell'individuo, il quale interpretando la propria vita in modo soggettivo attribuisce diversi significati alle varie componenti della carriera, man mano che essa si sviluppa (Super, 1980). Questo rappresenta il primo passo verso una visione dell'orientamento più moderna in cui è l'individuo stesso ad avere una posizione centrale ed attiva nel processo decisionale.

### **1.2.2 Il modello socio-cognitivo**

La linearità dei modelli centrati sul matching viene superata alla fine del novecento, quando Lent, Brown ed Hackett propongono il modello socio-cognitivo (*Social Cognitive*



*Career Theory*) in cui la relazione tra caratteristiche personali e il contesto diventa dinamica; infatti, la scelta di una carriera scolastica o professionale non è un evento predeterminabile ma risiede in un processo di sviluppo in cui la persona e il suo ambiente si influenzano reciprocamente (Lent et al., 2000). Dunque le caratteristiche personali quali genere, provenienza, livelli di salute e predisposizioni, unite a quelle ambientali quali credenze culturali, barriere socio-economiche, presenza di sostegni ed opportunità, influenzano le esperienze di apprendimento; esse da una parte agiscono sulla percezione che la persona ha della propria efficacia, cioè sulle credenze che ha rispetto alle proprie capacità di svolgere determinate attività, dall'altra influiscono sulle aspettative di risultato ovvero sulle credenze rispetto alla ricompensa associata all'esecuzione di un determinato comportamento (Lent et al., 1994). Queste due componenti di riflesso agiranno sulla scelta di interessi, obiettivi, azioni ma anche su prestazioni e risultati, che a loro volta s'influenzeranno; per cui ad esempio il modello prevede che le persone svilupperanno i loro interessi verso attività in cui ritengono di essere capaci, che prevedono possano portare ad esiti positivi e che ad esempio sono coerenti con i progetti ritenuti importanti dalla persona (scopi).

Mentre gli approcci basati sul *matching* cercano di far collimare le caratteristiche della persona con il lavoro e rispondono alla domanda «quali caratteristiche della personalità sono necessarie per facilitare la relazione tra la persona e il lavoro?» limitandosi ad un semplice abbinamento col tentativo di risolvere il divario tra domanda ed offerta, la teoria socio-cognitiva si chiede invece «come le persone possano creare dei progetti personali formativi e professionali che permettano di conseguire gli scopi desiderati», in poche parole «come si arriva al successo? Come si compiono le scelte che portano ad esso?». L'orientamento ha dunque qui lo scopo di aiutare le persone a identificare e superare gli ostacoli alle proprie scelte professionali, di modificare le convinzioni di autoefficacia per attuare decisioni ottimali e aiutare a produrre varie possibilità di scelta, prive di condizionamenti nonché riconoscere le proprie risorse personali (Lent & Brown, 2013). In pratica ad esempio può essere fornito supporto nella negoziazione dei conflitti tra gli obiettivi dell'individuo e quelli che altri si prefigurano per lui, come la famiglia, oppure può essere utile un sostegno nell'acquisizione di nuove esperienze di successo e contemporaneamente un'analisi dei risultati nelle prestazioni precedenti, così da trarre beneficio dalle esperienze passate, oppure ancora si possono rivedere le credenze

dell'individuo rispetto alle barriere che ha la percezione possano ostacolarlo e contemporaneamente alle strategie che possiede per superarle (Guglielmi & Chiesa, 2021). Per sintetizzare, le azioni orientative previste da questo modello si focalizzano per lo più sull'ampliamento delle opzioni di scelta, sulle strategie per fronteggiare le sfide e gli ostacoli e attenuare i possibili effetti negativi, e sull'implementazione degli obiettivi. Le teorie socio-cognitive vengono utilizzate ancora oggi per: esplorare ed ampliare le opzioni della persona sul proprio futuro, contrastare gli eventuali blocchi personali ed ambientali che impediscono il raggiungimento degli obiettivi, riconoscere le proprie risorse personali, offrire supporti informativi per affrontare le decisioni (Lent & Brown, 2019).

Nonostante in questo modello non sia più lineare la relazione tra individuo e ambiente, infatti il contesto diventa oggetto di attenzione, rimane ancora statica la visione della carriera professionale, in particolare l'ideale per cui la persona al termine della formazione inizia a lavorare in un determinato settore e ci resta fino al pensionamento. Inoltre, a causa delle influenze ambientali sulla persona, si sembra assistere ad un progressivo soccombere dell'individuo all'ambiente stesso (Arnold, 2004).

### **1.2.3 Il life design**

Con l'inizio del ventunesimo secolo si verifica un importante cambiamento della concezione del lavoro e di conseguenza anche del significato attribuibile al processo di orientamento. Questo perché, da un lato si assiste alla crisi del lavoro seguita al "boom economico" tra il 2007 e il 2008, dall'altro emergono le criticità degli approcci tradizionali in materia di orientamento. I macro-fattori economico e sociali hanno posto notevoli sfide alle persone modificando l'immagine che avevano del lavoro come luogo sicuro di autorealizzazione e di sviluppo di carriera (Sharma & Sharma, 2010; Savickas, 2012; Guglielmi & Chiesa, 2021); ciò accade in seguito ad una forte crescita che arrestatasi ha provocato uno stato di stagnazione economica ed una successiva serrata competizione tra nazioni che ha visto lo spostamento dei capitali verso luoghi con maggiore stabilità politica. Inevitabilmente ci sono state delle conseguenze oltre che sul piano economico anche su quello sociale, a livello di disuguaglianze e di disoccupazione, il tutto incrementato anche dalla rivoluzione tecnologica che ha ridotto i tempi di

produzione, i posti di lavoro e rafforzato i gruppi di potere non essendosi distribuita in modo equo (Sharma & Sharma, 2010). Dunque, la presenza di un mercato del lavoro instabile, unito alla scomparsa dei posti di lavoro tradizionali, ha causato incertezza e paura e portato i lavoratori a preoccuparsi costantemente di come rimanere occupati o come diventarlo, e di come potersi realizzare in modo soddisfacente in uno scenario altamente variabile (Savickas, 2012). I modelli tradizionali di orientamento non sembrano più sufficienti a rispondere alle sfide in corso; infatti, non è più utile identificare i tratti di personalità che possano al meglio corrispondere ad una determinata professione, di conseguenza neppure misurare oggettivamente queste caratteristiche, e non è più utile neanche considerare lo sviluppo della carriera in modo lineare, il lavoro non è più stabile ma cambia repentinamente. La necessità è ora quella di rispondere ai cambiamenti guardando al futuro, incrementando anche le capacità delle persone di adattarsi ed essere flessibili a livello cognitivo ed emotivo, di sviluppare le proprie competenze, aumentando le convinzioni di riuscita professionale (Pellerey, 2016; Guglielmi & Chiesa, 2021); per fare questo l'individuo viene messo al centro del percorso di orientamento, viene enfatizzato il suo ruolo attivo, la sua unicità e specificità, tramite una metodologia che si avvale di tecniche narrative e che portano ad autoriflessione con lo scopo di delineare ogni singola storia di vita (Savickas, 2012; Guglielmi & Chiesa, 2021).

Il primo modello che si propone di agire in questo senso è quello elaborato da Savickas nel 2005, poi sviluppato anche successivamente (Savickas, 2012). Egli con la teoria della costruzione di carriera enfatizza la proattività dell'individuo, che costruisce sé stesso e il mondo intorno a lui in base alle interpretazioni delle proprie azioni ed esperienze, infatti la realtà non è fissa ma dipendente dal significato attribuitole da ognuno, dunque differente da persona a persona, la sua storia è inoltre in continua evoluzione e revisione. Tre sono le componenti della sua teoria: la personalità professionale, che si riferisce al che cosa costituisce la costruzione della carriera, l'adattabilità professionale, che riguarda invece come si può gestire la carriera, infine i temi di vita, ovvero dei momenti narrativi che hanno lo scopo di ricercare significati e ragioni delle scelte compiute per riflettere sulla situazione attuale. In particolare, l'adattabilità professionale, nominata per la prima volta da Super e Knasel (1981) si riferisce alle strategie e ai comportamenti che l'individuo mette in atto per fronteggiare i cambiamenti, raggiungere i propri obiettivi e più in generale costruire in modo attivo la propria vita; infatti, in un mondo in rapido

cambiamento le risorse adattive sono cruciali (Rossier et al., 2017; Maree, 2017). Essa si articola in quattro sottocomponenti, un orientamento al futuro attraverso uno stato d'animo di preoccupazione verso di esso, la curiosità di esplorare l'ambiente per ricavare informazioni su di sé e sul contesto e valutare la corrispondenza fra le due, la fiducia nell'affrontare le sfide e le barriere in modo adattivo e positivo, ed il controllo nel senso di assunzione di responsabilità verso la costruzione di un proprio percorso di carriera, di cui si è gli unici artefici. Ciò che l'autore evidenzia è che non si può prescindere dal considerare l'individuo come in continua interazione con l'ambiente ma anche che le problematiche che riguardano l'ambito professionale hanno un impatto su tutta la vita dell'individuo, sulla famiglia, sulla salute, sul tempo libero e sulle relazioni sociali (Savickas, 2012). L'adattabilità professionale diviene dunque la risorsa più adeguata a rispondere alle esigenze del mercato attuale, i tratti e gli interessi risultano essere costrutti insufficienti per determinare il successo e per di più non sono caratteristiche immutabili nel tempo. Inoltre, essa è stata considerata dalla letteratura come strettamente connessa anche alla soddisfazione di vita nelle sue varie componenti quali appunto la soddisfazione lavorativa (Coetzee & Soltz, 2015).

Successivamente Guichard sviluppa un ulteriore modello che estende la visione dalla costruzione di progetti di carriera professionale alla costruzione di progetti di vita più completi (Modello della costruzione di sé). Il focus questa volta si muove a partire dal sé, rappresentato da varie immagini, ognuna forma un'identità soggettiva la quale risulta quindi molteplice e dinamica, una sorta di sistema che racchiude tutte le immagini di sé in cui diviene fondamentale il ruolo rivestito dalla riflessività; essa da una parte permette alla persona di pensare a come si vede, dall'altra consente di distanziarsi dalle esperienze vissute per assumere nuovi e diversi punti di vista (Guichard, 2009). Questo modello riflette la necessità di aiutare gli individui, tramite il processo di orientamento, a pensare a sé, alle proprie capacità, con lo scopo di sviluppare delle scelte, dei comportamenti e delle strategie utili al raggiungimento dei propri obiettivi.

Le teorie tradizionali sull'orientamento non sono state capaci di rispondere alla crisi perché fondate sul presupposto della prevedibilità, la quale si basa sulla stabilità, ma non importa quanto stabili possano essere le caratteristiche individuali poiché l'ambiente muta rapidamente; pertanto, sono stati necessari dei nuovi modelli teorici che si focalizzassero piuttosto su dimensioni quali adattabilità, flessibilità ed apprendimento permanente

(Savickas, 2012). Dunque, il nuovo orientamento si propone di ampliare la prospettiva progettuale dell'individuo, non focalizzata solo sul livello professionale ma anche personale (*life design*), che racchiude cioè i vari contesti di vita, ma anche gruppi e ruoli sociali, ed interessi e valori personali. Per fare ciò si avvale di mezzi per lo più qualitativi, anche se non vengono esclusi completamente quelli di natura quantitativa, e di interventi sistemici, legati ai contesti sociali, interventi che privilegiano la precocità ed anche la prevenzione con l'obiettivo di promuovere dalla giovinezza l'acquisizione di competenze e strategie che permettano di affrontare positivamente lo sviluppo socio-professionale, nell'ottica di una progettazione verso un futuro in cui non ci sia una meta prestabilita ma un qualcosa in continua costruzione. Da qui la necessità di azioni di tipo personalizzato, che si focalizzino sulle diversità, riconoscendo il diritto di ricevere attenzioni specifiche, eliminando la messa in atto di un orientamento standardizzato, uguale per tutti, che non valorizza e rispetta l'unicità delle persone e non è né inclusivo né sostenibile (Nota et al., 2019; Guichard, 2022). Diventa quindi fondamentale l'assunzione di una prospettiva di tipo narrativo che stimola a raccontare storie ed episodi, affinché le persone vengano aiutate a «riconoscersi non solo come attori ma anche come autori della propria vita» (Guglielmi & Chiesa, 2021, p.68), secondo un approccio dinamico che possa quindi incoraggiare l'esplorazione, la curiosità e il pensiero fantasioso.

Sebbene il *life design* sia la metodologia più moderna ed avanzata in ambito orientativo, raramente è stata studiata ed una delle ragioni è la mancanza di metodi di ricerca narrativa, questo ha portato i ricercatori a focalizzare la propria attenzione su interventi misurabili attraverso test standardizzati (Di Fabio, 2016). Si evidenzia dunque la necessità che siano sviluppati degli strumenti in grado di monitorare e valutare il cambiamento a livello narrativo, ciò nonostante, la ricerca procede comunque, e a piccoli passi fornisce sempre maggiori risultati positivi. Essi possono riguardare: l'aumento di consapevolezza rispetto alle proprie capacità, la riduzione dell'incertezza e dell'indecisione, l'incremento della soddisfazione personale di vita, la facilitazione del processo di superamento delle transizioni, il potenziamento dell'adattabilità professionale, l'incremento di azioni proattive e nuove verso il proprio futuro (Di Fabio, 2016), ma anche maggiori possibilità di contrasto alle discriminazioni, la diminuzione delle difficoltà in seguito a periodi di disoccupazione ed il miglioramento della qualità della vita di gruppi sociali vulnerabili (Maree & Di Fabio, 2018).



## CAPITOLO 2

### Orientamento al futuro

*«Se desideri vedere, impara ad agire»*

(von Foerster, 1997, p.81)

#### 2.1 ORIENTAMENTO SOSTENIBILE ED INCLUSIVO

La missione dell'orientamento di oggi è quella di insegnare ad abitare nella precarietà, incitare ad esplorare il vuoto andando oltre l'ignoto, e per fare questo diventa fondamentale imparare a pensare ed agire in modi nuovi ed assumere ruoli differenti. È chiaro che l'orientamento non può più limitarsi alla dimensione psicologica ma deve estendersi ai temi sociali e culturali (Molinari, 2021), per cui da un lato continua ad essere fondamentale a livello individuale, in un'ottica di formazione, non solo informazione, di lunga durata, dall'altro diventa necessario sul piano sociale poiché permette alla persona di interagire ed agire con e per la collettività.

Nel quadro delle grandi trasformazioni socio-economiche e politiche che caratterizzano la fase storica attuale, quadro che si può a tutti gli effetti definire come crisi, aggravato dall'emergenza del COVID-19, «è richiesto un ripensamento dei modelli educativi» (Riccardi, 2021). Guichard evidenzia come questa crisi, che peggiora di anno in anno, riunisca per lo più tre aspetti. Il primo riguarda un problema di giustizia sociale e demografia, per cui difatti vi sono grandi disparità rispetto alla distribuzione delle ricchezze. Il secondo riguarda le questioni ecologiche, dall'esaurimento delle risorse naturali, all'accumulo dei rifiuti, al riscaldamento globale, all'inquinamento atmosferico, ecc.; infine il terzo riguarda ciò che l'autore definisce «degrado lavorativo», che si manifesta con la delocalizzazione dei posti di lavoro dove il costo è inferiore, con l'indebolimento delle leggi globali sul lavoro, con lo sviluppo del precariato e la creazione di forme di lavoro all'insegna del principio della flessibilità e dell'adattamento (Guichard, 2018). Per affrontare dunque tali trasformazioni, già a partire dal 2015, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite ha adottato un piano d'azione, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, che tra i vari obiettivi prevede una revisione-rivisitazione della

formazione e dell'educazione, dirette verso una cittadinanza attiva, aperta e globale, attenta quindi alla democrazia e alla solidarietà, in cui le persone possano sviluppare il loro potenziale in un'ottica creativa, inclusiva e sostenibile (United Nations, 2015).

Il processo di orientamento necessita di un ridimensionamento rispetto al passato; dunque, non può limitarsi alla dimensione dell'occupabilità oppure alla ricerca di soluzioni che rispondano al problema della compatibilità tra la domanda e l'offerta, come proposto da matching e profiling (Parsons, 1909; Holland, 1963), le quali «oramai risultano superficiali, se non addirittura banali e nocive» (Nota et al, 2019, p.223). L'orientamento non è più selezione, non è più ricerca di eccellenza e competizione, e soprattutto non si focalizza più sul singolo individuo e sul perseguimento dei soli interessi ed obiettivi individuali a discapito del bene comune (Savickas, 2012). Fondamentale è il rifiuto di visioni semplicistiche e lineari in favore di un cambio di prospettiva verso rappresentazioni multi-prospettiche, multifattoriali e multidisciplinari (Zimbardo, 2009; Pellerey, 2016); pensare al futuro in modo non egocentrico richiede vi sia consapevolezza delle proprie scelte professionali e non, e la rappresentazione di possibili risvolti collettivi, ad esempio sulla qualità della vita, sulla soddisfazione, sulla partecipazione e sulla responsabilità (Sharma & Sharma, 2010; Savickas, 2012). Per fare questo bisogna considerare i contesti, le opportunità e le possibilità che permettono alle persone di valorizzarsi e valorizzare. È necessario stimolare l'avvio di nuove traiettorie dove i valori umani, che promuovono curiosità, coraggio ed indignazione, non soccombono alle valutazioni di costi e benefici ma rivolgano il proprio sguardo verso crescita e benessere comuni (Guichard, 2018; 2022).

L'orientamento richiede di riflettere su come fronteggiare il futuro ed in particolare le sue minacce; perciò, vuole incoraggiare le persone a pensare al proprio futuro in modo non individualistico e narcisistico, ma con impegno e responsabilità collettiva (Savickas, 2012); vuole allenare al riconoscimento di discriminazioni, disuguaglianze, sfruttamento e pregiudizi. I quesiti come “Cosa vuoi fare da grande?”, “Quali sono i tuoi interessi e le tue competenze?”, che hanno lo scopo di individuare il percorso di studi o il percorso lavorativo migliore per quella persona, ora trovano con sempre maggiore difficoltà una risposta, e soprattutto hanno scarsa rilevanza. Sebbene le mete future appaiano su uno sfondo incerto, provvisorio e che muta velocemente, è determinante cercare di anticipare il futuro, partendo dalle difficoltà e dalle paure di oggi per arrivare ad individuare delle



strategie sostenibili, inclusive, solidali e pluraliste che facciano emergere delle opportunità fino a quel momento non percepite. Dunque, l'obiettivo diventa quello di pensare e progettare la propria *mission* in modo tale che risponda a nuove domande, "Di quali sfide voglio occuparmi?", "Quale direzione potrei dare alla mia vita per fare questo?", "Quali competenze vorrei acquisire e sviluppare?"; sono domande che stimolano l'esplorazione e la curiosità e per cui diventano fondamentali coraggio ed apertura mentale. Chiedersi quale contributo ogni persona può fornire per risolvere i problemi che riguardano tutti e tutte è la chiave per pensare al futuro in modo etico, attento al benessere di tutti, dunque in modo inclusivo e sostenibile (Savickas, 2012; Hartung, 2015; Guichard, 2018; 2022).

### **2.1.1 Un futuro all'insegna della sostenibilità ambientale, sociale ed economica e il contributo dell'Agenda 2030**

Per fronteggiare le minacce ambientali che incombono su di noi, l'educazione è stata recentemente riconfigurata intorno alla futura sopravvivenza del sistema Terra (Molinari, 2021), dunque ogni tentativo di raggiungere un futuro sostenibile non può separare gli esseri umani tra loro e neanche gli esseri umani dal resto del mondo. Il compito del processo di orientamento è quello di mettere in collegamento il singolo soggetto con gli altri, con le altre specie, con le altre culture cosicché diventi possibile la realizzazione di un futuro sostenibile per tutti e tutte. L'orientamento, quindi, cerca di incitare il soggetto ad assumersi la responsabilità e ad avere la consapevolezza di poter incidere sul futuro, il che significa andare oltre la visione ristretta e limitata del successo personale ed aprirsi verso un universo comune in cui immaginare il futuro in modo etico diviene lo scopo primario di ogni individuo; aderire ad un modello individualistico significa creare delle barriere all'inclusione (Blustein, 2006).

Preoccuparsi del futuro è uno dei compiti dell'orientamento e per farlo esso s'ispira anche ai principi proposti dall'Agenda 2030, un programma internazionale che promuove la ricerca di soluzioni comuni per far fronte alle sfide del pianeta quali ad esempio crisi sanitarie, cambiamenti climatici, povertà e disuguaglianze; favorire lo sviluppo di una coscienza critica ed uno spirito riflessivo verso il futuro sono i tratti distintivi di questo

processo (United Nations, 2015). Preoccuparsi significa esercitarsi alla cura e quindi comprendere l'importanza del proprio benessere, degli altri e del mondo ed assicurarsi che a tutti siano garantiti pari diritti ed opportunità sempre nel rispetto dell'ambiente (Nussbaum, 2000).

In particolare, l'Agenda 2030 impegna governi e società civile formulando 17 obiettivi per lo Sviluppo sostenibile da raggiungere in vari modi con la crescita economica, la tutela dell'ambiente e l'inclusione sociale, in una prospettiva di medio-lungo durata ed in modo

trasversale e multidimensionale (Ricciardi, 2021). Quando si parla di sviluppo sostenibile si fa riferimento ad uno sviluppo che «soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni» (WCED, 1987). Da un punto di vista ambientale riguarda le caratteristiche di integrità e qualità del sistema terrestre, che va protetto e difeso da inquinamento, riscaldamento terrestre e dispersione dei rifiuti. Da un punto di vista economico riguarda la capacità di generare reddito ma anche lavoro al fine di garantire il sostentamento della popolazione riducendo l'uso di risorse non rinnovabili e concentrandosi su quelle naturali. Infine, da un punto di vista sociale riguarda la redistribuzione, in modo equo, di costi e benefici derivati dalla gestione dell'ambiente, il suo scopo è quello di garantire il benessere di tutte le persone in un'ottica di sostenibilità ambientale. In particolare gli obiettivi dell'Agenda 2030 inglobano diversi temi e possono essere raggruppati secondo la classificazione delle Cinque P, per cui si fa riferimento a: 1) Persone, cioè l'eliminazione di problemi quali fame povertà e disuguaglianza, 2) Prosperità, la garanzia di una vita piena e in armonia con la natura per tutti, 3) Pace, la promozione di una società giusta ed inclusiva nonché in pace, 4) Partnership, azioni che s'impegnino per implementare l'agenda, 5) Pianeta, la protezione delle risorse naturali e del clima per le generazioni future (Figura 1).



**Figura 1.** Le cinque P. Le caratteristiche dello sviluppo sostenibile.

Fonte: Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite, (<https://unric.org/it/agenda-2030/>). Immagine digitale.

Dunque, l'Agenda 2030 si propone di «convertire l'attuale modello di sviluppo e produzione» basato sui principi della globalizzazione che, come si è visto, ha contribuito alla costituzione della società attuale caratterizzata da incertezza, disuguaglianze e danni ambientali «a favore di un modello che scongiuri il rischio del crollo del pianeta e migliori le prospettive future» (Ricciardi, 2021). Sulla scia di questo l'orientamento riveste un ruolo fondamentale, infatti può rendere consapevoli gli individui del loro potere di agire in prima persona in favore del benessere di tutti, per migliorare il presente e il futuro; uno dei suoi obiettivi diviene quindi quello di promuovere «progetti di vita professionale sostenibili ed ispirare azioni di successo ed un cambiamento positivo» (Di Fabio et al., 2018). Alla luce di questo è chiaro come non si possa più distinguere tra sostenibilità ambientale-economica e sociale, e sostenibilità umana, concetti che co-esistono; infatti, è possibile ampliare lo stesso anche ad un livello professionale, riferito dunque alla costruzione di progetti professionali inclusivi e sostenibili, cioè che rendano possibile una vita di qualità nel mondo del lavoro. È così che il focus dell'orientamento ancora una volta ha la necessità di spostarsi, dall'analisi delle caratteristiche del singolo, all'analisi del contributo che egli può dare per la promozione di uno sviluppo sostenibile per tutti (Savickas, 2012; Guichard, 2018). Ciò nonostante, la maggior parte degli interventi di career counseling mirano solo ad inserire le persone nelle organizzazioni lavorative e non pongono alcuna domanda sul futuro verso il quale le persone dovrebbero essere aiutate a indirizzare le proprie aspirazioni; in realtà è necessario che tali interventi siano un mezzo per lo sviluppo equo e sostenibile, tramite la promozione del principio del lavoro dignitoso (Guichard, 2022). La pandemia di COVID-19 ha, tra le altre cose, accelerato la necessità che vi sia una visione unitaria che porti alla definizione di strategie adeguate alla promozione dello sviluppo sostenibile e questo implica andare oltre visioni riduttive di semplice inserimento delle persone nel mondo del lavoro; lo scopo dovrebbe essere quello di consentire alle persone di definire delle prospettive future che promuovano forme di vita attiva e che «contribuiscano ad uno sviluppo ecologicamente sostenibile, socialmente equo e basato su attività lavorative dignitose» (Guichard, 2022). È essenziale che ogni cittadino rifletta sulla propria vita, chiedendosi come potrebbe contribuire ad esempio al raggiungimento degli obiettivi proposti dall'Agenda 2030, e per fare questo tutti devono diventare consapevoli di questi obiettivi e traguardi, al fine di selezionare

quelli che metteranno al centro della riflessione su di sé; l'orientamento è un valido strumento tramite cui trasmettere questo messaggio.

### **2.1.2 Un futuro all'insegna dell'inclusione nelle città, nell'educazione e nei luoghi di lavoro**

Secondo le Nazioni Unite l'inclusione è «uno degli obiettivi prioritari per garantire uno sviluppo ed una crescita economica, sociale ed ambientale sostenibile a livello globale» (United Nations, 2015). Sradicare la povertà, combattere le disuguaglianze, promuovere l'equità, garantire a tutti pari diritti ed opportunità, uniti alla crescita economica sostenibile e alla riduzione dei rischi ambientali, sono i maggiori propositi dell'Agenda 2030, che ha lo scopo di garantire ad ogni persona una migliore qualità della vita e maggiore benessere, non strettamente individuale ma comunitario (Deranty & MacMillan, 2012; Nota, 2019). Lo scenario complesso che fa da sfondo, in costante mutamento, richiede soluzioni rapide a tutti i problemi che lo caratterizzano, ed è qui che entra in gioco l'orientamento; adottando una prospettiva di tipo emergente, incoraggia ad ampliare il proprio sguardo con curiosità, creatività, esplorando le situazioni e avendo il coraggio di assumersi dei rischi, rigettando visioni lineari, obiettive e limitate, con lo scopo di costruire conoscenze ed incentivare comportamenti nuovi e flessibili (Pryor & Bright, 2016).

Il cambio di prospettiva, che più volte abbiamo detto essersi reso necessario, ha portato anche ad un cambio di linguaggio (Dovigo, 2008), per cui dall'integrazione si è arrivati al concetto di inclusione. Basandosi sul paradigma assimilazionista l'integrazione è il processo per cui una persona deve colmare un varco, cioè adattarsi, ad un'organizzazione strutturata per chi non ha le sue stesse difficoltà, dall'altro lato servizi e professionalità devono essere implementati affinché sia agevolata la permanenza di queste persone nei contesti comuni e quotidiani. L'idea che siano le persone, i servizi e le professionalità a dover colmare il varco che le separa dagli altri non produce inclusione ma si trasforma nel presupposto dell'esclusione, poiché vengono destinate delle risorse per il loro cambiamento e non per il cambiamento del contesto da cui in realtà sorge il problema; è un contesto statico, che sceglie di non modificarsi (Medeghini e Fornasa, 2011). Lo stesso errore concettuale sta anche in quella che viene definita come integrazione differenziata,

essa prevede siano riconosciuti diritti speciali e/o costruiti forme, percorsi e luoghi speciali, ancora una volta con lo scopo di colmare il *gap* che separa da tutto ciò che è ordinario, evidenziando ancora una volta la natura rigida del contesto (Polat, 2011). Neanche con il termine inserimento si fa riferimento all'inclusione, perché si vuole indicare la presenza di gruppi minoritari in un contesto dal quale prima erano esclusi per risolvere l'emarginazione, ma si tratta di una presenza meramente fisica. Ed è qui che si definisce invece il concetto di inclusione, che a differenza dei precedenti, non prevede di adattare e normalizzare ma sposta il focus dalla persona al contesto, concentrandosi sulle barriere alla partecipazione e sulla capacità degli ambienti di consentire una vita soddisfacente a tutti (Nota et al., 2015); infatti questo è il processo per cui gli individui possono essere ugualmente valorizzati e avere le medesime opportunità, si tratta di riconoscere l'unicità delle persone con le loro differenze, «la condizione imprescindibile dell'inclusione» (Soresi e Nota, 2020), un processo dinamico in cui coloro che sono inclusi scelgono di esserlo (Barbutto et al., 2011).

Dunque, quando si parla di inclusione non si fa riferimento ad una specifica categoria di cittadini ma alle condizioni dei contesti di vita di tutti che devono garantire il rispetto dei diritti, delle necessità e la parità nelle opportunità, nonché minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione (Boot, 2005; Polat, 2011). L'inclusione necessita di eterogeneità e pluralismo, per cui mette in atto tolleranza e reciprocità verso tutti, non focalizzandosi su gruppi minoritari, ciò significa dare enfasi alla molteplicità di differenze, non categorizzare ed etichettare con il rischio poi di stigmatizzare ma focalizzarsi sull'unicità delle persone e ricercando potenzialità e punti di forza. Prevede ci siano alti livelli di partecipazione (come coinvolgimento in tutte le situazioni di vita e in tutti i contesti, collegata al concetto di qualità della vita e di conseguenza ad un benessere psicologico, sociale e fisico) (Barbutto et al., 2011) e condivisione all'insegna del principio della solidarietà attiva, non come qualcosa di episodico ma come un processo continuo ed indispensabile; facendo riferimento alla condivisione, l'inclusione, non può prescindere da collaborazione, supporto ed accettazione, in un'ottica cooperativa e aperta (Goulet, Krentz & Christians, 2003; Cottini, 2017).

L'inclusione riguarda certamente le persone, ma anche i contesti in cui le persone sono inserite, secondo una visione relativista della realtà per cui è essenziale comprendere le situazioni che gli individui vivono, che se diverse, produrrebbero dei cambiamenti a

livello di caratteristiche, necessità ed abilità (Nota et al., 2019). Un contesto inclusivo tiene conto delle caratterizzazioni delle persone, quali età, lingua, cultura, genere e famiglia, ma anche dei sistemi sociali, politici ed economici, così rende possibili soddisfazione, benessere, partecipazione, condivisione e solidarietà. L'assunzione di consapevolezza e responsabilità rispetto alla necessità che siano garantite queste condizioni permette la nascita di luoghi inclusivi a livello psicologico, sociale ed anche fisico. «Tutti gli individui devono poter vivere e lavorare in condizioni di equità e di pari opportunità», è questo l'assunto su cui si basa il concetto di inclusione (Next Generation EU, 2021), ed è anche il fondamento su cui si pone l'orientamento; esso può agire con lo scopo di aumentare le capacità agentiche degli individui in questo senso, di sensibilizzare rispetto ai temi di inclusione e sostenibilità, assumendoli anche come propri principi guida, di seguito diverse sfumature di significato assunte dal concetto di inclusione a cui l'orientamento dovrebbe porre attenzione (Guichard, 2018).

**Inclusione e città.** Come si è detto l'inclusione è un concetto multidimensionale, comprende quindi diverse aree, da quelle sociali a quelle ambientali ma anche politiche ed economiche; una città è inclusiva quando queste componenti diventano una precondizione per creare degli spazi accessibili e sostenibili in cui regnano partecipazione, equità, responsabilità e benessere. Negli ultimi anni si è assistito alla nascita di “città sostenibili”, “città ecologiche”, “città *green*”, ma contemporaneamente è aumentata anche la concorrenza tra le città, il che ha contribuito all'aumento delle disparità nei gradi di ricchezza e di reddito e di conseguenza sono aumentate anche discriminazioni ed esclusione sociale, la combinazione di queste condizioni pone grandi sfide per uno sviluppo che sia inclusivo e sostenibile (Liang et al., 2021). Per muoversi nella direzione di una crescita ideale si deve partire dalle caratteristiche che rendono una città inclusiva le quali possono essere racchiuse in cinque cluster (Liang et al., 2021): 1) spaziale, a livello parità di accesso agli spazi pubblici, ai trasporti e alle infrastrutture di base, 2) sociale, in termini di garanzia dei diritti umani, di giustizia sociale, equità e sicurezza, 3) ambientale, che si focalizza su temi quali ad esempio la diminuzione dell'inquinamento, il riscaldamento globale e la gestione dei rifiuti, 4) economica, nell'ottica di una crescita inclusiva con particolare attenzione verso l'occupazione, il che significa avviare un processo di eliminazione delle disuguaglianze materiali e avviare un

processo di aumento delle possibilità di accesso al lavoro, 5) politica, rispetto dunque alla garanzia di partecipazione e cittadinanza attiva.

**Inclusione e educazione.** Il pensiero inclusivo vuole rispondere alla diversità con l'aumento della partecipazione e questo lo fa riducendo l'esclusione anche dall'educazione. Infatti, all'interno del contesto scolastico il concetto di educazione per tutti non si limita al diritto di partecipare alle esperienze ma prende in causa come possibili fattori di esclusione e discriminazione anche il tipo di organizzazione, l'ambiente fisico, il piano di studi e le modalità di insegnamento (Medeghini, 2011). L'educazione inclusiva si concentra sulle differenze all'interno degli ambienti, non si tratta di uno sforzo integrativo nell'educazione ordinaria, ma di un percorso di scelte educative che mirano alla partecipazione e formazione di tutti con le loro differenze; non è necessario riconoscere ulteriori e speciali diritti ma garantire investimento e impegno di risorse per tutti e tutte (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Il focus dell'azione scolastica non è più sull'alunno che parla una lingua diversa, sull'alunno con disabilità, sull'alunno con Bisogni Educati Speciali, ecc., ma su tutti gli alunni. Vi è il passaggio da azioni di normalizzazione e adattamento ad azioni centrate sul superamento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento con grande attenzione ai contesti. Non vi è più riferimento a percorsi semplificati e differenziati ed un adattamento alla valutazione standard, ma percorsi e valutazioni personalizzate per tutti (Aquario, 2015). Una scuola inclusiva, dunque, ha il compito di valorizzare l'eterogeneità trasformandola in una risorsa, ma anche di ricercare delle soluzioni nuove per favorire lo sviluppo, l'accettazione e la partecipazione, al fine di fornire le capacità necessarie per affrontare i tempi e le trasformazioni attuali.

**Inclusione e lavoro.** Un luogo di lavoro inclusivo è basato su un insieme di valori pluralistico, che rispetta tutte le persone e valorizza le diversità soprattutto in termini di prospettive culturali, al contrario un luogo di lavoro in cui è dominante l'esclusione l'idea di fondo è che tutti i lavoratori si debbano conformare a norme e valori prestabiliti (Lynn et al., 2017). Accesso equo al lavoro in sé (per donne e uomini, persone di provenienze diverse e persone con e senza disabilità) e al processo decisionale, ma anche alle risorse e alle opportunità è la caratteristica principali di un lavoro all'insegna dell'inclusione. La letteratura ha presentato diversi costrutti di inclusione nell'ambito lavorativo, in particolare ha distinto: 1) inclusione nei gruppi di lavoro, essa ha due diversi elementi

chiave, da una parte la necessità dei singoli di trovare somiglianza ed appartenenza con gli altri dall'altra di mantenere la propria unicità, in termini di accoglienza e tolleranza, 2) inclusione nei leader, rispetto alla loro capacità di garantire partecipazione, comunicazione e collaborazione, 3) percezione dell'inclusione a livello di organizzazione, che fa riferimento al grado di benessere, soddisfazione, impegno e diminuzione dello stress dei lavoratori, 4) inclusione nelle modalità di gestione, questo riguarda le azioni che si prevede di mettere in atto per garantire equità, unicità e sostegno e combattere stereotipi e discriminazioni all'interno dell'organizzazione lavorativa, 5) clima di inclusione, ovvero l'effettivo approccio utilizzato per affrontare le discriminazioni ed aumentare pratiche di lavoro che siano eque e valorizzanti le diversità (Lynn et al., 2017). Un'organizzazione inclusiva prevede che ad ogni livello organizzativo si manifestino tutti gli aspetti dell'inclusione sopra elencati.

## **2.2 ORIENTAMENTO PRECOCE E PREVENTIVO**

La destrutturazione dei confini temporali e fisici e le condizioni di incertezza conseguenza della globalizzazione hanno portato, come si è visto, alla trasformazione del processo orientativo, il quale per rispondere alla complessità non può più essere limitato a dei momenti specifici (ad esempio il passaggio da un grado scolastico all'altro o dalla scuola al mondo del lavoro), ma deve perdurare lungo tutto l'arco della vita, con l'obiettivo continuo di rispondere alla precarietà e alle sfide dei nostri tempi (Guichard, 2005; 2022). L'orientamento, collocato lungo un continuum, ha un duplice scopo, da un lato contribuire al progresso della società, dall'altro lato accompagnare la persona in un processo di maturazione permanente nelle varie fasi della vita, tale da consentirle di far fronte positivamente alle mutevoli esigenze sociali con adattabilità rispetto alle condizioni ambientali (Savickas, 2002; 2012). Infatti, per fronteggiare la complessità a livello di dinamiche socio-culturali ed economiche è necessaria una profonda conoscenza non solo di sé ma anche dell'ambiente nel quale ci si muove, con lo scopo di modellare poi azioni ed obiettivi congruenti (Nota et al., 2019); è anche fondamentale per dare a ciascuno la possibilità di prendere controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte, assicurandosi così che nessuno venga lasciato indietro (Zollo et al., 2016).



Il concetto di orientamento permanente, un orientamento che non si esaurisce nel passaggio da un momento di transizione ad un altro (Guichard 2022), sottolinea la necessità di «operare scelte consapevoli, costruire progetti professionali soddisfacenti e realizzabili e fronteggiare positivamente le transizioni formative e lavorative che [...] caratterizzano tutto l'arco della vita» (Guglielmi e Chiesa, 2021, p. 71), il che porta a considerare il superamento della tradizionale distinzione tra orientamento scolastico e professionale sempre però considerando i bisogni specifici caratterizzanti ogni fase evolutiva e le diverse declinazioni che potrebbe assumere l'azione di orientamento a seconda che sia svolta in ambito scolastico o lavorativo. Dunque, il processo di orientamento si riferisce a due dimensioni, una sincronica che fa riferimento alla continuità delle esperienze formative e lavorative (Guichard, 2000) e una diacronica che riguarda invece l'equilibrio tra percorsi formativi e lavorativi raggiunto dalla persona in ogni momento della vita (Savickas et al., 1997).

Inoltre, il processo orientativo avviene sempre in un'ottica proattiva, e cioè da un lato fornisce alle persone tutti i supporti necessari per far fronte alle scelte anche nei momenti di transizione, dall'altro stimola ad anticipare le criticità del futuro con responsabilità per la cui gestione si sono sviluppate strategie, conoscenze e competenze.

Nonostante siano trascorsi oltre due decenni dalla legge che ha decretato l'obbligatorietà dell'azioni di orientamento nelle istituzioni formative (1997), arricchita nel 2014 con l'emanazione delle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" che parte nella scuola dell'infanzia e continua fino all'università, spesso ancora oggi quando si parla di orientamento, il riferimento è verso un'azione di supporto a livello informativo e di consulenza da attuare nei momenti cruciali di passaggio e decisione (Di Nuovo e Magnano., 2012).

Il concetto di un orientamento *lifelong* è fondamentale per sottolineare il passaggio da azioni di tipo informativo, che dunque hanno lo scopo di fornire informazioni quando necessario cioè nei momenti di transizione e/o decisione, ad azioni di tipo formativo per cui si tratta di un processo che segue tutta la crescita ed inizia precocemente dalla scuola dell'infanzia; in particolare si può definire come un «processo globale di crescita» (Di Nuovo e Magnano, 2012) il che significa che è anche trasversale a tutte le discipline, ognuna delle quali contribuisce alla costruzione del pensiero di una persona, e permetterà

di compiere delle scelte rivolte al futuro e responsabili. Infatti, la funzione informativa ha sì l'utilità di trasmettere dei contenuti che possono aiutare la persona a formulare, previa identificazione, delle scelte per il proprio sviluppo, favorendo i collegamenti tra le esperienze e i contesti in cui vengono realizzate e dunque l'esplorazione, ma manca di metodo, metodo che risiede nella preparazione e nella costruzione di competenze specifiche nella persona al fine di poter gestire autonomamente lo sviluppo e la progettazione delle proprie scelte, grazie a quelle capacità definite come competenze trasversali (Savickas, 2014; Guglielmi & Chiesa, 2021). Se si educano le persone a pensare al proprio futuro in tempi precoci più che limitarsi ai momenti di difficoltà delle transizioni, si «aumentano le probabilità successive di compiere delle scelte ben orientate che consentiranno un'attiva e soddisfacente integrazione sociale» (Di Nuovo e Magnano, 2012); inoltre pensare al proprio futuro non riguarda strettamente le scelte formative che si dovranno compiere (ad esempio la scelta della scuola superiore o della facoltà universitaria) ma le proprie aspirazioni, speranze verso il futuro stesso, che includono non solo sé stessi ma anche gli altri e il pianeta più in generale, anche per questi motivi limitare l'azione orientativa ai momenti di passaggio non è sufficientemente vantaggioso per la persona (Guichard, 2005; 2022). Scopo primario dell'orientamento è produrre cambiamenti nelle storie di vita degli individui favorendo adattabilità, attivazione e intenzionalità (Savickas et al., 2009) e questo avviene attraverso un processo non con statici test/colloqui o valutazioni delle competenze o degli interessi in momenti di scelta, con la prospettiva di uno sviluppo lineare per tutta la vita.

Dunque, l'azione di orientamento deve iniziare quanto prima, già a partire dalla scuola dell'infanzia, e proseguire per tutto il corso della vita, con lo scopo di accompagnare la persona per tutto il suo sviluppo. Ma come si può trasformare in pratica questo? L'orientamento, di che cosa dovrebbe parlare ai bambini al fine di accompagnare la loro crescita? Innanzitutto è necessario venga trasmessa ai bambini l'importanza di condurre una vita attiva, rivolta alla costruzione di un bene comune, nel rispetto cioè dei diritti di tutte le persone, con un focus particolare sui diritti dei lavoratori e delle lavoratrici, ma anche nel rispetto dell'ambiente e del pianeta in genere (Maree, 2017); in particolare l'attenzione dei bambini dovrebbe essere rivolta all'acquisizione di consapevolezza rispetto all'importanza che ogni forma di lavoro riveste non solo per lo sviluppo individuale ma anche per quello della società e del contesto ambientale in cui ognuno è

inserito, anche per rispondere alle rapide trasformazioni del mondo (Guichard, 2018; 2022). Ispirandosi ai principi dell'Agenda 2030 e dunque anche allo sviluppo inclusivo e sostenibile, ogni bambino dovrebbe essere sensibilizzato sulle caratteristiche del lavoro dignitoso, ma anche sulle conseguenze di forme di lavoro negative, ed anche sui diritti che dovrebbero essere garantiti ad ogni lavoratore. In questo modo avrà la possibilità di riflettere e prendere coscienza dei traguardi importanti per l'intera società, ma anche di selezionare ciò di cui vorrebbe occuparsi per rendere il mondo un posto migliore e di conseguenza anche le abilità e le conoscenze che riterrà di dover sviluppare, infine di comprendere quali sono le forme di lavoro utili al raggiungimento di questi obiettivi. Si tratta dunque di promuovere, nei bambini, la capacità di analizzare il mondo del lavoro con uno sguardo rivolto al futuro, all'inclusione quindi oltre ogni barriera, alla sostenibilità quindi nel rispetto dell'ambiente, promuovere cioè curiosità verso le varie tipologie lavorative, e ottimismo e speranza intese come attenzione e preoccupazione verso il futuro stesso (Zimbardo, 2009; Pellerey, 2016). Il processo di sensibilizzazione dei bambini prevede si lavori anche sullo sviluppo di una coscienza critica rivolta al mondo del lavoro e allo sviluppo sostenibile, il che significa incrementare nella persona il senso partecipazione alla realtà alla quale appartiene rispetto alla quale ha il potere e la responsabilità di agire (Maree, 2017). Ciò è correlato al pensiero critico, fondamentale per analizzare le informazioni che si ricevono, ma anche le esperienze che si fanno, senza soffermarsi sulla superficie delle cose, come tipicamente avviene nel pensiero comune, esso diventa quindi necessario, ad esempio, per prendere delle decisioni che riguardano il proprio futuro perché permette di vedere le cose da più punti di vista, da vari livelli di profondità e questo aiuta nel compiere delle scelte ponderate (Blustein, 2006). Come teorizzato dalla Kuhn, questo tipo di pensiero racchiude cinque abilità importanti: 1) differenziare le opinioni dall'evidenza, 2) supportare le opinioni con delle prove, 3) proporre opinioni alternative alle proprie e conoscere quali prove le sostengono, 4) fornire prove che supportino le proprie opinioni e contemporaneamente confutino le opinioni alternative, 5) valutare gli aspetti positivi e negativi di ciò che si propone (1991).

A causa della scarsa diffusione in Italia e non solo della cultura dell'orientamento precoce, sono pochi i programmi che estendono l'età d'inizio degli interventi alla scuola primaria (Guichard, 2017) e ancor più rari quelli che hanno l'obiettivo di implementare la coscienza critica rispetto ai temi di lavoro e sostenibilità. Come più volte detto, la rapida

crescita tecnologica e la globalizzazione hanno modificato anche la natura del lavoro (Shulteiss, 2005; Guichard, 2005) e per questo si rende necessario fornire alle persone delle strategie adeguate per fa fronte alle nuove sfide; purtroppo però la gran parte degli interventi rivolgono la loro attenzione verso l'aumento delle conoscenze sul mondo del lavoro, mantenendosi su un livello informativo, oppure dall'altra parte sono ancora molti diffusi interventi di orientamento basati su modelli del passato quali *matching* e *profiling*.

Di recente la letteratura ha iniziato ad arricchirsi di validi contributi, che però ancora non rispondono completamente alle sfide e alle minacce dei nostri tempi e non rispondono neanche alla necessità di realizzazione di interventi in epoche precoci di sviluppo; le ricerche si concentrano ad esempio sulla valutazione dell'efficacia di un intervento sulla base della sua durata (è risultato produrre maggiori effetti positivi un laboratorio organizzato in più sessioni piuttosto che uno costituito da un unico incontro) (Janeiro et al., 2014), oppure di ricerche che indagano l'impatto dell'uso di un linguaggio non stereotipico ed inclusivo al fine di ridurre idee discriminanti rivolte al mondo lavorativo (Vervecken e Hannover., 2015; Emembolu et al., 2020). Parallelamente si evidenzia la scarsità di letteratura in materia di orientamento e coscienza critica in qualsiasi fascia d'età; infatti, gli studi pubblicati riguardano per lo più interventi volti a favorire, nei bambini, lo sviluppo del pensiero critico in generale (Fung, 2014; Akramora et al., 2000).

Il fatto che un intervento di orientamento sia opportuno non si limiti a momenti di transizione/scelta, ma venga realizzato precocemente sottolinea il suo obiettivo intrinseco di agire a livello preventivo, nell'ottica di un orientamento al futuro, ovvero che tenta di anticipare ciò che accadrà al fine di regolare comportamenti e azioni (Guichard, 2005; Guichard, 2022). L'azione preventiva promuove uno sviluppo sostenibile ed inclusivo ed un avvenire di qualità, dunque non si focalizza tanto sulla prevenzione dei singoli problemi con il tentativo di ridurre i comportamenti inadeguati, ma vuole valorizzare gli aspetti positivi per aiutare a sviluppare una visione positiva del futuro (Savickas, 2012; 2014), così facendo la persona ha la possibilità di incrementare le proprie risorse per prendere delle decisioni in modo consapevole e responsabile non solo verso sé ma anche verso il proprio pianeta e verso la società. Se le persone pensano al loro futuro precocemente e non in un momento di difficoltà, legato ad esempio ad una scelta imminente da dover compiere, aumenta la probabilità di scelte che siano ben orientate (Di nuovo et al., 2014). Scopo del processo orientativo precoce e preventivo è di incrementare

la maturazione di capacità e conoscenze che saranno utili poi a fronteggiare qualsiasi situazione, da una scelta scolastica, alla ricerca del lavoro; «bisogna occuparsi delle scelte che le persone fanno in relazione al loro futuro, molto prima del momento in cui devono affrontare le difficoltà della transizione» (Di Nuovo et al., 2014). Tutto questo può essere fatto elaborando un progetto di vita che sia flessibile, in grado dunque di adattarsi alle trasformazioni dei nostri tempi ma anche alla crescita e alle esperienze personali; nel contesto scolastico, ad esempio, prevenire significa anche anticipare ed evitare un insuccesso legato a scelte non adeguate perché non in linea con le proprie speranze ed aspirazioni e non inserite in un progetto personale orientato al futuro.

### **2.3 MODELLI, METODOLOGIE E STRUMENTI**

I cambiamenti recenti nel mondo del lavoro, l'incertezza e l'instabilità lavorative, lo sviluppo di nuove tecnologie ma anche l'aumento di precarietà lavorativa e disoccupazione (Sharma & Sharma, 2010) hanno portato a delle trasformazioni nelle metodologie di cui si avvale l'orientamento con lo scopo di aiutare gli individui a far fronte alle sfide del contesto odierno; infatti anche l'orientamento necessita di restare al passo con i tempi, aggiornarsi e modificarsi per gestire le nuove richieste. La parola chiave diventa dinamicità, nell'ottica di un apprendimento permanente all'insegna della riflessività e dell'adattabilità (Guichard, 2017; Savickas, 2012); l'obiettivo si amplia e passa dal dare forma alle carriere all'aiutare le persone a sviluppare consapevolezza sul proprio sé, a migliorare le capacità di adattamento e resilienza, a supportare nello sviluppo di nuove capacità, cioè a costruire il proprio progetto di vita in relazione ai cambiamenti della società.

#### **2.3.1. I contesti dell'orientamento: scuola, università e lavoro**

Il contesto di partenza, dove il processo di orientamento si attua, parte dalla scuola, pertanto viene rigettata l'idea di un'azione di tipo meramente informativo e limitata a momenti di transizione e scelta, in favore dell'adozione di un approccio olistico, che riguarda in generale la progettazione della vita, la costruzione del sé, e formativo, per cui riguarda la crescita globale dell'individuo, si estende per tutto l'arco della vita ed è

presente, a livello preventivo, fin dalla scuola dell'infanzia in modo trasversale a tutte le discipline (Guichard, 2018; 2022). Le Linee guida in materia di orientamento sancite nel 2009 e successivamente nel 2014 (MIUR, 2009; MIUR, 2014) hanno ribadito l'importanza della scuola come «soggetto promotore di orientamento» (Guglielmi & Chiesa, 2021, p.99) su due fronti: da una parte l'orientamento è una componente dell'insegnamento di ogni disciplina, dunque di competenza di ogni insegnante, dall'altra sono previste delle azioni specifiche realizzate da personale esperto (come psicologi dell'orientamento) che hanno lo scopo di migliorare l'esperienza scolastica, sensibilizzare rispetto a temi chiave dell'orientamento, mobilitare le risorse e i punti di forza, stimolare la riflessività, spronare verso il futuro e sostenere, tramite la consulenza, le esperienze di transizione. Il ruolo attivo di ogni singolo studente, promosso soprattutto da percorsi specifici ad opera di personale esperto, permette di sviluppare la capacità di fare delle scelte consapevoli, che rientrino in un progetto di vita personale, e di tenere sempre conto del contesto all'interno del quale è inserito.

Per molto tempo l'orientamento è rimasto legato all'istruzione per lo più superiore per sostenere una scelta di ingresso al percorso universitario (Guichard, 2017; Guglielmi e Chiesa, 2021); ora nella prospettiva di un orientamento *lifelong* emerge l'esigenza di supporto anche per persone di una fascia di età maggiore che già sono entrate nel mondo universitario. In quest'ambito si potrebbero identificare tre momenti orientativi: orientamento in ingresso, in itinere e in uscita. Il primo riveste una funzione informativa per ciò che riguarda la presentazione di alternative e di servizi, una funzione formativa per consolidare le risorse personali ed una funzione consulenziale, per lo più tramite percorsi individuali di supporto. Il secondo comprende tutte le azioni che sostengono l'apprendimento nel corso del percorso di studio, a livello informativo, come guida ai servizi e alle opportunità offerte dall'ateneo, oppure a livello formativo, come consolidamento delle proprie competenze, oppure ancora può riguardare azioni di tipo individuale di carattere supportivo rispetto a dei disagi psicologici sviluppatasi in relazione alla vita universitaria. Infine, il terzo si riferisce a dei servizi di orientamento al lavoro, da un lato per promuovere l'occupabilità dei laureati, dall'altro per mettere direttamente in contatto i neolaureati con le aziende.

Nel mondo del lavoro, invece, spesso si ritiene che l'orientamento abbia la funzione di abbinare una determinata persona ad uno specifico lavoro (*matching*), ma, come più volte

detto, si tratta di un approccio superato e spesso inefficace (Guichard, 2017), anche sulla base dell'insicurezza lavorativa generata dalla globalizzazione e dal prolungarsi della pandemia da Covid-19. Nell'ottica di un orientamento al futuro sostenibile ed inclusivo emerge l'importanza del ruolo che possono assumere azioni di implementazione dei servizi, piuttosto che riconversione lavorativa o ancora di sostegno allo sviluppo delle proprie aspirazioni e di un personale progetto professionale in linea con le necessità del contesto attuale a proposito di ambiente, lavoro ed inclusione (Savickas, 2012; Soresi e Nota, 2020).

### **2.3.2 Le caratteristiche della consulenza di orientamento**

Il career counseling si distingue da altre tipologie di intervento per il fatto di riuscire a rispondere alla complessità sociale ed anche alle minacce e alle sfide che minano la costruzione del futuro delle persone; per fare questo si focalizza sulle risorse e sui punti di forza dell'individuo, si cerca ciò che funziona e si aiuta ad utilizzarlo al meglio, ognuno dispone infatti di doti che, attivate, favoriscono uno sviluppo positivo (Savickas, 2012). Infatti, lo scopo del processo di orientamento è proprio quello di favorire il benessere e la qualità della vita, non, ad esempio, indirizzare la persona verso una specifica professione, come avveniva nell'orientamento tradizionale. Il contesto in cui è collocata la persona ha un ruolo centrale nell'analisi dei bisogni e nella prefigurazione di piani d'azione; infatti, per favorire lo sviluppo di un progetto personale di vita non si può non considerare il rapporto tra l'individuo e l'ambiente familiare ma anche scolastico, formativo, professionale (Guglielmi e Chiesa, 2021). Proprio in virtù del fatto che si aiutano le persone a disegnare la propria vita e a decidere come includere in essa il lavoro (Savickas, 2012), l'azione orientativa necessita di un'azione precoce che sia attenta al rispetto dei diritti di tutti, alla riduzione delle discriminazioni e delle disuguaglianze e alla riduzione e risoluzione delle problematiche ambientali nell'ottica di uno sviluppo sostenibile ed inclusivo; questo con uno sguardo rivolto al futuro, come più volte detto, in particolare ad un futuro nuovo a cui pensare con curiosità, ottimismo e speranza (Guichard, 2005; Guichard, 2022).

Gli interventi di orientamento e di consulenza sono brevi poiché i soggetti che ne usufruiscono generalmente sono psicologicamente sani e possiedono punti di forza e risorse personali da cui è possibile partire (Guglielmi e Chiesa, 2021); le azioni previste possono andare nella direzione della costruzione di un'azione d'aiuto, possono avere una finalità informativa oppure formativo-educativa oppure possono essere di supporto o supervisione (Soresi e Nota, 2014). Il processo può essere indirizzato a singole persone ma anche gruppi più o meno numerosi, come scuole o istituzioni oppure ancora organizzazioni, purché venga perseguito lo scopo preventivo e sia garantita la massima personalizzazione, è importante cioè che vengano considerate le esigenze di ogni individualità e ad ognuna sia data la possibilità di avere un ruolo attivo e partecipativo (Maree, 2017).

### **2.3.3 Le prospettive metodologiche per l'orientamento**

Mentre l'approccio socio-cognitivo sviluppato da Lent, Brown ed Hackett, utilizzato tutt'ora, ha lo scopo di aiutare gli individui ad acquisire nuove conoscenze e nuove capacità per fronteggiare possibili sfide e barriere e contemporaneamente rivalutare i risultati delle prestazioni precedenti così da poterne trarre beneficio a livello di autoefficacia ed aspettative positive di risultato e giungere ad una definizione degli obiettivi professionali, nell'ottica costruttivista un intervento di career counseling ha invece lo scopo di aiutare la persona a costruire il proprio futuro attraverso la riflessione sulle proprie esperienze (Savickas, 2012), in altri termini non si vuole valutare oggettivamente abilità e caratteristiche personali bensì, tramite un processo narrativo, rendere la persona consapevole delle azioni che ha compiuto affinché queste possano esserle d'aiuto nello sviluppo del proprio futuro, riuscendo a comprendere meglio sé stessi si può ricostruire il significato degli eventi. Quindi di grande rilevanza è l'aspetto linguistico, tramite esso infatti, la persona si autodefinisce, costruisce sé stessa ed anche la propria storia professionale (Guglielmi e Chiesa, 2021).

Per fare questo Guichard ha proposto i *Life and Career Design Dialogues*, dei colloqui che hanno lo scopo di aiutare le persone a costruire e dirigere le loro vite e non quello di favorire l'inserimento in determinate organizzazioni in modo da poter trarre soddisfazione da questo, come proposto da pratiche orientative oramai superate



(Guichard, 2016;2017; 2018); i colloqui si articolano sostanzialmente in cinque fasi, le quali riflettono gli obiettivi che si vogliono raggiungere tramite un'azione di orientamento di questo tipo. La prima fase è quella della creazione dell'alleanza di lavoro, il punto di partenza comune alla gran parte delle pratiche psicologiche. La seconda prevede venga svolto una specie di inventario delle proprie esperienze, ruoli rivestiti, azioni compiute in modo da acquisire maggiore consapevolezza di sé e sui domini della propria vita. Nella terza fase l'obiettivo è vedere la propria vita in modo diverso e sviluppare nuove esperienze, per fare questo si porta la persona a riflettere, descrivere, rivedere il proprio vissuto. Nella quarta ed ultima fase, l'esperto di orientamento svolge un ruolo essenziale per cui, dopo aver portato il soggetto a rielaborare le situazioni passate e ad immaginarsi possibili scenari futuri, lo può incitare alla costruzione di un piano d'azione in cui sia ben definito l'investimento a livello di impegno, in conclusione è prevista una fase di valutazione sulla corrispondenza fra le aspettative della persona e la sua soddisfazione (Poyand et al., 2016).

Un'altra tipologia di consulenza basata sul colloquio è quella di *life design* proposta da Savickas, anche qui è fondamentale lo strumento della narrazione che fornisce la possibilità non solo di costruire il proprio sé e la realtà ma anche di modificarle, rendendo esplicito l'implicito e confrontandosi con nuove rappresentazioni e prospettive (Savickas, 2015; Guglielmi e Chiesa, 2021). L'intervento di *life design* prevede l'alternarsi di fasi di costruzione, decostruzione, ricostruzione e co-costruzione partendo dall'assunto di base per cui le persone si avvalgono delle storie per organizzare e dare senso alla propria vita (Savickas, 2015). In un momento iniziale il focus è sulla costruzione dei pensieri sulla carriera tramite il racconto di microstorie, in questo modo la persona attribuisce un personale significato alle esperienze compiute, ai ricordi e alle aspirazioni sul futuro, in questa fase viene richiesto anche dal consulente di descrivere dei momenti di tensione, che all'interno della storia rappresentano delle interruzioni di carattere transitorio. Per facilitare la narrazione della storia il consulente può avvalersi della *Career Construction Interview*, uno strumento costituito da una serie di domande che incoraggiano il racconto e ne chiariscono i temi più rilevanti. Essa attraversa cinque elementi principali: 1) modelli di ruolo, in cui è richiesto di descrivere chi il cliente ammirava da piccolo con lo scopo di iniziare ad esprimere la propria immagine di sé, 2) programmi, serie televisive, siti web, per indagare le preferenze e gli interessi professionali e compararli, verificandone

la corrispondenza, con le caratteristiche del contesto in cui la persona è inserita, 3) storia preferita, una storia tratta da un libro o un film, che riflette la direzione di sviluppo di un percorso di transizione, 4) motto/detto, che suggerisce le strategie che la persona utilizza per auto-incitarsi nello sviluppo della propria traiettoria professionale, 5) primi ricordi, una ricostruzione personale delle esperienze passate che ha portato alla costruzione del sé attuale. Attraverso questa intervista è possibile ricavare un ritratto di vita della persona, che ha lo scopo di favorire l'*agency* dell'individuo (Savickas, 2015). Dunque, alla fase di costruzione delle storie, segue un momento decostruzione per identificare le barriere, gli ostacoli e le false credenze, successivamente una ricostruzione di tutte le narrazioni con lo scopo di produrre delle nuove intenzioni; infine, si giunge all'ultima fase, quella di co-costruzione della carriera e delle intenzioni pratiche, per cui si arriverà allo sviluppo di un piano di azioni concrete e realizzabili.

#### **2.3.4 L'orientamento di gruppo**

Importante nella costruzione del sé e della propria carriera è la dimensione sociale e più in generale il contesto in cui è inserita la persona; l'ottica ecologica in cui opera l'orientamento sottolinea l'importanza della considerazione del contesto per il proprio sviluppo. «L'utilizzo di un setting di gruppo si fonda proprio sul riconoscimento dell'importanza del contesto sociale nello sviluppo di un processo di orientamento individuale» (Guglielmi e Chiesa, 2021, p.167), in questo modo è possibile favorire il confronto sociale su tutte le rappresentazioni individuali e si possono anche apprendere dei nuovi modi e strategie per fronteggiare il presente e prepararsi al futuro. Gli interventi di gruppo possono avere da una parte una funzione di tipo formativo (*career education*), dall'altra una funzione maggiormente proiettiva (*career counseling*).

Le azioni di gruppo costruite nell'ottica del *career education* hanno lo scopo di sensibilizzare gli individui e contemporaneamente aiutarli a sviluppare le competenze e le strategie utili alla costruzione della propria carriera, tenendo in considerazione le evoluzioni tecnologiche ma anche organizzative del contesto, secondo una prospettiva orientata ad un futuro inclusivo e sostenibile (Peila-Shuster, 2017; Savickas, 2019) Un intervento di gruppo di questo tipo da una parte favorisce l'acquisizione di nuove abilità e strategie per far fronte alle situazioni ed è quindi diretto alla formazione e informazione,

dall'altra può ampliare l'esperienza di ogni singolo individuo, concentrandosi sempre sul ruolo attivo di ognuno. Infatti, affinché risulti efficace anche un'attività di gruppo è necessario prevedere alti livelli di personalizzazione con il fine di valorizzare le esperienze e i vissuti individuali di tutti; per fare questo il gruppo è importante abbia dimensioni ridotte, costituito quindi da 8-15 partecipanti, in modo che ognuno abbia la possibilità di contribuire in modo attivo. Il conduttore del progetto dovrebbe quindi assumere il ruolo di facilitatore della condivisione attiva di tutti e anche del confronto fra partecipanti; dunque, dovrebbe supportare la riflessione e il cambiamento tramite l'ascolto attivo e il mantenimento di attenzione e partecipazione, affinché tutti possano sentire il potere di agire (Savickas, 2019). Per facilitare la partecipazione oltre all'ascolto attivo risultano essere utili anche altre tecniche quali la sollecitazione della risposta, le sintesi nonché degli esercizi conclusivi di tipo individuale. La prima favorisce la partecipazione attiva di tutti, anche di chi è restio, e si può unire alla formulazione di domande di tipo sfidante per incrementare il senso critico dei partecipanti, le sintesi essendo ricapitolazioni di quanto emerso in quella specifica sessione o nelle precedenti permettono l'individuazione dei punti salienti, invece le esercitazioni di tipo individuale hanno il potenziale di anticipare dei cambiamenti offrendo la possibilità di mettere in pratica e applicare a situazioni concrete quanto appreso in via teorica. Infine, per ciò che riguarda le attività proposte ai partecipanti è necessario tenere conto delle loro caratteristiche come l'età, per riuscire a selezionare le più adatte; infatti, ai bambini è opportuno proporre attività meno strutturate o che si avvicinano al gioco mentre agli adolescenti si addicono maggiormente attività di tipo riflessivo (Pombeni & Chiesa, 2009).

La metodologia del *career counseling* è più spesso associata a delle modalità individuali di intervento, ciò nonostante, la dimensione collettiva riveste un ruolo importante nella costruzione di un progetto personale, dunque la declinazione di gruppo di queste azioni sottolinea l'importanza della creazione della propria storia professionale tramite processi di elaborazione e ridefinizione delle proprie esperienze (Peila-Shuster, 2017). Questo quindi si configura come un processo di crescita interpersonale in quanto permette di condividere informazioni, offre supporto, aumenta la consapevolezza su di sé e sul mondo del lavoro, ma anche sulle abilità e sviluppa un atteggiamento attivo e propositivo verso il futuro (Guglielmi e Chiesa, 2021). L'opportunità di poter confrontare le proprie

esperienze con quelle degli altri e ricevere supporto dai pari è un aspetto peculiare di un intervento di gruppo e incrementa la consapevolezza di non essere i soli ma di poter condividere il medesimo problema con altri; ampliando le possibilità di confronto, il gruppo favorisce anche l'allargamento delle conoscenze e l'apprendimento di strategie utili a gestire i momenti di transizione, scelta o difficoltà del proprio percorso personale e anche formativo e lavorativo.

## CAPITOLO 3

### “Il mondo che vogliamo... ‘Lavoriamo’ tutti insieme!”

#### Un progetto di career education

##### 3.1 PREMESSA

La letteratura in materia di orientamento, già da diversi anni, sta evidenziando come i cambiamenti economici, politici e sociali stiano influenzando e trasformando il mondo del lavoro e di conseguenza abbiamo dei risvolti anche sulla scuola e sulla formazione in generale (Shultheiss, 2001; Shulteiss 2005; Guichard, 2005). In presenza di rapidi cambiamenti si rende necessario ripensare al modo di vedere le professioni e più in generale il lavoro stesso; ciò porta a rigettare le concezioni di un orientamento fatalistico centrato sul qui ed ora, concreto e poco stimolante e fare riferimento, piuttosto, ad un orientamento indirizzato al futuro (Zimbardo, 2009; Pellerey 2016). Ciò nonostante, numerosi interventi di orientamento oltre a prediligere un'impostazione oramai superata (*matching e profiling*) si sono spesso focalizzati su partecipanti appartenenti all'età adolescenziale o adulta (Guichard, 2017) e pochi interventi sono stati messi appunto per l'età evolutiva.

I più recenti paradigmi, che guidano gli interventi di orientamento, sono centrati sul life design, il quale prende in considerazione nuove dimensioni utili alla gestione delle sfide e delle minacce dei nostri tempi e soprattutto è capace di co-costruire i percorsi personali e professionali degli individui con apertura verso il futuro (Savickas, 2012). Emerge dunque la necessità di realizzare interventi che siano quanto più precoci possibile, che includano anche, e non solo, i bambini della scuola primaria (Shulteiss, 2005; Di Nuovo e Magnano 2012). Agire a livello precoce prevede anche di non limitare l'intervento a momenti di difficoltà segnati dall'esigenza di compiere delle scelte imminenti, come ad esempio nelle fasi di transizione, bensì anticipare ciò che potrà accadere, ovvero prevenire, considerando l'intero arco della vita delle persone (prospettiva *lifelong*) (Guichard, 2005; 2022).

La crisi contemporanea evidenzia anche la necessità che l'orientamento agisca nell'ottica di uno sviluppo che sia inclusivo e sostenibile per tutti, in cui ognuno abbia un ruolo attivo

nonché la consapevolezza di poter fare la differenza anche con la propria professione (Guichard, 2018; Nota, 2019; Guichard, 2022); tutto questo con l'obiettivo di garantire a tutti pari diritti ed opportunità nonché lo svolgimento di un lavoro dignitoso, ma anche di ridurre le disuguaglianze e gli stereotipi, all'insegna di una responsabilità sociale ed ambientale. Realizzare interventi di orientamento che vadano in questa direzione prevede di favorire nei bambini lo sviluppo di una coscienza critica che permetta di guardare il presente e il futuro in modo nuovo con curiosità ed interesse, al fine di poter compiere consapevolmente delle decisioni sulla propria formazione e sul proprio lavoro (Savickas, 2002; Hartung et al., 2008; Hartung, 2016); il che sostanzialmente significa favorire da una parte lo sviluppo di aspirazioni e speranze verso il futuro, unite a collaborazione e condivisione interpersonale, dall'altro incrementare i livelli di conoscenza rispetto alle professioni e al tema dell'adattabilità professionale.

### **3.2 OBIETTIVI ED IPOTESI DI RICERCA**

Sulla base della premessa teorica sopra descritta questo progetto di tesi si propone di valutare l'efficacia di un intervento di *career education* realizzato con bambini dell'ultimo anno della scuola primaria. Nello specifico lo scopo è quello di favorire nei bambini, partendo dall'analisi di cinque minacce per il nostro pianeta, lo sviluppo della consapevolezza rispetto ad alcuni temi quali il concetto di lavoro dignitoso, il riconoscimento dei diritti dei lavoratori, il ruolo che il lavoro può avere nella costruzione di contesti inclusivi e sostenibili, e infine il pensiero creativo rivolto a professioni che ancora non esistono. Il punto focale riguarda l'analisi del contributo che delle professioni possono dare alla risoluzione di alcune minacce, quali ad esempio i rischi ambientali, la povertà e le discriminazioni.

#### **3.2.1 Ipotesi di ricerca**

Ci si attende che i bambini che partecipano all'intervento (gruppo sperimentale), possano al termine presentare, rispetto al gruppo di controllo, in fase di post-test:

- maggiori livelli di maturità professionale;
- più frequenti comportamenti esplorativi in ambito professionale;
- maggiori conoscenze professionali;

- maggiore attenzione rispetto ai temi della sostenibilità ambientale e sociale;
- maggiori livelli di collaborazione e di speranza nei confronti del futuro.

### 3.3 METODO

#### 3.3.1 Partecipanti

Al progetto di intervento hanno preso parte un totale di 41 alunni (17 di sesso maschile, 24 di sesso femminile) appartenenti a due classi quinte di una scuola primaria della provincia di Pordenone. Il gruppo sperimentale, composto dalla classe V A, era caratterizzato da 23 soggetti, di cui 7 maschi e 16 femmine di età compresa tra i 9 e gli 11 anni ( $M= 10,04$ ;  $DS= 0,49$ ); il gruppo di controllo, composto dalla classe V B, comprendeva 18 soggetti, di cui 10 maschi e 8 femmine, di età compresa tra i 10 e gli 11 anni ( $M=10,22$ ;  $DS= 0,40$ ). Il gruppo sperimentale è stato suddiviso, su base casuale, in due sottogruppi con l'obiettivo di favorire la massima personalizzazione.

#### 3.3.2 Strumenti

Al fine di valutare l'efficacia dell'intervento in fase di pre-test e post-test sono state utilizzate le seguenti procedure qualitative e quantitative.

I questionari somministrati in fase di pre e post-test sono stati i seguenti (vedasi Appendice B):

- **Childhood Career Development Scale, “Come mi vedo” (Schultheiss e Stead, 2004- versione ridotta)**

Misura le dimensioni dello sviluppo professionale, identificando i comportamenti e gli atteggiamenti riconducibili ad un interesse rivolto alla pianificazione del proprio futuro. È composto da 24 item, che richiedono di esprimere il proprio grado di accordo tramite una scala Lickert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a “Non concordo per nulla” e 5 a “Concordo moltissimo”. I vari item esplorano sei diverse dimensioni: la tendenza alla pianificazione del proprio futuro professionale, la quantità di energie ed interesse nei confronti del lavoro e delle professioni, la tendenza ad acquisire nuove informazioni, l'attenzione verso le figure considerate di riferimento, la consapevolezza delle proprie

preferenze in vari ambiti e la responsabilità verso il proprio sé, infine la consapevolezza rispetto alla conoscenza di sé stessi. Esempio di item: «Sono *uno/una che pensa al lavoro che potrei svolgere dopo aver terminato la scuola*». L'indice di coerenza interna è pari a .83.

▪ **Career Exploration Scale, “Questionario sui comportamenti esplorativi” (Tracey, Lent, Brown, Soresi e Nota, 2006)**

Misura il grado di esplorazione ed approfondimento rivolto al mondo del lavoro e delle professioni, svolto negli ultimi tre mesi, ovvero che cosa la persona abbia fatto per conoscere di più i lavori e le professioni. È composto da 10 item, in cui si richiede di esprimere la frequenza con cui sono stati messi in atto determinati comportamenti attraverso una scala Lickert a 5 punti, dove 1 corrisponde a “Non l’ho mai fatto” e 5 a “L’ho fatto moltissime volte”. Esempio di item: «*Ho dedicato del tempo ad osservare una persona mentre svolgeva delle attività lavorative per me interessanti*». L'indice di coerenza interna di .71.

▪ **Attenzione alle persone e all’ambiente (La.R.I.O.S)**

Questo questionario è suddiviso in cinque parti:

- **Prima parte:** valuta il grado di conoscenza di alcune situazioni a svantaggio dei diritti dell’ambiente, degli animali e delle persone. È composta da dieci item a cui si richiede di rispondere indicando se l’affermazione è “Vera”, “Falsa” oppure “Ancora non ho avuto modo di approfondire/studiare il problema”. Esempio di item: «*Anche in Italia ci sono persone che vengono maltrattate a causa del colore della loro pelle*».
- **Seconda parte:** misura la percezione di conoscenza che i partecipanti hanno nei confronti dei diritti delle persone, degli animali e dell’ambiente. È composta da 9 item a cui si chiede dare una risposta tramite una scala Lickert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a “Per nulla” e 5 a “Benissimo. Esempio di item: «*Quanto pensi di conoscere la Dichiarazione universale dei diritti umani?*».
- **Terza parte:** misura le credenze positive che i partecipanti hanno nei confronti dei diritti delle persone, degli animali e dell’ambiente. È composta da 10 item che fanno riferimento a dei pensieri che alcuni bambini e bambine, della loro stessa età, hanno avuto a proposito dei rapporti con gli altri, con i diritti e con l’ambiente, a cui si chiede di indicare una risposta tramite una scala Lickert a 5



punti, dove 1 corrisponde a “Non penso per niente così, non sono d’accordo” e 5 a “Penso proprio così, sono d’accordo”. Esempio di item: «*Ogni bambino e ogni bambina dovrebbe avere la possibilità di giocare con tutti i propri compagni*».

- **Quarta parte:** misura le emozioni e gli stati d’animo dei partecipanti nei confronti dei diritti delle persone, degli animali e dell’ambiente. È composta da 10 item che fanno riferimento ad alcune emozioni e stati d’animo che hanno avuto alcuni bambini e bambine, della loro stessa età, a proposito dei rapporti con gli altri, con i diritti e con l’ambiente, a cui si chiede di indicare una risposta attraverso una scala Lickert a 5 punti, dove 1 corrisponde a “Non mi sento per niente così” e 5 a “Mi sento proprio così”. Esempio di item: «*Mi dispiace quando vedo intere zone versate distrutte per fare nuove costruzioni*».
- **Quinta parte:** questa sezione è composta da 10 item che riguardano azioni compiute da alcuni bambini e bambine, della loro stessa età a supporto dei diritti delle persone, degli animali e dell’ambiente, a cui rispondere attraverso una scala Lickert a 5 punti, dove 1 corrisponde a “Mai” e 5 a “Molto spesso”. Esempio di item: «*Andare a piedi o in bicicletta o in autobus per ridurre la produzione di gas inquinanti*».

Le analisi condotte per la validazione dello strumento hanno evidenziato buoni requisiti psicometrici con indici di coerenza interna che oscillano da .72 a .86.

- **Collaborare (La.R.I.O.S)**

Misura la capacità di collaborare in gruppo con i propri compagni di classe per raggiungere insieme un obiettivo, ma anche la capacità di condividere con essi i propri materiali e le proprie opinioni, di aiutare e incoraggiare i coetanei qualora si trovassero in difficoltà senza che lo abbiano chiesto in modo implicito. È composto da 18 item in cui viene richiesto di decidere quanto ogni partecipante ritiene di possedere alcune capacità, attraverso una scala Lickert a 5 punti, dove 1 corrisponde a “Molto poco” e 5 a “Moltissimo”. Esempio di item: «*Coinvolgere gli altri evitando che qualcuno venga lasciato solo*». L’indice di coerenza interna pari a .86.

- **Le mie speranze (Nota e Soresi, 2012)**

Misura la speranza percepita dai bambini in relazione alla loro vita. È composto da 12 item in cui viene richiesto di indicare quante volte il partecipante ha pensato o agito nella

direzione proposta dall'affermazione riguardante i pensieri di alcuni bambini della loro stessa età, attraverso una scala Lickert a 6 punti, dove 1 corrisponde a "Mai" e 6 a "Molto spesso". Esempio di item: «*Quando sarò grande sarò impegnato, con altri, in progetti che migliorano la vita di tutti*». L'indice di coerenza interna pari a .77.

L'intervista "**Lavoro e professioni**" somministrata in fase di pre e post test misura le conoscenze dei bambini in merito al lavoro e ad alcune professioni. È composta da una prima parte in cui vengono poste tre domande: 1) "Che cos'è per te il lavoro?", 2) "Perché, secondo te, le persone vanno a lavorare?", 3) "Quali sono, secondo te, alcuni diritti dei lavoratori e delle lavoratrici che consideri importanti?". Nella seconda parte invece vengono presentate sei professioni ognuna riconducibile alle categorie professionali individuate da Holland con l'acronimo RIASEC (Holland, 1963): Vigile/Vigilessa del fuoco (ambito realistico), Veterinario/a (ambito investigativo), Attore/attrice (ambito artistico), Infermiere/a (ambito sociale), Commesso/a (ambito intraprendente), Segretario/A (ambito convenzionale). A queste si aggiungono anche quelle del padre e della madre. Per ogni professione vengono poi poste altre 4 domande, 3 a risposta aperta ed una a risposta chiusa:

- "Di che professione si tratta?";
- "Quanto pensi di conoscere questa professione?", a cui rispondere tramite una scala Lickert a 4 punti, dove 1 corrisponde a "Non la conosco" e 4 a "La conosco molto bene";
- "Ti viene in mente qualche compito, azione, attività che svolge nel suo lavoro?";
- "Chi aiuta una persona che svolge questa professione? In che modo? Come può fare la differenza?".

### **3.4 DESCRIZIONE DEL PROGETTO D'INTERVENTO**

L'intervento si propone da un lato di stimolare la coscienza critica dei bambini rispetto alle minacce e alle sfide dei nostri tempi, dall'altro di incrementare i livelli di conoscenza del mondo del lavoro, focalizzandosi in particolare sul contributo che ogni singolo lavoratore e lavoratrice può dare alla nostra società con la propria professione.

Il training è composto da dieci incontri, realizzati con cadenza settimanale, della durata

di novanta minuti ciascuno. Come accennato, al fine di favorire massima personalizzazione e partecipazione, la classe partecipante (gruppo sperimentale, VA) è stata suddivisa in due gruppi, su base casuale, uno comprendente 11 bambini, l'altro 12. L'attività è iniziata nel mese di marzo 2022 ed è terminata nel mese di giugno 2022.

### **3.4.1 Struttura degli incontri**

Ogni incontro è suddiviso in quattro fasi, in un primo momento il conduttore presenta gli obiettivi del giorno (pubblicizzazione dell'obiettivo), poi, tramite la correzione dei compiti per casa, viene svolto un ripasso dell'incontro precedente (richiamo dei prerequisiti). Successivamente viene introdotto e sviluppato il tema del giorno, arricchito da discussioni con elevato grado di partecipazione ed esemplificazioni, che hanno lo scopo di portare degli esempi pratici di quanto proposto in via teorica. Nella fase di chiusura, il conduttore riassume i punti focali dell'incontro, richiede la compilazione di una prova criteriale, costituita da 8 domande a risposta multipla, per verificare il raggiungimento degli obiettivi specifici del singolo incontro e dei pensierini ("Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a...", "Oggi mi è piaciuto di più..."), infine si propone lo svolgimento dei compiti per casa, spesso caratterizzati da una storia in cui i protagonisti sono due bambini, della medesima età dei partecipanti al progetto, che visitano dei luoghi oppure incontrano delle persone o ancora raccontano delle vicende che hanno lo scopo di esemplificare quanto spiegato ai bambini in via teorica.

#### ***Prima sessione***

L'incontro si concentra inizialmente sulla presentazione e descrizione generale del training, successivamente si analizzano alcune minacce del mondo, quali ad esempio i rischi ambientali, la guerra, la povertà, il lavoro dignitoso, la disoccupazione, la precarietà lavorativa e la presenza di discriminazioni all'interno dei contesti lavorativi; ci si concentra poi sulle possibili conseguenze che queste sfide possono avere sulla vita attuale e futura di tutti. Si considera dunque a livello di macro e mesosistema il ruolo rivestito dalla ricerca nonché dalle organizzazioni nazionali e internazionali, mentre a livello di microsistema il contributo che ciascuno, nella propria vita quotidiana e professionale, può dare per fare la differenza, sottolineando che le sfide di oggi interessano ognuno di noi;

dunque, tutti possono impegnarsi per far loro fronte.

### ***Seconda sessione***

In questo secondo incontro centrali sono i concetti di lavoro dignitoso, diritti e doveri di lavoratori e lavoratrici, e i vantaggi del lavoro per le persone, per la comunità, per l'ambiente e più in generale per il pianeta. Per fare questo si prendono in esame gli articoli della costituzione italiana, il contributo dell'Agenda 2030 e la Dichiarazione universale dei diritti degli animali e delle piante. Parallelamente si fa riferimento alla disoccupazione, alle situazioni lavorative precarie e non dignitose, e alle ricadute negative che possono influenzare il benessere della persona, del contesto familiare e in senso più ampio del contesto sociale, il tutto arricchito da numerosi esempi pratici.

### ***Terza sessione***

Il tema centrale di questo incontro è il diritto di essere trattati equamente, per cui vengono affrontate le conseguenze dovute alle disuguaglianze nel mondo del lavoro con particolare riferimento alle differenze e alle ingiustizie legate al genere maschile e femminile e al fatto che in loro presenza, si fa riferimento ad un lavoro non dignitoso. Si sottolinea inoltre che il lavoro può essere svolto da ogni persona, sia essa di genere femminile o maschile, poiché in realtà ciò che conta è quanto una persona s'impegna ad acquisire le abilità necessarie allo svolgimento di un determinato lavoro; si invitano quindi i bambini a riflettere sulle differenze tra le persone. Infine, viene avviato un percorso di analisi del lavoro; nello specifico si cerca di far riflettere i bambini rispetto alle attività, alle azioni, agli strumenti, ai luoghi di lavoro, alle conoscenze necessarie per svolgere un lavoro, e si cerca anche di porre nuovamente attenzione alle credenze stereotipiche.

### ***Quarta sessione***

Riprendendo i concetti affrontati nell'incontro precedente sul fatto che il lavoro dignitoso non fa differenze tra uomini e donne, si aggiunge un tassello altrettanto importante: un'importanza che non vi siano discriminazione neppure legate alla provenienza, alla cultura, alla religione, alla presenza di disabilità o di altre forme di vulnerabilità. Per fare questo si analizzano tutti i possibili vantaggi che comporta l'eterogeneità, in termini di

arricchimento personale e di ottenimento di maggiori risultati positivi nel lavoro. Successivamente procedendo con il percorso di analisi del lavoro e dopo aver analizzato le caratteristiche del lavoro ci si concentra ancora una volta sulle possibili credenze stereotipiche portando i bambini a riflettere anche sul modo in cui si potrebbero combattere tutti i pregiudizi.

### ***Quinta sessione***

Giunti a metà del percorso, viene presa in considerazione un'altra minaccia, quella legata ai rischi ambientali, che mettono in pericolo il nostro pianeta; in particolare ci si è focalizzati sul riscaldamento globale e su tutte le conseguenze dovute all'aumento delle temperature. Parallelamente è stata avviata una riflessione centrata sul ruolo che tutti e tutte possono rivestire quotidianamente per combattere questi fenomeni, sottolineando come non siano interesse specifico di determinate professioni che si propongono direttamente di occuparsi dell'ambiente, quanto piuttosto di ogni singola professione. Inoltre, viene ribadita l'importanza dello studio e della formazione affinché possano essere individuate soluzioni nuove e tecnologiche per la risoluzione dei problemi di oggi; come esemplificazione di quanto proposto in via teorica vengono forniti specifici modelli.

### ***Sesta sessione***

Nel sesto incontro si prosegue il discorso legato alla sostenibilità ambientale e si discute in particolare sulle città e sui quartieri sostenibili, che fanno attenzione all'ambiente e alla biodiversità e in cui vengono rispettati i diritti di tutte le persone. I punti centrali di questa sessione sono tre: il primo fa riferimento alla descrizione delle conseguenze di una città non sostenibile, quali appunto le disuguaglianze e l'aumento dei rischi ambientali, il secondo riguarda i modi in cui ogni cittadino e cittadina può contribuire al miglioramento della propria città, infine, il terzo si riferisce alle caratteristiche di una città sostenibile sia dal punto di vista dei servizi, sia da quello degli edifici. Nello specifico si prende in considerazione il ruolo delle professioni come contributo alla sostenibilità di una comunità.

### ***Settima sessione***

Il settimo incontro amplia il tema della sessione precedente prendendo ancora una volta

in esame il tema della sostenibilità sociale. Dunque, in particolare si pone l'accento sul fatto che una comunità e una città possono essere sostenibili non solo salvaguardando l'ambiente e le sue risorse, ma anche ponendo attenzione alla qualità della vita di tutte le persone, incluse quelle che sperimentano condizioni di vulnerabilità. Anche in questo caso si sottolinea il contributo che ognuno, anche con la propria professione, può dare ed in particolare vengono stimolati i bambini e le bambine a pensare in modo creativo a nuove professioni che possano contribuire alla costruzione di contesti inclusivi e sostenibili.

### ***Ottava sessione***

In questo incontro l'attenzione è posta sulla formazione e sulla sua importanza per la crescita personale; dunque, i temi specifici dell'incontro riguardano principalmente tre aree. La prima si riferisce in generale allo studio e a tutti i vantaggi che comporta, nonché le sue caratteristiche e le varie tipologie, dunque in particolare, ci si concentra su che cosa significa studiare sottolineandone gli aspetti positivi e su che cosa richiede. La seconda si concentra sulle materie scolastiche e gli aspetti dello studio vengono analizzati anche sulla base del loro contributo per lo svolgimento delle varie professioni in una prospettiva inclusiva e sostenibile. Infine, la terza area riguarda le caratteristiche del percorso formativo, ovvero i passaggi dai vari gradi scolastici, in termini di durata, tipologie ed obiettivi, sottolineando l'importanza dell'aggiornamento per rimanere al passo con i tempi, dunque con i cambiamenti della società, della tecnologia, della scienza e del lavoro.

### ***Nona sessione***

Arrivati a questo punto, i bambini e le bambine hanno imparato a riconoscere situazioni spiacevoli che possono verificarsi nei contesti lavorativi, compreso tutto ciò che va a svantaggio della sostenibilità ambientale e sociale come, ad esempio, da una parte condizioni di discriminazione, disuguaglianze, dall'altra lo sfruttamento delle risorse naturali. In particolare, in questo nono incontro ci si è focalizzati sul senso di ingiustizia generato da tutte queste situazioni e sulla responsabilità individuale nei confronti delle altre persone e del pianeta. Successivamente i bambini sono stati invitati ad iniziare ad interrogarsi circa la loro *mission* per il futuro, individuando una minaccia alla quale far

fronte tramite le proprie azioni lavorative.

### ***Decima sessione***

Questo incontro si è focalizzato sull'approfondimento del tema della propria *mission* per il futuro; i bambini e le bambine sono stati quindi stimolati a ragionare sulle azioni professionali individuate nella sessione precedente. A questo punto si è proceduto alla realizzazione di una *job analysis* che ha previsto, appunto, l'analisi delle caratteristiche specifiche delle professioni individuate dai bambini; in particolare si sono considerati gli strumenti, le competenze e le conoscenze necessarie, la collaborazione con altri professionisti, i percorsi formativi e di aggiornamento, ed infine il contributo dell'attività professionale per la costruzione di contesti futuri all'insegna dell'inclusione e della sostenibilità.

## **3.5 TECNICHE UTILIZZATE**

Ogni sessione del progetto d'intervento ha previsto l'utilizzo di materiali specifici, costruiti ad hoc, i quali si possono legare a delle specifiche tecniche di insegnamento che unite ad un'adeguata predisposizione del setting operativo, e all'accessibilità dei materiali per ogni bambino, hanno permesso di perseguire gli obiettivi preposti.

Punto focale degli interventi di orientamento è innanzitutto la personalizzazione, che ha lo scopo di valorizzare le potenzialità individuali tenendo conto della diversità che differenzia ogni partecipante, per cui la classe è stata divisa in due gruppi, rispettivamente da 11 e 12 bambini, di modo che ogni studente avesse la possibilità di partecipare costantemente in modo attivo. Inoltre, per stipulare un patto di reciproco impegno con i partecipanti nonché di valorizzazione dell'unicità e contemporaneamente anche di collaborazione attiva, è stato proposto loro un contratto.

Una prima tecnica utilizzata è stata quella delle istruzioni, utili a presentare definizioni, spiegazioni e consegne, con lo scopo di delineare o specificare gli obiettivi proposti, i concetti guida del training oppure le nuove abilità che ci si propone di far acquisire. Nel training "Il mondo che vogliamo... 'Lavoriamo' tutti insieme!", questo è stato fatto all'inizio di ogni incontro per presentare i temi del giorno, ma anche al momento della richiesta di svolgere determinati compiti quali esercitazioni, o prove criteriali. Inoltre, nel

corso di ogni sessione sono state proiettate delle slides, ricche di immagini e colori, per accompagnare le spiegazioni degli argomenti trattati, per fornire degli spunti di riflessione e per riassumere le tematiche principali affrontate. Alle istruzioni si possono unire le discussioni, tramite cui si facilita la dialettica e si agevola la formulazione di problemi e i tentativi di rielaborazione degli stessi (Cacciamani, 2008).

È stata utilizzata anche la tecnica del *modeling*, ovvero è stato proposto un modello, simile ai partecipanti in termini di età, di cui i bambini hanno potuto osservare i comportamenti ed evidenziare una corrispondenza concreta di quanto appreso in via teorica (Bandura, 1977). Nello specifico i modelli sono stati Omar e Sara, due bambini della loro stessa età, che raccontano una storia avventurosa, di cui ogni incontro rappresenta un capitolo. Nel corso della storia vivono alcune esperienze, avvenute precedentemente in un progetto uguale a quello dei partecipanti, in cui incontrano lavoratori e lavoratrici oppure visitano dei luoghi speciali.

Fondamentale per l'apprendimento e per la comunicazione efficace in ogni singola sessione è stato l'uso del *feedback*, ovvero tutte quelle informazioni fornite ai bambini rispetto alla corrispondenza tra quanto richiesto e la loro prestazione effettiva; in particolare ha lo scopo di favorire un cambiamento ed un miglioramento nell'attività di chi apprende (Cramp, 2011), ma anche di instaurare una conversazione collaborativa (Carless, 2006), ed è importante abbia una certa qualità di modo che gli possa corrispondere una risposta produttiva (Nicol, 2010). Nel training si è messo in atto un feedback di tipo informativo piuttosto che valutativo.

Parallelamente al *feedback* il training ha previsto la messa in atto anche del *rinforzo positivo*, con lo scopo di aumentare la frequenza della messa in atto di determinati comportamenti (Thorndike, 1900; Skinner 1900). Il progetto, tra le varie attività, ha proposto una strategia di rinforzo positivo basata sulla ricezione di un rinforzatore simbolico (*token*) accumulabile nell'ottica appunto della *Token economy* (Martin e Pear, 2000); in particolare è stato creato un tabellone, costituito dall'elenco dei nominativi dei bambini e da una breve lista di comportamenti desiderabili (Presenza, Impegno e partecipazione, Svolgimento dei compiti per casa), al raggiungimento dei *tokens* ogni bambino ha ottenuto dei bollini adesivi colorati da attaccare accanto al proprio nome nella prospettiva di averne il maggior numero possibile e riuscire, al termine del training, a vincere un premio.



Per generalizzare e fissare gli apprendimenti sono state proposte numerose *esemplificazioni* ed *esercitazioni* unite ai *compiti per casa*. I compiti hanno sostanzialmente tre obiettivi: dare al bambino un tempo ed uno spazio di riflessione individuale rispetto a quanto fatto a scuola, favorire il potenziamento di quanto appreso, continuare il processo di apprendimento iniziato in classe (Montalbetti, 2017).

Infine, come valutazione in itinere, con l'obiettivo di verificare l'efficacia della singola sessione e valutare il raggiungimento del criterio di padronanza, i bambini hanno compilato delle prove criteriali costituite da 8 domande a risposta multipla; mentre per monitorare costantemente il livello di interesse dei partecipanti è stata proposta l'annotazione dei "pensierini", che ha riguardato nello specifico, la cosa piaciuta di più e i pensieri suscitati da quanto svolto nel corso dell'incontro.

### 3.6 ANALISI DEI RISULTATI

#### 3.6.1 Analisi in fase di pre-test

È stata condotta una serie di *t* test per verificare se vi erano differenze significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo in fase di pre-test su ciascuna delle variabili dipendenti che abbiamo considerato. È stata utilizzata la correzione secondo il metodo Bonferroni per confronti multipli. I *t* test non hanno rilevato differenze significative tra i gruppi in nessuna delle variabili dipendenti considerate, sono stati evidenziati i seguenti risultati:

- Curiosità:  $t(37) = .682; p = .5$
- Prospettiva temporale:  $t(37) = 1.595; p = .119$
- Concetto di sé:  $t(37) = .284; p = .778$
- Locus of control:  $t(37) = -.959; p = .344$
- Comportamenti esplorativi:  $t(36) = -.047; p = .962$
- Percezione di conoscenza nei confronti dei diritti delle persone:  $t(36) = .933; p = .357$
- Percezione di conoscenza nei confronti dei diritti dell'ambiente:  $t(36) = .846; p = .403$
- Conoscenza nei confronti dei diritti delle persone:  $t(37) = -.031; p = .976$

- Conoscenza nei confronti dei diritti dell'ambiente:  $t(37) = .19; p = .851$
- Credenze nei confronti dei diritti delle persone:  $t(37) = .584; p = .563$
- Credenze nei confronti dei diritti dell'ambiente:  $t(37) = -.183; p = .856$
- Emozioni nei confronti dei diritti delle persone:  $t(37) = 1.151; p = .257$
- Emozioni nei confronti dei diritti dell'ambiente:  $t(37) = 1.589; p = .12$
- Azioni a supporto dei diritti delle persone:  $t(37) = .64; p = .526$
- Azioni a supporto dei diritti dell'ambiente:  $t(37) = 1.968; p = .057$
- Collaborazione:  $t(37) = 1.718; p = .094$
- Speranza:  $t(37) = .529; p = .6$
- Conoscenze professionali:  $t(37) = .164; p = .871$
- Conoscenza dei diritti dei lavoratori e delle lavoratrici:  $t(17) = -.516; p = .613$

### 3.6.2 Differenze fra pre-test e post-test

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo sono state condotte cinque *mixed-effect* ANOVA con un fattore *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within group* (Tempo: pre-test vs post-test). Queste analisi sono state utilizzate per valutare i cambiamenti nei questionari relativi alle dimensioni dei comportamenti esplorativi, collaborazione, speranza, conoscenza professionale e conoscenza dei diritti dei lavoratori e delle lavoratrici. Inoltre, sono state condotte sei *mixed-effect* MANOVA con un fattore *between group* (Condizione: gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un fattore *within group* (Tempo: pre-test vs post-test), per valutare i cambiamenti nelle sotto scale dello strumento Childhood Career Development Scale e le cinque parti del questionario Attenzione alle persone e all'ambiente, con lo scopo di vedere tutte le dimensioni simultaneamente.

Verranno riportati solamente i risultati dell'interazione Condizione x Tempo in quanto di particolare interesse per questo studio. È stata utilizzata la correzione secondo il metodo Bronferroni per i confronti multipli. Inoltre, è stato considerato l'*effect size* utilizzando il *partial eta squared* ( $\eta_p^2$ ) che valuta la percentuale di varianza spiegata da ogni dimensione.

Per quanto riguarda i Comportamenti esplorativi, la *mixed-effect* ANOVA ha evidenziato

un effetto di interazione Condizione x Tempo significativo (vedasi Tabella 1).

$$\text{Lambda di Wilks} = .844; F(1,36) = 6.656; p = .014; \eta_p^2 = .156$$

Nello specifico, i confronti post hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale rispetto ai bambini del gruppo di controllo, manifestano, in fase di post-test maggiori comportamenti di esplorazione professionale.

Per quanto riguarda la Collaborazione la *mixed-effect* ANOVA ha evidenziato un effetto di interazione Condizione x Tempo significativo (vedasi Tabella 1).

$$\text{Lambda di Wilks} = .875; F(1,37) = 5.269; p = .027; \eta_p^2 = .125$$

Nello specifico, i confronti post hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale rispetto ai bambini del gruppo di controllo, manifestano, in fase di post-test livelli più elevati di collaborazione.

Infine, anche per la Speranza la *mixed-effect* ANOVA ha evidenziato un effetto di interazione Condizione x Tempo significativo (vedasi Tabella 1).

$$\text{Lambda di Wilks} = .642; F(1,37) = 20,630; p < .001; \eta_p^2 = .358$$

Nello specifico, i confronti post hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale rispetto ai bambini del gruppo di controllo, manifestano, in fase di post-test livelli più elevati di speranza.

Per quanto riguarda la Conoscenza professionale, la *mixed-effect* MANOVA ha evidenziato un'interazione significativa Condizione x Tempo (vedasi Tabella 1).

$$\text{Lambda di Wilks} = .896; F(1,36) = 4.162; p = .049; \eta_p^2 = .104$$

Nello specifico, i confronti post-hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale rispetto ai bambini del gruppo di controllo, presentano, in fase di post-test, livelli più elevati di conoscenza professionale.

Per quanto riguarda la Conoscenza dei diritti dei lavoratori e delle lavoratrici, la mixed-effect MANOVA ha evidenziato un'interazione significativa Condizione x Tempo (vedasi Tabella 1).

$$\text{Lambda di Wilks} = .741; F(1,14) = 4.895; p = .044; \eta_p^2 = .259$$

Nello specifico, i confronti post-hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale rispetto ai bambini del gruppo di controllo, manifestano, in fase di post-test, maggiori livelli di conoscenza dei diritti dei lavoratori e delle lavoratrici.

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>Comportamenti esplorativi</b>	26,14	6,61	26,25	8,15	32,05	5,46	26,75	11,13
<b>Collaborazione</b>	75,70	6,72	70,69	11,48	78,83	7,89	69,38	11,95
<b>Speranza</b>	58,70	6,31	57,44	8,56	61,78	6,78	52,00	9,22
<b>Conoscenza professionale</b>	10,50	3,32	10,31	2,89	11,95	2,92	9,19	3,06
<b>Conoscenza dei diritti dei lavoratori e delle lavoratrici</b>	1,22	0,67	1,43	0,54	2,67	0,87	1,57	0,54

**Tabella 1:** Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) degli atteggiamenti nei confronti di cinque condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

Per quanto riguarda le sottoscale del questionario Childhood Career Development Scale la *mixed-effect* MANOVA non ha evidenziato un effetto significativo di interazione Condizione x Tempo (vedasi Tabella 2).

$$\text{Lambda di Wilks} = .884; F(4,34) = 1.120; p = .363; \eta_p^2 = .116$$

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>Curiosità</b>	22,52	5,08	21,38	5,29	23,78	5,72	20,81	5,66
<b>Prospettiva temporale</b>	15,17	3,28	13,19	4,51	16,30	3,77	12,75	4,27
<b>Concetto di sé</b>	22,39	5,31	21,94	4,27	22,43	5,53	22,25	5,51
<b>Locus of control</b>	28,35	5,83	29,94	3,77	28,83	7,52	30,00	4,79

**Tabella 2:** Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) degli atteggiamenti nei confronti di quattro condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

Per quanto riguarda le due sottoscale della prima parte del questionario Attenzione alle persone e all'ambiente relativa alle conoscenze nei confronti dei diritti delle persone e dell'ambiente, la *mixed-effect* MANOVA non ha evidenziato un effetto significativo (vedasi Tabella 3).

$$\text{Lambda di Wilks} = .892; F(2,36) = 20,630; p = .129; \eta_p^2 = .108$$

Pre-test	Post-test
----------	-----------

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>Conoscenza nei confronti dei diritti delle persone</b>	2,74	1,10	2,75	1,06	3,48	0,85	3,38	1,26
<b>Conoscenza nei confronti dei diritti dell'ambiente</b>	3,74	0,86	3,69	0,79	4,26	0,81	3,75	0,86

**Tabella 3:** Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) degli atteggiamenti nei confronti di due condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

Per quanto concerne la seconda parte del questionario Attenzione alle persone e all'ambiente, relativa alla percezione di conoscenza nei confronti dei diritti dell'ambiente e delle persone, la *mixed-effect* MANOVA ha evidenziato un'interazione significativa Tempo x Condizione (vedasi Tabella 4).

$$\text{Lambda di Wilks} = .774; F(2,35) = 5.118; p = .011; \eta_p^2 = .226$$

Le analisi univariate condotte, hanno evidenziato un effetto di interazione significativo solo per il fattore relativo alla percezione di conoscenza nei confronti dei diritti della persona.

$$F(1,36) = 9.581; p = .004; \eta_p^2 = .21$$

Nello specifico, i confronti post-hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale rispetto ai bambini del gruppo di controllo, manifestano, in fase di post-test, un incremento significativo in termini di percezione di conoscenza nei confronti dei diritti delle persone.

Per quanto riguarda la terza parte del questionario Attenzione alle persone e all'ambiente, relativa alle credenze nei confronti dei diritti delle persone e dell'ambiente, la *mixed-effect* MANOVA ha evidenziato un'interazione significativa Tempo x Condizione (vedasi Tabella 4).

$$\text{Lambda di Wilks} = .783; F(2,36) = 5.003; p = .012; \eta_p^2 = .217$$

Le analisi univariate condotte, hanno evidenziato un effetto di interazione significativo solo per il fattore relativo alle credenze nei confronti dei diritti dell'ambiente.

$$F(1,37) = 8.419; p = .006; \eta_p^2 = .185$$

Nello specifico, i confronti post-hoc hanno evidenziato che i bambini del gruppo sperimentale rispetto ai bambini del gruppo di controllo, manifestano, in fase di post-test, un incremento significativo in termini di credenze nei confronti dei diritti dell'ambiente.

Per quanto riguarda la quarta parte del questionario Attenzione alle persone e all'ambiente, relativa alle emozioni, la *mixed-effect* MANOVA non ha evidenziato un'interazione significativa Tempo x Condizione (vedasi Tabella 4).

$$\text{Lambda di Wilks} = .89; F(2,36) = 2.218; p = .124; \eta_p^2 = .11$$

Per quanto riguarda la quinta parte del questionario Attenzione alle persone e all'ambiente, relativa alle azioni, la *mixed-effect* MANOVA non ha evidenziato un'interazione significativa Tempo x Condizione (vedasi Tabella 4).

$$\text{Lambda di Wilks} = .934; F(2,35) = 1.239; p = .302; \eta_p^2 = .066$$

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<b>Percezione conoscenza dei diritti delle persone</b>	9,82	3,06	8,88	3,10	13,59	2,63	9,56	2,73
<b>Percezione conoscenza dei diritti dell'ambiente</b>	11,27	3,17	10,31	3,82	14,77	3,22	11,06	2,74
<b>Credenze nei confronti dei diritti delle persone</b>	18,57	1,50	18,19	2,54	19,22	1,20	18,25	2,59

<b>Credenze nei confronti dei diritti dell'ambiente</b>	18,61	3,96	18,88	5,14	21,13	3,51	17,75	4,61
<b>Emozioni nei confronti dei diritti delle persone</b>	22,17	2,10	21,00	4,21	22,04	2,96	19,06	4,17
<b>Emozioni nei confronti dei diritti dell'ambiente</b>	22,04	2,62	20,38	3,95	22,57	2,59	20,38	3,28
<b>Azioni nei confronti dei diritti delle persone</b>	14,87	4,44	13,20	4,63	16,74	4,76	13,67	3,31
<b>Azioni nei confronti dei diritti dell'ambiente</b>	19,78	2,30	17,20	4,31	22,04	2,51	18,40	3,83

**Tabella 4:** Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) degli atteggiamenti nei confronti di cinque condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

Le domande dell'intervista sono state valutate tramite analisi qualitative di tipo categoriale. In fase di pre-test, i bambini appartenenti al gruppo sperimentale erano tutti presenti (per un totale di 22 bambini), mentre in fase di post-test per la parte riguardante l'intervista, una persona è stata assente. I bambini appartenenti al gruppo di controllo erano 16 in fase di pre-test (2 assenti), mentre non vi è stato nessun assente nella fase di post-test. Pertanto, le analisi seguenti hanno considerato il gruppo sperimentale come composto da 22 soggetti, e il gruppo di controllo composto da 16 soggetti.

Per quanto riguarda la domanda "Che cos'è per te il lavoro?" in fase di pre-test e post-test sono state utilizzate quattro categorie, ovvero guadagno, soddisfazione/piacere, modalità d'aiuto e diritto/dovere/impegno. La prima categoria fa riferimento alla considerazione del lavoro come una fonte di guadagno, la seconda come qualcosa che genera soddisfazione o qualcosa che deve piacere per poter essere svolto, la terza come



un mezzo attraverso cui poter aiutare, infine, la quarta come un diritto da garantire alle persone, oppure un dovere da parte di chi lavora oppure ancora come un'attività che richiede impegno nel suo svolgimento.

Nello specifico in fase di pre-test, la categoria *guadagno* è stata citata da 13 partecipanti (59,09 %) del gruppo sperimentale e 16 (50 %) del gruppo di controllo; in fase di post-test da 16 bambini (72,72 %) del primo gruppo e 8 (50 %) del secondo. Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo sperimentale, è stato *“Il lavoro è un posto dove si può guadagnare qualcosa svolgendo dei compiti nel miglior modo possibile”*, in fase di post-test *“Il lavoro è un posto dove si può stare bene con le altre persone e far star bene l'ambiente ricevendo guadagni per comprare cose”*. La categoria *soddisfazione/piacere* è stata citata da 8 partecipanti (36,36 %) del gruppo sperimentale e 1 (6,25 %) del gruppo di controllo; in fase di post-test è rimasta costante per il gruppo sperimentale (36,36 %), mentre è aumentata a 3 (18,76 %) per quello di controllo. Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo sperimentale, è stato *“Il lavoro è una cosa che ti piace, altrimenti non riesci a farlo molto bene e diventa noioso, e serve per prendere soldi”*, in fase di post-test *“Il lavoro è un posto dove puoi prendere soldi, mandare avanti la famiglia, fare amicizia con i colleghi e fare quello che ti piace”*. La categoria *modalità d'aiuto* è stata citata da 1 partecipante (4,55 %) del gruppo sperimentale e da 2 (12,50 %) del gruppo di controllo nel pre-test; mentre in fase di post-test da 5 partecipanti (22,73 %) appartenenti al primo gruppo e da 3 (18,76 %) del secondo gruppo. Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo sperimentale, è stato *“Il lavoro è qualcosa che manda avanti il pianeta e serve per tutte le persone”*, in fase di post-test *“Il lavoro è una professione che deve essere fatta per aiutare il pianeta e l'ambiente”*. Infine, la categoria che intende il lavoro come *diritto/dovere/qualcosa che richiede impegno* è stata citata da 4 partecipanti (18,18 %) appartenenti al gruppo sperimentale e 2 (12,50 %) appartenenti al gruppo di controllo e il dato è rimasto costante anche in fase di post-test (18,18 % per il gruppo sperimentale, 12,50 % per il gruppo di controllo) (vedasi Tabella 6). Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo sperimentale, è stato *“Il lavoro vuol dire impegnarsi con costanza, lavorare in qualche fabbrica e fare le attività richieste”*, in fase di post-test *“Il lavoro è qualcosa per cui costruisci delle cose e ne ricavi dei soldi, devi impegnarti e*

tutti devono impegnarsi”.

Le analisi log-lineari per verificare differenze significative tra gruppo sperimentale e di controllo al pre e post-test non hanno evidenziato un’interazione significativa Condizione x Tempo.

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Guadagno</b>	1 3	59,09 %	8	50 %	1 6	72,73 %	8	50 %
<b>Soddisfazione/ Piacere</b>	8	36,36 %	1	6,25 %	8	36,36 %	3	18,76 %
<b>Modalità d’aiuto</b>	1	4,55 %	2	12,50 %	5	22,73 %	3	18,76 %
<b>Diritto/Dovere/ Impegno</b>	4	18,18 %	2	12,50 %	4	18,18 %	2	12,50 %

**Tabella 6:** Frequenze (F) e percentuali (%) riguardanti le quattro categorie riferite alla prima domanda nelle due condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

Per quanto riguarda la seconda domanda “Perché, secondo te, le persone vanno a lavorare?” sono state utilizzate, sia al pre-test che al post-test, le seguenti categorie: guadagno, piacere, aiuto.

Nello specifico, la categoria *guadagno* in fase di pre-test è stata nominata da 20 bambini (90,91 %) del gruppo sperimentale e 16 (100 %) del gruppo di controllo, dato che è rimasto costante anche in fase di post-test nel gruppo sperimentale (90,91 %), mentre ha

visto una diminuzione a 15 (93,76 %) nel gruppo di controllo. Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo sperimentale, è stato “Le persone vanno a lavorare per ottenere dei soldi per mantenersi”, in fase di post-test “Le persone vanno a lavorare per avere dei soldi per mantenersi, per fare nuove esperienze e per imparare cose nuove”. La categoria *piacere* è stata nominata, in fase di pre-test, da 3 bambini sia nel gruppo sperimentale (13,64 %) che in quello di controllo (18,76 %); mentre in fase di post-test è stata nominata da 6 bambini (27,27 %) del gruppo sperimentale e 2 (12,50 %) del gruppo di controllo. Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo sperimentale, è stato “*Le persone vanno a lavorare per vivere, per passare il tempo e per fare ciò che piace*”, in fase di post-test “*Le persone vanno a lavorare perché il lavoro è qualcosa che piace, per guadagnare qualcosa e per aiutare la comunità*”. Infine, la categoria *aiuto*, in fase di pre-test è stata nominata da 3 bambini (13,64 %) appartenenti al gruppo sperimentale e 1 bambino (6,25 %) appartenente al gruppo di controllo; in fase di post-test, da 8 bambini (36,36 %) appartenenti al gruppo sperimentale e da 1 bambino (6,25 %) appartenente al gruppo di controllo (vedasi Tabella 7). Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo sperimentale, è stato “*Le persone vanno a lavorare per produrre qualcosa che può servire per la vita delle persone*”, in fase di post-test “*Le persone vanno a lavorare per divertirsi con i colleghi o per dare una mano all’ambiente e aiutare le altre persone*”.

Le analisi log-lineari per verificare differenze significative tra gruppo sperimentale e di controllo al pre e post-test non hanno evidenziato un’interazione significativa Condizione x Tempo.

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Guadagno</b>	20	90,91 %	16	100 %	20	90,91 %	15	93,76 %
<b>Piacere</b>	3	13,64 %	3	18,76 %	6	27,27 %	2	12,50 %

<b>Aiuto</b>	3	13,64 %	1	6,25 %	8	36,36 %	1	6,25 %
--------------	---	---------	---	--------	---	---------	---	--------

**Tabella 7:** Frequenze (F) e percentuali (%) riguardanti le tre categorie riferite alla seconda domanda nelle due condizioni del gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test

Per quanto riguarda la seconda parte dell'intervista, per ogni professione sono state prese in considerazione la risposta alle domande: "Chi aiuta una persona che svolge questa professione? In che modo? Come può fare la differenza?".

Nello specifico si è analizzato se nella risposta data sia stata dimostrata attenzione rispetto ai temi dell'inclusione e della sostenibilità. In particolare, in fase di pre-test, nessun bambino appartenente al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo ha dimostrato attenzione nei confronti dei suddetti temi per nessuna delle professioni proposte (vigile/vigilessa del fuoco, veterinario/a, attore/attrice, infermiere/a, commesso/a, segretario/a, professione del padre, professione della madre). Diversamente è accaduto in fase di post-test dove il gruppo sperimentale, in ognuna delle professioni proposte, comprese quelle dei genitori, ha mostrato attenzione verso l'inclusione e/o la sostenibilità; a differenza del gruppo di controllo che, salvo qualche caso isolato, non ha riportato alcun cambiamento rispetto al pre-test. Per quanto concerne, ad esempio, la professione dell'attore/attrice, in fase di pre-test 0 bambini appartenenti al gruppo sperimentale e 0 al gruppo di controllo hanno mostrato attenzione all'inclusione e/o alla sostenibilità; invece, in fase di post-test, 14 bambini del gruppo sperimentale si sono dimostrati attenti, rispetto a 1 solo bambino del gruppo di controllo. Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo sperimentale, è stato "*L'attore o l'attrice possono far divertire le persone che sono tristi*", in fase di post-test "*L'attore o l'attrice possono fare uno spettacolo che insegni a salvaguardare l'ambiente*". Per quanto riguarda invece, la professione del veterinario/a, in fase di pre-test 0 bambini appartenenti ai gruppi sperimentale e di controllo si sono mostrati attenti; invece, in fase di post-test per il gruppo sperimentale, dove 13 bambini hanno mostrato attenzione verso inclusione e/o sostenibilità, al contrario per il gruppo di controllo, le risposte sono andate nella direzione del pre-test. Un esempio di risposta data in fase di pre-test, da un bambino del gruppo

sperimentale, è stato *“Il veterinario o la veterinaria aiutano gli animali se hanno bisogno di cure”*, in fase di post-test *“Il veterinario o la veterinaria possono salvare più animali possibili facendo in modo che non si estinguano”*.

### **3.7 EFFETTI DELL’INTERVENTO**

#### **3.7.1 Raggiungimento del criterio di padronanza**

Il criterio di padronanza è stato raggiunto dal 100% dei partecipanti in sei incontri su dieci. Nello specifico è stato raggiunto da: 22 bambini su un totale di 23 nelle sessioni terza, quinta e settima, 18 bambini su un totale di 23 nell’ottava sessione.

Ciò consente di affermare che gli obiettivi delle unità didattiche sono stati complessivamente raggiunti per la maggior parte dei bambini coinvolti.

### **3.8 DISCUSSIONE**

L’intervento si è proposto di promuovere nei bambini lo sviluppo delle conoscenze e di una coscienza critica rispetto al contesto sociale attuale ed in particolare rispetto ad alcune sfide e minacce del pianeta, focalizzandosi sul ruolo che il lavoro e le professioni possono rivestire per far loro fronte. Nello specifico, come suggerito dalla letteratura, è stata posta particolare attenzione ai temi del lavoro dignitoso, ai diritti dei lavoratori e delle lavoratrici, al pensiero creativo rivolto a delle possibili nuove professioni e al contributo che ogni professione può dare per la creazione di comunità e città che siano inclusive e sostenibili (Hartung, 2015). Dunque, le attese rispetto ai risultati, in termini di efficacia, del progetto, si sono riferite ad un aumento della maturità professionale, dei comportamenti di esplorazione verso il mondo delle professioni, dell’attenzione rivolta ai temi della sostenibilità ambientale e sociale, delle conoscenze professionali e infine, un aumento anche dei livelli di collaborazione e di speranza verso il futuro.

In parziale sintonia con le ipotesi, le analisi condotte hanno riscontrato per ciò che riguarda, innanzitutto, i comportamenti esplorativi, che il gruppo sperimentale, al termine dell’intervento, ha riportato maggiori comportamenti di curiosità verso il mondo delle

professioni che si è tradotta ad esempio nella ricerca di nuove informazioni o in un maggiore interesse; rispetto, invece, al gruppo di controllo in cui sono rimasti pressoché stabili. I risultati dimostrano che gli approfondimenti svolti durante ogni singola sessione rispetto alle professioni hanno portato ad un aumento, ad esempio, della curiosità dei partecipanti, che di conseguenza sono stati spinti a mettere in atto maggiori comportamenti di esplorazione.

Agli effetti positivi appena descritti si sommano anche quelli riguardanti i costrutti di speranza e collaborazione. In particolare, nel gruppo sperimentale, si è verificato un incremento rispetto ai livelli di speranza riposta nel futuro; questo potrebbe essere dovuto all'attenzione posta, durante tutto il corso del training, al futuro dei bambini, ma anche alle possibili soluzioni creative per far fronte alle sfide di oggi. Inoltre, in fase di post-test, lo stesso gruppo, ha evidenziato un incremento rispetto ai comportamenti di collaborazione in termini ad esempio di cooperazione, condivisione, ascolto, gentilezza ed aiuto verso chi è in difficoltà. In particolare, questo dimostra che, nonostante non si sia lavorato in modo focalizzato rispetto ai temi della collaborazione, ogni attività svolta ha previsto condivisione, confronto e cooperazione tanto che i partecipanti hanno manifestato di essere maggiormente propensi a collaborare con gli altri. Inoltre, lavorare costantemente, di sessione in sessione, sull'inclusione ha implicitamente agito anche sulla dimensione della collaborazione in quanto racchiusa all'interno stesso del costrutto dell'inclusione; infatti, parallelamente, come evidenziato dalla letteratura, la collaborazione di per sé comporta l'assunzione di un atteggiamento di rispetto, cura, apertura e partecipazione (Goulet et al., 2003) dimensioni incluse nel costrutto di inclusione.

Passando poi ai livelli di conoscenza professionale, in fase di post-test, il gruppo sperimentale ha mostrato un incremento significativo della stessa. A dimostrazione del fatto che presentare diverse professioni, nel corso dei vari incontri, ed analizzarle dal punto di vista delle loro caratteristiche a livello di azioni svolte, strumenti utilizzati e di conoscenze e capacità necessarie, nell'ottica di un'analisi del lavoro, ha permesso di incrementare il livello di conoscenza rispetto ai vari lavori nei bambini appartenenti al gruppo sperimentale.

Inoltre, come sostenuto dalla letteratura, comprendere le caratteristiche delle professioni permette poi di comprendere come ognuna di esse potrà fare la differenza per la nostra società (Guichard, 2018).

Per quanto concerne l'attenzione nei confronti dei diritti delle persone e dell'ambiente, fondamentale nella creazione del proprio futuro (Guichard, 2018; Nota, 2019), al termine dell'intervento per il gruppo sperimentale, si sono verificati degli effetti significativi Condizione x Tempo rispetto alla percezione di conoscenza nei confronti dei diritti delle persone, in fase di post-test non si sono riscontrati incrementi significativi nella percezione di conoscenza rispetto ai diritti dell'ambiente, sebbene risulti in fase di post-test aumentata nella direzione auspicata. Sulla scia di questo risultato, per quanto riguarda le credenze si è evidenziato un cambiamento significativo per il fattore relativo alle credenze nei confronti dei diritti dell'ambiente. Non si sono verificati invece effetti di interazione significativi Condizione x Tempo rispetto alle conoscenze, alle emozioni e alle azioni rivolte ai diritti di persone e ambiente. Dunque, questo potrebbe far pensare che aver affrontato i temi di inclusione e sostenibilità ambientale e sociale nel corso dell'intervento ha portato, sebbene in misura diversa, ad aumentare soprattutto il bagaglio delle percezioni di conoscenza e delle credenze rispetto a questi temi in fase di post-test; d'altra parte però questo non sembrerebbe aver inciso sulle effettive azioni e emozioni nella condizione presente rispetto a questi temi.

Rispetto invece alla maturità professionale le analisi condotte hanno evidenziato che, al termine dell'intervento, il gruppo sperimentale non ha riportato cambiamenti significativi nelle dimensioni relative alla curiosità, alla prospettiva temporale, al concetto di sé e al locus of control. Questo suggerisce la necessità di prevedere alcune rivisitazioni dell'intervento in modo da poter incidere in misura maggiore sui livelli di maturità professionale dei bambini e delle bambine coinvolti.

Per quanto concerne il concetto di lavoro, nonostante non siano emersi risultati statisticamente significativi, è stato riscontrato che il gruppo sperimentale, in fase di post-test, tende a considerare maggiormente il lavoro, oltre come mezzo di guadagno e sostentamento anche come fonte di soddisfazione e piacere personale, e soprattutto come

possibilità di offerta di aiuto e come diritto/dovere per cui è necessario impegnarsi. Questo sembra suggerire nel complesso un miglioramento della conoscenza del concetto di lavoro ed anche delle motivazioni per cui lo si svolge.

Per ciò che riguarda i diritti dei lavoratori e delle lavoratrici è stato rilevato un cambiamento significativo in fase di post-test nel gruppo sperimentale. Questo dovuto alla grande attenzione posta in ogni singola sessione ad ognuno di essi in relazione al mondo del lavoro e dunque all'importanza che ad ogni lavoratore e lavoratrice siano garantiti pari diritti affinché possa svolgere un lavoro dignitoso.

Infine, a dimostrazione del fatto che l'intervento si è focalizzato sullo sviluppo sostenibile in riferimento al mondo del lavoro, i bambini appartenenti al gruppo sperimentale hanno mostrato in fase di post-test lo sviluppo dell'attenzione rispetto ai temi dell'inclusione e della sostenibilità in riferimento a tutte le professioni proposte, comprese quelle dei genitori.

### **3.8.1 Limiti e implicazioni**

Questa ricerca ha dimostrato come l'intervento proposto sia risultato efficace per favorire lo sviluppo delle conoscenze dei bambini associate al mondo delle professioni e al fatto che, con ogni professione, si possa far fronte alle sfide di oggi nell'ottica di uno sviluppo sostenibile, prestando cioè attenzione ad inclusione e sostenibilità.

Un limite di questo progetto, invece, risiede nel fatto che il numero di soggetti sia stato esiguo, pertanto, per la ricerca futura, sarebbe interessante ampliare il campione considerato per verificare in modo più approfondito la validità dell'intervento. Un'altra questione da considerare riguarda il fatto che potrebbe essere interessante effettuare un'indagine di follow-up a distanza di 3-6 mesi, con l'obiettivo di verificare a lungo termine gli effetti dell'intervento; dunque, anche la permanenza delle conoscenze acquisite e se alcuni costrutti sono stati successivamente interiorizzati. Per le future ricerche potrebbe inoltre essere utile aggiungere agli strumenti qualitativi e quantitativi proposti, delle misure di osservazione per verificare l'effettivo incremento di azioni rivolte alla sostenibilità ambientale ed anche sociale.

Infine, per la pratica futura, sarebbe utile estendere la realizzazione di questo progetto di



intervento; ad opera di insegnanti appositamente formati, in modo da poter coinvolgere un numero significativamente maggiore di bambini e bambine. Infatti, i risultati ottenuti suggeriscono che è possibile realizzare interventi di *career education* con bambini appartenenti alla scuola primaria, nonostante, attualmente siano pochi gli studi pubblicati in letteratura riguardanti interventi di questo tipo rivolti a studenti in età evolutiva.



## CONCLUSIONI

Da questo studio emerge che l'intervento "Il mondo che vogliamo... 'Lavoriamo' tutti insieme!" ha contribuito allo sviluppo di maggiori conoscenze relative alle professioni, con particolare riferimento al modo in cui esse possono far fronte alle minacce sociali ed ambientali dei nostri tempi.

Nello specifico è risultato rispondere in modo soddisfacente alle ipotesi di partenza per quanto riguarda innanzitutto l'incremento dei comportamenti esplorativi in ambito professionale, ma anche degli atteggiamenti di collaborazione e di speranza nei confronti del futuro e l'aumento delle conoscenze relative alle professioni e dei diritti di lavoratori e lavoratrici. Altrettanto efficace è risultato essere per l'aumento delle percezioni di conoscenza nei confronti dei diritti delle persone e per le credenze relative ai diritti dell'ambiente.

Tuttavia, non sono emersi risultati significativi rispetto ai livelli di maturità professionale e al grado di conoscenza, emozioni ed azioni nei confronti dei diritti delle persone e dell'ambiente, ciò non significa che non si siano verificati, in ogni caso, degli incrementi positivi rispetto alle stesse.

In sintesi, lo studio di questo progetto va nella direzione auspicata ovvero quella di promuovere le conoscenze circa le professioni e in generale il mondo del lavoro in un'ottica preventiva e precoce, in particolare focalizzandosi sul concetto di lavoro dignitoso, ma anche sull'importanza della giustizia sociale nella riduzione della discriminazione e nella garanzia di pari diritti ed opportunità per tutti. Il tutto favorendo lo sviluppo di una coscienza critica rispetto alle sfide di oggi, non con lo scopo di orientare verso una scelta, ma di orientare al futuro, un futuro all'insegna della sostenibilità e dell'inclusione, in cui ognuno, nella vita quotidiana e con la propria professione, possa fare la differenza, in modo creativo, per il benessere di tutti e tutte ed anche del pianeta.

In futuro potrebbe essere utile ampliare il numero di soggetti considerato per verificare l'efficacia dell'intervento su un campione più ampio; parallelamente effettuare un'indagine di follow-up, con l'obiettivo di verificarne gli effetti a lungo termine. Infine, sarebbe interessante che il progetto potesse essere realizzato anche da insegnanti appositamente formati.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere: processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Edizioni Junior.
- Arnold, J. (2004). The congruence problem in John Holland's theory of vocational decisions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 95–113. <https://doi.org/10.1348/096317904322915937>
- Arthur, M. (2010). Promoting career studies in theory and practice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 23(1), 4–8. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2302>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Banelli, D., Cesaro, M., D'Alia, P. P., Marciano, R., Menichini, F., Piccirilli, F., Possanza, C., Roberti, E., & Iousue, V. (2016). L'orientamento ai tempi della crisi. Come un ostacolo può diventare una risorsa. *Centro per l'Orientamento per Il Cittadino Con Disabilità*.
- Barbuto, R., Biggeri, M., & Griffo, G. (2011). Life project, peer counselling and self-help groups as tools to expand capabilities, agency and human rights. *Alter*, 5(3), 192–205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2011.05.007>
- Benach, J., Vives, A., Amable, M., Vanroelen, C., Tarafa, G., & Muntaner, C. (2014). Precarious Employment: Understanding an Emerging Social Determinant of Health. *Annual Review of Public Health*, 35(1), 229–253. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182500>
- Blustein, D. L. (2006). The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36/3, 467–469. <https://doi.org/10.4000/osp.1521>
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent Work: A Psychological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00407>
- Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: putting inclusive values into action. *FORUM*, 47(2), 151. <https://doi.org/10.2304/forum.2005.47.2.4>
- Cantelmi, T., Lambiase, E., Pensavalli, M., Laselva, P., & Cecchetti, S. (2021). COVID-

- 19: impatto sulla salute mentale e supporto psicosociale. *Modelli della mente*, 1, 7–39. <https://doi.org/10.3280/mdm1-2020oa10908>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Cascio, W. F., & Montealegre, R. (2016). How Technology Is Changing Work and Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 349–375. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062352>
- Ceruti, M. (2022). La minaccia nucleare? Attenti all'effetto farfalla. *La Repubblica*, 13. (Intervista di Lara Crinò)
- Chiu, C.-Y., & Kwan, L. Y.-Y. (2016). Globalization and psychology. *Current Opinion in Psychology*, 8, 44–48. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.010>
- Coetzee, M., & Stoltz, E. (2015). Employees' satisfaction with retention factors: Exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.012>
- Converso, D. (2014). Insicurezza lavorativa, salute e scelte di vita. *Minerva Medicolegale*, 134(3). [https://www.researchgate.net/profile/Daniela-Converso-2/publication/267266279\\_Insicurezza\\_lavorativa\\_salute\\_e\\_scelte\\_di\\_vita\\_Lo\\_sguardo\\_della\\_psicologia\\_del\\_lavoro\\_Job\\_insecurity\\_health\\_and\\_life\\_projects\\_a\\_n\\_occupational\\_psychology\\_perspective/links/5a9c14860f7e9be379680685/Insicurezza-lavorativa-salute-e-scelte-di-vita-Lo-sguardo-della-psicologia-del-lavoro-Job-insecurity-health-and-life-projects-an-occupational-psychology-perspective.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniela-Converso-2/publication/267266279_Insicurezza_lavorativa_salute_e_scelte_di_vita_Lo_sguardo_della_psicologia_del_lavoro_Job_insecurity_health_and_life_projects_a_n_occupational_psychology_perspective/links/5a9c14860f7e9be379680685/Insicurezza-lavorativa-salute-e-scelte-di-vita-Lo-sguardo-della-psicologia-del-lavoro-Job-insecurity-health-and-life-projects-an-occupational-psychology-perspective.pdf)
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma Carocci.
- Cramp, A. (2011). Developing first-year engagement with written feedback. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 113–124. <https://doi.org/10.1177/1469787411402484>
- Dave, S. (2020). Covid-19: Companies rope in psychiatrists, experts for emotional counselling of work from home employee. *The Economic Times*. <https://economictimes.indiatimes.com/news/company/corporate-trends/covid19-companies-rope-in-psychiatrists-experts-for-emotional-counselling-of-work-from-home-employees/articleshow/74819122.cms>

- Deranty, J.-P., & MacMillan, C. (2012). The ILO's Decent Work Initiative: Suggestions for an Extension of the Notion of "Decent Work." *Journal of Social Philosophy*, 43(4), 386–405. <https://doi.org/10.1111/josp.12003>
- Di Fabio, A. (2016). Life Design and Career Counseling Innovative Outcomes. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 35–48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12039>
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2012). Bambini verso il lavoro: è utile un orientamento precoce? *PSICOLOGIA E Scuola*, 34–41.
- Emembolu, I., Padwick, A., Shimwell, J., Sanderson, J., Davenport, C., & Strachan, R. (2020). Using action research to design and evaluate sustained and inclusive engagement to improve children's knowledge and perception of STEM careers. *International Journal of Science Education*, 42(5), 764–782. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1729442>
- Figueiredo, G. de O., & Giroux, H. A. (2020). Political education against inequalities and citizenship for democracy: international scientific literature review after twenty years of neoliberalism (1999-2019). *Revista de Estudos Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 5, 1–28. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.16900.021>
- Friedman, M. (1995). *Capitalismo e libertà*. Studio Tesi.
- Fryers, T. (2006). Work, identity and health. *Clinical Practice of Epidemiological Mental Health*, 31, 12–14.
- Fung, D. (2014). Promoting critical thinking through effective group work: A teaching intervention for Hong Kong primary school students. *International Journal of Educational Research*, 66, 45–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.02.002>
- Fusacchia, G., Nota, L., Maria Cristina Ginevra, & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Cleup.
- Gibson, D. M. (2005). The Use of Genograms in Career Counseling With Elementary, Middle, and High School Students. *The Career Development Quarterly*, 53(4), 353–362. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00666.x>
- Goulet, L., Krentz, C., & Christianensen, H. (2003). Collaboration in Education: The Phenomenon and Process of Working Together. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(4), 325–340. <https://doi.org/https://doi.org/10.11575/ajer.v49i4.55027>

- Guglielmi, D., & Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale: modelli, metodologie, strumenti*. Il Mulino.
- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires - Vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1(29/1), 181–212. <https://doi.org/10.4000/osp.13208>
- Guichard, J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111–124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251–258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Guichard, J. (2018). Life Design Interventions and the Issue of Work. In V. CohenScali, J. Pouyaud, M. Podgórný, D. Violetta, G. Aisenson, J. L. Bernaud, Abdou Moumoula, Issa, & J. Guichard (Eds.), *Interventions in Career Design and Education : Transformation for Sustainable Development and Decent Work* (pp. 15–28). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/9783319919683\\_2](https://doi.org/10.1007/9783319919683_2)
- Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6>
- Hartung, P. J. (2016). Introduction to the Special Issue: Advancing Career Intervention for Life Design. *Career Development Quarterly*, 64(1), 2–3.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career Adaptability in Childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63–74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Hirschi, A., Abessolo, M., & Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.006>
- Holland, J. L. (1963). Explorations of A Theory of Vocational Choice Part I: Vocational Images and Choice. *Vocational Guidance Quarterly*, 11(4), 232–239. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585x.1963.tb00022.x>
- Holland, J. L. (1992). Studies of the exagonal model. An evaluation (or, the perils of stalking the perfect hexagon). *Journal of Vocational Behaviour*, 2(40), 158–170.



- Ismail, R., Ma Elizabeth Macapagal, Noor, N. M., Takai, J., & Hur, T. (2009). *Global issues and challenges in a changing world: psychological, cultural and group relationships*. Center For Research And Innovation.
- Janeiro, I. N., Mota, L. P., & Ribas, A. M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 115–124. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.006>
- Kuhn, D. (1999). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Lascioli, A. (2011). Dalla “scuola dell’integrazione” alla “scuola dell’inclusione.” *L’EDUCATORE*, *2*.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, *60*(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, *115*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, *47*(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Liang, D., De Jong, M., Schraven, D., & Wang, L. (2021). Mapping key features and dimensions of the inclusive city: A systematic bibliometric analysis and literature study. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13504509.2021.1911873>
- Liptak, J. J. (2001). The case of Pedro: a holistic life planning approach. *Journal of Employment Counseling*, *38*(1), 2–9. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2001.tb00487.x>
- Lo Presti, F., & Tafuri, D. (2020). The perspective of the formative orientation. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport E Didattica Inclusiva*, *1*(4). <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i1.173>
- Lu, Y.-Y., Lin, H., Smith, T. J., Hong, Z.-R., & Hsu, W.-Y. (2020). The effects of

- critique-driven inquiry intervention on students' critical thinking and scientific inquiry competency. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6), 954–971. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.954>
- Luna-Nemecio, J., Tobón, S., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Sustainability-based on socioformation and complex thought or sustainable social development. *Resources, Environment and Sustainability*, 2, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007>
- Maree, K. (2017). *Psychology of career adaptability, employability and resilience*. Springer International Publishing.
- Maree, J. G. (2016). Revitalising career counselling to foster career adaptability and resilience during change and turbulence. *South African Journal of Higher Education*, 30(3). <https://doi.org/10.20853/30-3-664>
- Maree, J., & Di Fabio, A. (2018). Integrating Personal and Career Counseling to Promote Sustainable Development and Change. *Sustainability*, 10(11), 4176. <https://doi.org/10.3390/su10114176>
- Martin, G., & Pear, J. (2019). *Behavior modification : what it is and how to do it*. Routledge.
- McKay, H., Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). Finding order and direction from chaos: a comparison of chaos career counseling and trait matching counseling. *Journal of Employment Counseling*, 42(3), 98–112. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2005.tb00904.x>
- Medeghini, R. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 95–127). Milano: Angeli.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva: culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. F. Angeli.
- Milanovic, B. (2012). Global Inequality: From Class to Location, from Proletarians to Migrants. *Global Policy*, 3(2), 125–134. <https://doi.org/10.1111/j.1758-5899.2012.00170.x>
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). *Krumboltz's learning theory of career choice and counseling*. In D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233–280).
- Molinari, B. (2021). *L'orientamento scolastico nella complessità sociale*. Rubbettino

Editore.

- Montalbeti, K. (2017). Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro. *Rivista Internazionale Di Scienze Dell'educazione E Della Formazione*, 93–102.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Cortina.
- Nations, U. (2015). The World's Women 2015: Trends and Statistics. *Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division*.
- Nevrakadis, M., & Giroux, H. A. (2015). Henry Giroux on the Rise of Neoliberalism. *Humanity & Society*, 39(4), 449–455. <https://doi.org/10.1177/0160597615604985>
- NextGenerationEU. (n.d.). Europa.eu. [https://europa.eu/next-generation-eu/index\\_it](https://europa.eu/next-generation-eu/index_it)
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nota, L., Di Maggio, I., & Santilli, S. (2019). La costruzione di un futuro sostenibile. *Rivista Di Scienze Dell'educazione, LVII*, 221–233.
- Nota, L., Soresi, S., & Ginevra, M. C. (2015). *Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Cleup.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Giustizia sociale e dignità umana: da individui a persone*. Il Mulino.
- Okasha, A. (2003). Psychiatric research in an international perspective. The role of WPA. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 107(2), 81–84. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2003.3e001.x>
- Palladino Schultheiss, D. E., & Stead, G. B. (2004). Childhood Career Development Scale: Scale Construction and Psychometric Properties. *Journal of Career Assessment*, 12(2), 113–134. <https://doi.org/10.1177/1069072703257751>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Patton, W., Porfeli, E. J., Skorikov, Vladimir B, & Patton, W. (2007). *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 47–69). Brill. <https://doi.org/https://doi.org/10.1163/9789460911392>
- Pavoncello, D. (2020). L'orientamento nell'era della complessità...e del coronavirus. *Inapp.org*. <https://doi.org/https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/687>

- Pellerey, M. (2016). Orientamento professionale e prospettiva temporale 2015. *Rassegna CNOS*, 2.
- Pereira, S., Dos Santos, N., & Pais, L. (2019). Empirical Research on Decent Work: A Literature Review. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.16993/sjwop.53>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Pombeni, M.L., & Chiesa, R. (2009). *Il gruppo nel processo di orientamento: teorie e pratiche*. Carocci.
- Pouyaud, J., Bangali, M., CohenScali, V., Robinet, M. L., & Guichard, J. (2016). Exploring changes during life and career design dialogues. *Research on the Process of Narrative Career Counseling*, 97, 3–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.008>
- Pryor, R. G., & Bright, J. (2016). *Chaos and constructivism: Counselling for career development in a complex and changing world*, in M. McMahon e W. Patton, *Career Counselling. Constructivist Approaches*. London- NewYork, Routledge.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ricciardi, M. (2021). Sustainability Education: policies, theories and practices for the development of soft skills and guidance. *Formazione & Insegnamento*, 1(XIX). [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_20](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_20)
- Savickas, M. (2019). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2010). Career studies as self-making and life designing. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 23(1), 15–17. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2305>
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19.

- <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. J. (2001). Relational Influences in Career Development. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 216–241. <https://doi.org/10.1177/0011000001292003>
- Seamster, L., & Henricks, K. (Eds.). (2015). Henry Giroux on the Rise of Neoliberalism. *Humanity & Society*, 39(4), 449–455. <https://doi.org/10.1177/0160597615604985>
- Shariff, I. (2003). Global economic integration: prospects and problems. *International Journal of Development Economics: Development Review*, 1, 163–178.
- Sharma, S., & Sharma, M. (2010). Globalization, Threatened Identities, Coping and Well-Being. *Psychological Studies*, 55(4), 313–322. <https://doi.org/10.1007/s12646-010-0048-8>
- Shore, L. M., Cleveland, J. N., & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28(2), 176–189. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.003>
- Soresi, S., & Nota, L. (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi. Contributi di ricerca*. Hogrefe.
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers. An Introduction to Vocational Development*. Harper.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*,

- 9(2), 194–201. <https://doi.org/10.1080/03069888108258214>
- Taylor, F.W., & De Masi, D. (2004). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Etas.
- Taylor, C. E. (1994). Adaptation in Natural and Artificial Systems: An Introductory Analysis with Applications to Biology, Control, and Artificial Intelligence. Complex Adaptive Systems. John H. Holland. *The Quarterly Review of Biology*, 69(1), 88–89. <https://doi.org/10.1086/418447>
- Tetzlaff, L., Schmiedek, F., & Brod, G. (2020). Developing Personalized Education: A Dynamic Framework. *Educational Psychology Review*, 33(3), 863–882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>
- van Dijk, H., Kooij, D., Karanika-Murray, M., De Vos, A., & Meyer, B. (2020). Meritocracy a myth? A multilevel perspective of how social inequality accumulates through work. *Organizational Psychology Review*, 10(3-4), 204138662093006. <https://doi.org/10.1177/2041386620930063>
- Vario, G., Satira, R., Trequattrini, T., Rivitti, R., Vigliarolo, R., Soccu, A. M. P., Ciani, A., Lilli, M., Serao, M., Gioffrè, G., Ruggieri, A. M., Flores, K. R., Larnarra, S., Zappa, M. C., Raponi, G., & Di Bernardino, S. (2020). Diario medico durante il COVID-19. *Rassegna Di Patologia Dell'Apparato Respiratorio 2020*, 35, 56–57. <https://doi.org/10.36166/2531-4920-A011>
- Vervecken, D., & Hannover, B. (2015). Yes I Can! *Social Psychology*, 46(2), 76–92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>
- Volpi, A. (2020). Il disastro come mezzo. *Power and Democracy. Rivista Internazionale Di Politica, Filosofia E Diritto*, 2(2).
- von Foerster, H. (1997). L'arte dell'apprendimento. *Pluriverso*, 2.
- Watson, M., & McMahan, M. (2018). *Career exploration and development in childhood : perspectives from theory, practice and research*. Routledge.
- Welde, A. M. J., Bernes, K. B., Gunn, T. M., & Ross, S. A. (2016). Career Education at the Elementary School Level. *Journal of Career Development*, 43(5), 426–446. <https://doi.org/10.1177/0894845316633524>
- Young, M.C. (1958). *The rise of the meritocracy, 1870-2023; an essay on education and equality*. London Thames And Hudson.
- Zollo, I., Pace, E. M., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). The role of educational guidance to promote inclusion. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(27), 14–28

## APPENDICE A: OBIETTIVI SPECIFICI DEGLI INCONTRI

---

### **Obiettivo del primo incontro:**

Condizioni: in una prova criteriale contenente otto quesiti a proposito delle minacce del pianeta su cui è necessario e più urgente intervenire, del ruolo della ricerca e delle organizzazioni internazionali e dei singoli cittadini per risolverli.

Prestazioni: il soggetto individua le risposte attese.

Criterio di padronanza: il criterio si considera raggiunto se il soggetto risponde correttamente ad almeno sei domande su otto.

### **Obiettivo del secondo incontro:**

Condizioni: a) in una prova criteriale contenente otto quesiti a proposito del concetto di buon lavoro; b) data la richiesta di completare una storia relativa al concetto di buon lavoro.

Prestazioni: il soggetto: a) individua le risposte attese; b) completa la storia specificando le caratteristiche del buon lavoro per la persona, per la famiglia, per il pianeta

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto a) risponde correttamente ad almeno sei domande su otto; b) completa la storia specificando almeno una caratteristica del buon lavoro per la persona, per la famiglia, per il pianeta.

### **Obiettivo del terzo incontro:**

Condizioni: a) in una prova criteriale contenente quesiti a proposito delle disuguaglianze nel mondo del lavoro associate al genere, dei vantaggi della diversità nel mondo del lavoro, degli stereotipi legati al genere; b) data una storia descrivente una professione.

Prestazioni: il soggetto a) individua le risposte attese; b) elenca le attività, i luoghi, gli attrezzi, le conoscenze e le capacità per svolgerla.

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto a) risponde correttamente ad almeno otto domande su dieci (C.P. 80%); b) elenca almeno tre attività, un luogo di lavoro, tre attrezzi, e almeno una conoscenza e una capacità per svolgerlo.

### **Obiettivo del quarto incontro:**

Condizioni: a) in una prova criteriale contenente quesiti a proposito delle disuguaglianze nel mondo del lavoro associate all'etnia, alla religione e alla presenza di disabilità, dei vantaggi della diversità nel mondo del lavoro; b) data una professione.

Prestazioni: il soggetto a) individua le risposte attese; b) riconosce che ciò che è importante sono le abilità che le persone devono avere (sia maschi che femmine, che persone con disabilità, ecc.); che per la disabilità può essere utile prevedere dei supporti nell'ambiente di lavoro.

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto a) risponde correttamente ad almeno otto domande su dieci (C.P. 80%); b) individua almeno un supporto.

### **Obiettivo del quinto incontro:**

Condizioni: a) in una prova criteriale contenente quesiti a proposito del problema dell'aumento del riscaldamento globale e le conseguenze per il pianeta, del buon lavoro come strumento di supporto all'ambiente; b) data una storia descrivente la collaborazione tra professionisti diversi a vantaggio dell'ambiente.

Prestazioni: il soggetto a) individua le risposte attese; b) descrive il modo in cui i diversi lavoratori contribuiscono a salvaguardare l'ambiente.

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto a) risponde correttamente ad almeno otto domande su dieci (C.P. 80%); b) individua almeno due aspetti in cui i diversi lavoratori contribuiscono a salvaguardare l'ambiente.

### **Obiettivo del sesto incontro:**

Condizioni: a) in una prova criteriale contenente quesiti a proposito delle città sostenibili e del buon lavoro come strumento per rendere le città sempre più sostenibili; b) data una storia descrivente la filiera della carne sostenibile.

Prestazioni: il soggetto a) individua le risposte attese; b) riconoscere che in qualsiasi lavoro possono essere svolte azioni professionali volte alla sostenibilità.



Criterion di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto a) risponde correttamente ad almeno sei domande su otto (C.P. 80%); b) individuare e descrivere almeno un'azione professionale sostenibile.

### **Obiettivo del settimo incontro:**

Condizioni: a) in una prova criteriale contenente quesiti a proposito delle professioni a vantaggio dell'inclusione, della salute e del benessere di tutte le persone; b) Data una professione

Prestazioni: il soggetto a) individua le risposte attese; b) elenca le azioni che svolge a vantaggio dell'inclusione e del benessere di tutte le persone

Criterion di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto a) risponde correttamente ad almeno sei domande su otto (C.P. 80%); b) elenca almeno un'azione a vantaggio dell'inclusione e del benessere di tutte le persone.

### **Obiettivo dell'ottavo incontro:**

Condizioni: a) in una prova criteriale contenente quesiti a proposito delle definizioni di studio, le caratteristiche, le tipologie di studio, l'utilità dello studio (crescere culturalmente, capire la realtà, stare insieme ad altre persone, prepararsi a svolgere una professione), dell'importanza dell'aggiornamento continuo; b) considerando 3 professioni.

Prestazioni: il soggetto a) individua le risposte attese; b) elenca per ogni professione le attività formative necessarie a svolgerla.

Criterion di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto a) risponde correttamente ad almeno sei domande su otto (C.P. 80%); b) indica le attività formative necessarie per svolgere almeno due professioni.

### **Obiettivo del nono incontro:**

Condizioni: a) In una prova criteriale contenente quesiti a proposito dei comportamenti sociali OK a salvaguardia dei diritti del pianeta e di tutte le persone; b) Dato un evento negativo in cui i diritti del pianeta o delle persone non sono rispettati; c) Alla richiesta di

indicare quale minaccia per il pianeta si vuole affrontare in futuro.

Prestazioni: il soggetto a) individua le risposte attese; b) scrive le azioni sociali OK per fronteggiare la situazione spiacevole; c) scrive la minaccia che vorrebbe affrontare nel suo futuro.

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto a) risponde correttamente ad almeno sei domande su otto (C.P. 80%); b) scrive almeno due azioni sociali OK per fronteggiare la situazione spiacevole; c) scrive almeno una minaccia che vorrebbe affrontare nel suo futuro.

### **Obiettivo del decimo incontro:**

Condizioni: alla richiesta di scrivere la propria mission per il futuro.

Prestazioni: il soggetto individua un'attività professionale e descrive gli strumenti, le conoscenze e le competenze necessarie, le collaborazioni con altri professionisti, il contributo per la costruzione di contesti inclusivi e sostenibili, l'investimento nella formazione e nell'aggiornamento.

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto individua un'attività professionale e descrive almeno uno strumento, una conoscenza/competenza necessaria, almeno una collaborazione con altri professionisti, almeno un contributo per la costruzione di contesti inclusivi e sostenibili e sottolinea l'importanza di formarsi e aggiornarsi

## APPENDICE B: STRUMENTI

---

### COME MI VEDO

#### Istruzioni

In questo questionario sono elencate una serie di frasi. Ti preghiamo di leggerle con attenzione e, pensando a te, di decidere quanto ti descrivono, **quanto concordi** con esse. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ciò che è importante è che tu indichi il tuo punto di vista. Nel segnalare con una crocetta le tue risposte tieni presente che:

1= non concordo **per nulla** - 2= concordo **poco** - 3= concordo **abbastanza**  
4= concordo **molto** - 5= concordo **moltissimo**

	1 per nulla	2 poco	3 abbastanza	4 molto	5 moltis simo
1. Sono uno/una che si chiede perché sono importanti le cose che si imparano a scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sono uno/una che pensa al lavoro che potrei svolgere dopo aver terminato la scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sono uno/una che si conosce e che sa che tipo di amico é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dipende da me quanto bene fare i compiti e le attività scolastiche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le cose che imparo a scuola attirano la mia curiosità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sono uno/una che si conosce e che sa che tipo di persona é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dipende da me fare bene le cose che faccio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sono uno/una che pensa molto a cosa diventerà da grande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dipende da me quanto e come studiare per prepararmi ad un compito in classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sono uno/una che pensa dove lavorerà quando sarà grande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. La mia famiglia dice che sono una persona curiosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sono uno/una che si conosce e che sa a chi assomiglia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sono uno/una che si conosce e che sa quale tipo di lavoratore potrà essere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dipende da me come comportarmi con i miei amici.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I miei amici dicono che sono una persona curiosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. È importante pensare adesso cosa sarò quando crescerò e fare dei piani per realizzare ciò.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mi piace cercare di “capire il mondo” (cosa accade, luoghi diversi, ecc.) anche leggendo libri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Dipende da me il modo in cui parlo alle persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sono uno/una che si conosce e che sa quale tipo di studente é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Dipende da me quanto impegnarmi nelle cose che faccio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Leggo libri per imparare cose nuove.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Sono uno/una che si conosce e che sa a chi assomiglia come persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Cerco di saperne di più (chiedendo ad insegnanti, genitori, leggendo) a proposito delle cose che imparo a scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Dipende da me quanto sforzarmi nello svolgere ciò che devo fare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## QUESTIONARIO SUI COMPORAMENTI ESPLORATIVI

(Tracey, Lent, Brown, Soresi, & Nota, 2006)

### Istruzioni

Questo questionario propone alcune domande relative a quello che hai fatto negli ultimi tre mesi per conoscere di più i lavori e le professioni. Ricorda che qui non ci sono risposte giuste o sbagliate, l'unica cosa importante è rispondere pensando a **ciò che si è effettivamente fatto** a questo proposito **negli ultimi tre mesi**.

Dopo aver letto con attenzione ogni frase, segna la risposta che intendi fornire tenendo presente che:

- 1** = non l'ho **mai** fatto;
- 2** = l'ho fatto **una o due volte**;
- 3** = l'ho fatto **qualche volta**;
- 4** = l'ho fatto **molte volte**;
- 5** = l'ho fatto **moltissime volte**.

<i>Negli ultimi tre mesi...</i>	<b>1 mai fatto</b>	<b>2 una o due volte</b>	<b>3 qualch e volta</b>	<b>4 molte volte</b>	<b>5 mol tissi me volt e</b>
1. Ho pensato a quali attività lavorative mi piacerebbe svolgere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ho parlato con i miei compagni delle attività lavorative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ho letto qualcosa per saperne di più sulle attività lavorative, sulle professioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ho cercato informazioni su cosa significa lavorare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ho cercato in internet, per saperne di più, notizie sui lavori e le professioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ho parlato con i miei genitori delle attività lavorative che potrei fare quando sarò grande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Ho parlato con qualcuno del lavoro che svolge per saperne di più.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ho parlato con i miei genitori delle loro attività lavorative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ho dedicato del tempo ad osservare una persona mentre svolgeva delle attività lavorative per me interessanti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ho parlato con un insegnante delle attività lavorative e delle professioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ATTENZIONE ALLE PERSONE E ALL'AMBIENTE

### PRIMA PARTE

Pensando al mondo in cui viviamo e in cui vorremmo vivere, può essere importante riflettere su alcune situazioni poco positive e iniziare a pensare a cosa si può fare per migliorarle. Leggi le frasi di seguito riportate una alla volta e indica quanto secondo te sono:

Vere o False.

Se invece ritieni di non saperne ancora a sufficienza puoi rispondere:

Ancora non ho avuto modo di approfondire/studiare il problema

1. Anche in Italia ci sono persone che vivono in situazione di grave povertà (ad esempio devono chiedere aiuto ad associazioni di beneficenza per mangiare)	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>
2. Tutti nel mondo possono praticare apertamente la religione a cui credono	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>
3. Anche in Italia ci sono persone che vengono maltrattate a causa del colore della loro pelle	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>
4. Alcuni bambini, anche in Italia, non frequentano nemmeno la scuola di base (elementari e medie)	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>
5. Ci sono bambine e bambini che, anche in Italia, devono lavorare almeno qualche ora al giorno per guadagnare dei soldi per la famiglia	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>
6. La plastica buttata nel mare è la causa principale di morte di tanti pesci	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>
7. I cellulari, tablet, computer, quando non si utilizzano più, producono rifiuti molto pericolosi per la salute	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>
8. La deforestazione (l'abbattimento degli alberi) ci aiuta a combattere l'inquinamento.	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>



9. L'aumento delle temperature (del caldo) rappresenta una grave minaccia alla vita del pianeta	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>
10. Gli esseri umani stanno provocando l'estinzione di tante specie viventi (animali, piante)	Vero <input type="checkbox"/>	Falso <input type="checkbox"/>	Ancora non ho approfondito <input type="checkbox"/>

## SECONDA PARTE

Dopo aver letto con attenzione le domande qui sotto riportate indica quanto pensi di conoscere gli argomenti di volta in volta considerati. Qui non ci sono risposte giuste e sbagliate, ciò che è importante è che tu risponda considerando che:

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**  
**Per nulla**          **poco**                  **abbastanza**      **bene**                  **benissimo**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Quanto pensi di conoscere l'Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Quanto pensi di conoscere la Dichiarazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quanto pensi di conoscere la Dichiarazione universale dei diritti umani?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quanto pensi di conoscere la Dichiarazione universale dei diritti della madre terra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quanto pensi di conoscere la Dichiarazione universale dei diritti dell'animale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quanto pensi di conoscere il problema della mancanza di lavoro (disoccupazione) che c'è in Italia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Quanto pensi di conoscere il problema delle migrazioni?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Quanto pensi di conoscere il problema dei rifiuti pericolosi e tossici scaricati in mare?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Quanto pensi di conoscere il problema causato dall'allevamento di tanti animali (allevamento intensivo)?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

### TERZA PARTE

Qui leggerai alcuni pensieri che hanno avuto alcuni bambini e alcune bambine della tua età a proposito dei rapporti con gli altri, i diritti, l'ambiente. Leggi una frase alla volta e segna quanto anche tu la pensi così. Considera che:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Non penso per niente così, non sono d'accordo</b>	<b>Penso poco così</b>	<b>Penso abbastanza così</b>	<b>Penso molto così</b>	<b>Penso proprio così, sono proprio d'accordo</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Tutte le persone dovrebbero poter esprimere la loro opinione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A scuola gli insegnanti dovrebbero aiutare i compagni che hanno più difficoltà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ogni bambino e ogni bambina dovrebbe avere la possibilità di giocare con tutti i propri compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A scuola si dovrebbe premiare di più chi si impegna e rispetta le regole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si devono trattare con rispetto tutte le persone, al di là della provenienza (nord o sud), del colore della pelle o della loro religione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tutti dovremmo imparare a rispettare anche le piante, con multe per chi non lo fa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tutti dovremmo cercare di consumare meno elettricità, con multe per chi non lo fa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Ognuno di noi dovrebbe impegnarsi nella raccolta differenziata, con multe per chi non lo fa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Dobbiamo evitare le sofferenze anche agli animali e prevedere multe per chi non lo fa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Dobbiamo ridurre lo spreco di acqua e prevedere multe per chi non lo fa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

### QUARTA PARTE

Qui leggerai alcune emozioni e stati d'animo che hanno avuto alcuni bambini e alcune bambine della tua età a proposito dei rapporti con gli altri, i diritti, l'ambiente. Leggi una frase alla volta e segna quanto anche a te capita di provare le stesse cose. Considera che:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Non mi sento per niente così</b>	<b>Mi sento poco così</b>	<b>Mi sento abbastanza così</b>	<b>Mi sento molto così</b>	<b>Mi sento proprio così</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Mi sento triste quando vedo che un bambino o una bambina viene trattato/a male.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ci rimango male quando qualcuno viene trattato ingiustamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi dispiace molto vedere che alcune persone vivono in povertà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mi capita di arrabbiarmi molto quando vengono fatte delle ingiustizie ad alcune persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mi sento molto triste quando una persona viene derisa/presa in giro per il suo colore della pelle o per la sua religione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mi dà molto fastidio vedere alcune persone buttare in giro i rifiuti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mi sento molto triste in presenza di persone che trattano male gli animali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mi dà fastidio quando vedo che si consuma inutilmente tanta acqua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Mi dispiace molto quando vedo intere zone verdi distrutte per fare nuove costruzioni	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Mi dà speranza, è per me molto bello, vedere giovani fare una manifestazione insieme per il nostro pianeta.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## QUINTA PARTE

Rispondi ad ogni domanda, di seguito riportata.

Ti è già capitato di fare qualcosa in favore dei diritti di tutti i tuoi compagni o di altre persone? SI NO

Se SI, cosa ti è capitato di fare?

---



---



---

Ti è già capitato di fare qualcosa in favore dell'ambiente? SI NO

Se SI, cosa ti è capitato di fare?

---



---



---

Qui leggerai le azioni che alcuni bambini e alcune bambine della tua età hanno svolto a proposito dei rapporti con gli altri, i diritti, l'ambiente. Leggi una frase alla volta e segna quanto spesso hai svolto ciascuna di queste azioni in questi ultimi tempi, negli ultimi 6 mesi:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Mai</b>	<b>Qualche volta</b>	<b>Abbastanza</b>	<b>Spesso</b>	<b>Molto spesso</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Difendere qualcuno/a che viene insultato a causa di difficoltà a scuola, del colore della pelle, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dire agli insegnanti che ci sono compagni che vengono trattati male in classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aiutare un compagno o una compagna che ha difficoltà a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dire ad un amico o ad una amica di non usare nomignoli o espressioni brutte nei confronti di altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dire ad un compagno o una compagna che sta spesso da solo o da sola di giocare insieme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Differenziare i rifiuti	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Andare a piedi o in bicicletta o in autobus per ridurre la produzione di gas inquinanti	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Ridurre il consumo di energia elettrica (es. spegnere le luci quando non serve)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Ridurre il consumo di acqua (es. chiudere il rubinetto quando ci si lava i denti e quando ci si insapona sotto la doccia)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Piantare/coltivare fiori, piante o alberi	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## COLLABORARE

### Istruzioni

Ecco alcune capacità. Leggile una alla volta ed indica quanto ritieni di averle. Tieni presente che:

**1 = molto poco; 2 = poco; 3 = abbastanza; 4 = molto; 5 = moltissimo**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Comportarsi con gli altri amichevolmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Andare d'accordo con tutti i tipi di persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cooperare con gli altri quando si lavora in gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fare la mia parte in un gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fare accordi e patti con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ascoltare gli altri con attenzione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Stare bene con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Condividere le mie cose con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aiutare chi è in difficoltà anche senza che mi abbia chiesto aiuto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Parlare bene degli altri anche se hanno delle difficoltà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Coinvolgere gli altri evitando che qualcuno venga lasciato solo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Essere gentile anche con chi proviene da altri paesi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Rispettare il lavoro di tutti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Coinvolgere tutti evitando che qualcuno venga escluso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Permettere a tutte le persone di esprimere il proprio punto di vista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Fare squadra e lavorare con altri ad un progetto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Tenere conto dei suggerimenti degli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Incoraggiare le altre persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## LE MIE SPERANZE

### Istruzioni

Qui leggerai alcuni pensieri che hanno avuto alcuni bambini della tua età. Leggi una frase alla volta e segna quanto spesso hai pensato o fatto anche tu così. Nel segnare la tua risposta ricorda che:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Mai</b>	<b>Quasi mai</b>	<b>Poche volte</b>	<b>Abbastanza spesso</b>	<b>Spesso</b>	<b>Molto spesso</b>

	1	2	3	4	5	6
1. Mi sto comportando molto bene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso a come ottenere le cose che sono più importanti per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Io mi comporto proprio come gli altri bambini della mia età.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quando ho un problema, penso bene a come risolverlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Penso che le cose che ho fatto fino ad ora mi serviranno per quando sarò grande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Anche quando gli altri lasciano perdere, io continuo a darmi da fare per migliorare le cose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Penso che impegnandoci tutti insieme sarà possibile rispettare l'ambiente e la natura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando sarò grande sarò impegnato, con altri, in progetti che migliorano la vita di tutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. In futuro, insieme, faremo cose difficili per rispettare la natura e migliorare la vita delle persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Collaborare insieme, invece che essere rivali, diminuirà le ingiustizie e le guerre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. In futuro il rispetto dei diritti e l'uguaglianza tra le persone miglioreranno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Penso che in futuro diminuiranno le ingiustizie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## INTERVISTA 'LAVORO E PROFESSIONI'

### **Istruzioni**

Introdurre l'intervista dopo essersi presentati dicendo *“Una delle cose che mi piace fare nel mio lavoro è parlare con i bambini e sapere cosa fanno del lavoro e delle professioni. Vorrei parlare anche con te di lavoro e di alcune professioni”*.

- 1) Tu sai cosa è il lavoro? cos'è per te il lavoro?
- 2) Perché, secondo te, le persone vanno a lavorare?
- 3) Quali sono, secondo te, alcuni diritti dei lavoratori e delle lavoratrici che consideri importanti?

Oltre alla lista di professioni di seguito indicate, aggiungere sempre quella del padre e della madre (se NON sono incluse nell'elenco)

### **Materiali:**

- cartoncino con l'immagine della professione
- cartoncino per il livello di conoscenza presupposto

### **Professioni** (presentare cartoncino per ogni professione):

:

1. Vigile/vigilessa del fuoco (R)
2. Veterinario/a (I)
3. Attore/attrice (A)
4. Infermiere/a (S)
5. Commesso/a (E)
6. Segretario/a (C)
7. Professione Padre
8. Professione Madre



a) Di che professione si tratta?

***Prova a pensare a questa professione: (specificare il nome della professione)***

b) Quanto pensi di conoscere questa professione (*presentare cartoncino relativo al livello di conoscenza presupposto*): non la conosco, poco, abbastanza, la conosco molto bene (il soggetto indica sul cartoncino il proprio livello di conoscenza)

c) Prova a dirmi qualche azione, compito, attività, che svolge il/la..... (stimolare il soggetto con la seguente domanda *'Ti viene in mente qualcos'altro?'* fino a che dice che non aggiungerebbe altro) (nel caso il soggetto faccia affermazioni poco chiare dire *'Mi fai un esempio'*)

d) Chi aiuta una persona che svolge questa professione? In che modo?