

RICERCHE

Percorsi di educazione alla scelta: valutazione dell'efficacia differenziale.

Choice Education Pathways: Differential Effectiveness Evaluation.

Paola Ricchiardi, Università degli Studi di Torino.

Emanuela Maria Teresa Torre, Università degli Studi di Torino.

Teodora Lattanzi, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

L'orientamento formativo risulta essere un'azione strategica, riconosciuta da tempo, a cui si è dato attualmente in Italia nuovo impulso grazie all'"Investimento 1.6. Orientamento attivo nella transizione scuola-università" (D.M. 934 del 03/08/2022) e all'approvazione delle Linee Guida per l'orientamento (22/12/2022, n. 328). Il presente contributo intende illustrare le diverse tipologie di percorsi di educazione alla scelta progettati e realizzati dall'Università di Torino nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado, sperimentati con un campione di oltre 4000 studenti. Le misure di impatto consentono di individuare l'efficacia differenziale dei percorsi attuati, che si distinguono per i linguaggi utilizzati, le modalità e i tempi di fruizione e i conduttori (insegnanti o consulenti). Si terranno in considerazione anche le caratteristiche dei sotto-campioni (età, genere, tipo di scuola frequentata).

ENGLISH ABSTRACT

Educational and vocational guidance has been a well-recognized strategy and, in Italy, it's gaining renewed momentum through initiatives like "Investment 1.6. Active Educational Guidance in School-University Transition" (Ministerial Decree 934 of 03/08/2022) and the approval of the recent Orientation Guidelines (22/12/2022, no. 328). This paper aims to illustrate the different types of education to choice making pathways designed and implemented by the University of Turin for students of the last three years of high school, with a sample of more than 4,000 students. The impact measures allow the identification of the differential effectiveness of the pathways, which differ from one another in the extent of teacher involvement, in the expression means used and in the fruition modality. The characteristics of the sub-samples (age, gender, type of school attended) will also be taken into account.

Il modello di orientamento

Il modello di orientamento adottato dall'Università di Torino (1) per la realizzazione dei percorsi previsti dal D.M. 934 del 3/8/22 si caratterizza per alcune scelte di fondo. Innanzitutto gli interventi si collocano nella tradizione dell'orientamento formativo (Pelletier & Boujlod 1984; Viglietti, 1995; Biagioli, 2003; Domenici, 2009; Marostica, 2011; Margottini & Rossi, 2019; Batini & Giusti, 2023). Non escludono dunque gli aspetti informativi, ma li declinano come potenziamento delle strategie di ricerca attiva delle informazioni e prevedono di fornire agli studenti un quadro di riferimento che consenta di analizzarle, comprenderle e proseguire l'esplorazione in maniera autonoma.

Vengono invece rimandati agli Open days e ai Saloni gli aspetti meramente informativi. Gli interventi integrano più approcci (Santisi et al., 2021), coniugando le strategie narrative (Savickas et al., 2009; Cadaret & Hartung, 2020), con l'utilizzo di strumenti in self-assessment, simulazioni e l'esplorazione di piattaforme. Si è scelto di rivolgere i percorsi a studenti di tutte le scuole: professionali, tecniche e liceali, con adattamenti a seconda dei bisogni emersi dal gruppo classe. A tutti gli studenti viene così offerta l'opportunità di esplorare le diverse strade post-diploma per consentire di estendere l'orizzonte del "possibile" (Pellegrino, 2019). Vengono inoltre indicate opportunità di autovalutazione e di riallineamento disciplinare, perché l'apertura di più strade non sia solo utopica, ma abbia possibilità concrete di successo. Si è scelto inoltre di utilizzare linguaggi multipli per la realizzazione dei percorsi e di sperimentare modalità differenti di erogazione (intensivi, estensivi, con un modulo online o totalmente in presenza, con un'implicazione più o meno attiva degli insegnanti di classe). Descriveremo di seguito i diversi percorsi sperimentati.

I percorsi di orientamento

I percorsi di orientamento che l'Università di Torino ha realizzato nelle scuole si possono distinguere in tre macro-categorie: percorsi denominati "classici", che procedono dalla riflessione su di sé e sulla scelta fino all'esplorazione delle possibilità formative; percorsi "Photovoice" e "Rap", che si focalizzano invece prevalentemente sulla riflessione su di sé, attraverso due canali privilegiati: la fotografia e la musica. Li descriveremo brevemente di seguito.

I percorsi "classici" di educazione alla scelta

Gli interventi di orientamento formativo denominati "classici", rivolti prevalentemente alle classi quarte e quinte, si avviano con l'analisi delle strategie di scelta abitualmente messe in atto, di cui spesso si è poco consapevoli, e con l'esame delle scelte importanti realizzate in passato (es. scelta della scuola secondaria di secondo grado), per distinguere strategie adeguate e disfunzionali. Vengono proposti inoltre strumenti in self-assessment per analizzare il proprio modo di scegliere, come il "Career Decision-Making Profile" (Nota et al., 2012), e il modo di affrontare i problemi, come il "Problem-Solving Inventory" (Nota et al., 2009). Si giunge così a definire un processo di scelta adeguato quando prevede una fase di analisi di sé, delle proprie istanze irrinunciabili, valori, interessi, abilità, competenze, caratteristiche personali, e arriva poi, attraverso questo filtro, a prendere in esame le opportunità formative e professionali. Si passa quindi ad analizzare i fattori personali, a partire dal passato, per arrivare al presente e al futuro. Si riflette dunque sulle immagini rimandate dagli altri, per giungere a valutare come e quanto le rappresentazioni e le aspettative degli altri condizionino la vita quotidiana.

L'analisi dei propri interessi professionali avviene invece attraverso la somministrazione di un adattamento del test di Holland (RIASEC) e una successiva riflessione sugli esiti, accompagnata da giochi e simulazioni. L'analisi degli interessi e dei valori professionali consente di transitare alla fase successiva di esplorazione delle opportunità offerte dal mondo del lavoro, con attenzione anche a stereotipi e pregiudizi. L'obiettivo è di formare strategie di informazione efficaci a fronte di un'offerta

sovrabbondante di opportunità, attivando gli studenti con “task concreti”. Il percorso si conclude con la stesura di un progetto di orientamento e l’individuazione di un motto che sintetizzi quello che hanno appreso (in linea con il “My Career Story workbook” di Savickas & Hartung, 2012).

Per tali percorsi sono state studiate e sperimentate diverse varianti.

In primo luogo si è provveduto a diversificare gli interventi in base all’età dei destinatari. Per le classi terze, si è prevista una maggior attenzione alla parte iniziale di analisi delle strategie di scelta e del sé. Per le quinte invece la prima parte del percorso è stata più breve per giungere a focalizzarsi sulla ricerca delle informazioni per il futuro. Le classi quarte hanno visto un maggior equilibrio tra i diversi aspetti.

Rispetto al conduttore, sono stati realizzati modelli differenti: in alcuni casi le attività vengono portate avanti per 10 ore da insegnanti formati (2) e 5 ore da consulenti di orientamento; in altri casi i consulenti di orientamento realizzano interamente le attività, benché in accordo con l’insegnante.

Gli interventi condotti interamente dai consulenti prevedono inoltre modalità differenti di erogazione: estensiva (due mesi circa, con incontri settimanali di 3h), intensiva (3 incontri ravvicinati di 5h), intensiva con modulo online (2 incontri ravvicinati da 6h e 1 incontro online di 3h) o residenziale (due giornate intensive di orientamento, con o senza pernottamento).

Un approfondimento dei percorsi “classici” condotti in modalità residenziale

Il percorso residenziale (3) segue l’iter generale sopra descritto, con variazioni nelle metodologie, connesse con il contesto in cui viene realizzato. Questo percorso fa largo uso di narrazioni, simulazioni, giochi e in conclusione prevede la stesura di un progetto orientativo. La modalità intensiva, che concentra le attività in due giorni consecutivi, e la collocazione delle stesse in un contesto “altro” diverso da quello abituale, permette agli studenti di focalizzarsi su di sé e sulle scelte future, senza distrazioni e interruzioni. L’ambiente e le strategie didattico-educative adottate (specie il gioco serale) favoriscono lo scambio all’interno del gruppo e la profondità delle riflessioni, contribuendo al rafforzamento dei legami significativi e stimolando un clima più rilassato e collaborativo.



FIG. 1 - LE FRASI SIGNIFICATIVE INDIVIDUATE DAI RAGAZZI NEL BRANO “LA LINEA D’OMBRA”.

Le attività si avviano con un gioco di gruppo. Una volta creato un clima favorevole, i partecipanti sono invitati ad ascoltare e analizzare il brano "La linea d'ombra" di Jovanotti, scelto per le tematiche rilevanti trattate. Ogni studente seleziona le frasi che ritiene più significative dal brano e le espone su cartelloni, condividendo le proprie scelte con il gruppo (fig. 1).

Le fasi successive del percorso si focalizzano sulla scelta e sulle risorse sia individuali che sociali. Particolarmente interessante è l'attività serale che utilizza una tecnica teatrale per approfondire le riflessioni.

Le attività incentrate sui valori personali e professionali segnano l'inizio della seconda giornata del percorso. Questa fase dà il via all'esplorazione guidata delle opportunità post-diploma, sia in ambito lavorativo che accademico, attraverso l'uso di strumenti come l'Atlante delle professioni, Start@unito e Orient@mente forniti dall'Università di Torino.

A conclusione del percorso residenziale gli studenti creano dei cartelloni rappresentativi dell'esperienza vissuta, basandosi su stimoli specifici forniti, tra cui le carte Dixit.

Successivamente presentano i cartelloni al resto del gruppo, favorendo così una riflessione condivisa su ciò che hanno appreso e porteranno con sé dall'esperienza.

Il progetto "Photovoice per l'orientamento"

Questo percorso, rivolto prevalentemente alle classi terze, adotta il metodo "Photovoice" con l'obiettivo di favorire una maggiore consapevolezza di sé tra i partecipanti. La metodologia segue un approccio narrativo che fornisce agli studenti un ambiente favorevole alla riflessione individuale e collettiva (Smeda, Dakich & Sharda, 2014). L'intervento prevede la preparazione, produzione e condivisione di quattro scatti fotografici rappresentativi delle rispettive domande guida: "Come mi vedo?"; "Come mi vedono gli altri?"; "Come mi vedo in futuro?" e "Come vedo il mondo del lavoro e/o quale professionista vorrei essere?". Le domande guida vogliono essere dei punti di partenza per la conoscenza di sé, secondo la prospettiva che vede l'orientamento come pratica che "si rivolge all'uomo nel senso più ampio del termine, in quanto cerca di aiutare le persone ad intraprendere il proprio percorso di vita e a maturare un processo decisionale che porti alla soddisfazione e alla realizzazione del sé" (Boerchi, Castelli & Gullotta, 2000, p. 21). Gli scopi specifici di questo approccio sono qui di seguito descritti.

Uno dei principali obiettivi è promuovere la conoscenza di sé attraverso l'identificazione degli aspetti simbolici da ritrarre nelle fotografie e permettere così una narrazione di sé attraverso le immagini catturate. Allo stesso tempo, l'uso delle fotografie aiuta a individuare ed esprimere il proprio punto di vista personale, poiché ogni fotografia riflette la prospettiva unica di chi l'ha scattata. La promozione dell'autostima avviene tramite le narrazioni che emergono dall'illustrazione delle fotografie personali. Inoltre, attraverso la richiesta a un "altro significativo" di scattare una fotografia simbolica che rappresenti un aspetto rilevante di sé, si favorisce la riflessione sulla prospettiva dell'altro.

Il percorso mira anche a proiettare i partecipanti nel loro futuro, incoraggiando un'esplorazione delle loro rappresentazioni del mondo del lavoro e il confronto critico con quelle degli altri. Emergono così, progressivamente lungo il percorso gli interessi professionali, le possibili carriere e/o gli sbocchi formativi.

La musica Rap per l'orientamento

Il percorso, realizzato dai professionisti dell'aps Large Motive di M. Zulì (rapper torinese), valorizza il linguaggio musicale, in particolare il genere rap, per promuovere un'analisi approfondita dell'individuo e delle sue visioni del futuro. Si tratta di un adattamento a scopi orientativi del metodo "Laboratorio RAP® - Rap Terapia" (4).

L'iter prevede un'iniziale fase di scrittura individuale su temi guida, quali la percezione di sé ("Come mi vedo?"), l'immagine rimandata dagli altri ("Come mi vedono gli altri?"), l'impatto dei modelli esterni ("Quali modelli adulti ho?"), le proiezioni sul futuro ("Come mi vedo in futuro?", "Quale persona voglio essere", "Quale contributo voglio dare al mondo?") e la concezione più generale del futuro ("Come vedo il futuro?"; "Che cosa rappresenta per me il futuro?", "Come vedo il lavoro?"). La tappa successiva del percorso consiste in una discussione di gruppo, in linea con l'approccio formativo e narrativo adottato, che permette di condividere le diverse prospettive emerse dalle scritture personali. I testi narrativi scritti individualmente costituiscono il materiale base per la creazione di un brano rap polifonico, che viene poi eseguito collettivamente.

L'esperienza culmina con una riflessione personale di bilancio, la definizione di un progetto orientativo individuale e la realizzazione del brano musicale. Quest'ultimo non solo rappresenta un'opportunità di espressione artistica, ma anche un veicolo per ulteriori riflessioni e discussioni tra i partecipanti.

Il piano della ricerca

L'obiettivo della ricerca è di valutare l'efficacia differenziale dei percorsi PNRR dell'Università di Torino rivolti agli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado del territorio piemontese, attraverso la somministrazione pre e post intervento di strumenti di rilevazione in self-assessment.

Gli strumenti

Al fine di rilevare l'impatto degli interventi di orientamento realizzati sono stati costruiti due strumenti di rilevazione, uno per i percorsi "classici" (anche nella forma residenziale) e uno invece dedicato agli interventi condotti con modello "Rap" e "Photovoice". La prima scala, relativa alla "Percezione e abilità di scelta", ha 10 livelli e comprende le seguenti dimensioni:

1. Percezione dell'urgenza della scelta: riguarda l'importanza attribuita alla scelta e la percezione di doversi attivare;
2. percezione di sé e dei propri interessi: esplora come gli studenti percepiscono sé stessi e i propri interessi in relazione alle scelte future;
3. strategie di scelta: indaga le strategie cognitive e decisionali adottate dagli studenti nel processo di scelta.

Per gli interventi "Rap" e "Photovoice" è stato invece adottato uno strumento differente, in ragione del diverso focus: è stata costruita una scala in self-assessment (con valutazioni da 1 a 5), a partire da item selezionati da strumenti validati, utilizzati in studi

precedenti. Si esplicitano di seguito le dimensioni rilevate e per ciascuna il riferimento agli strumenti originali. Sono stati rilevati:

1. la “percezione della complessità della scelta” e della “complessità del trovare un lavoro” (Germeijs & Boeck, 2002);
2. “l’attivazione e l’interesse per il futuro” (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983);
3. “la fiducia in sé e le aspettative di successo” (Scholz, Dona & Schwarzer, 2002; Nurmi et al., 2003) (dimensioni dell’adattabilità);
4. l’“ottimismo” (Scheier, Carver & Bridges, 1994);
5. la “riflessività” (Grant, Franklin & Langford, 2002);
6. la “consapevolezza” rispetto a sé, ai propri interessi e valori e alla scelta (5);
7. la “disponibilità al racconto di sé”.

Sono stati inoltre somministrati questionari di valutazione dell’esperienza agli insegnanti implicati e ai consulenti. Per il percorso residenziale è anche stato somministrato un questionario di gradimento ai ragazzi. È stata condotta inoltre un’analisi qualitativa dei brani Rap prodotti e delle immagini scattate all’interno del progetto Photovoice

Il campione

Gli studenti che hanno partecipato alle attività di Orientamento offerte dall’Università di Torino nell’a.s. 2022-23 sono stati complessivamente 4404, di questi 3446 hanno ricevuto l’attestato di partecipazione, avendo frequentato almeno il 70% delle ore (6). Coloro che hanno completato le rilevazioni iniziali e finali, di cui terremo conto di seguito, sono 2336. Tale campione presenta un’età variabile dai 16 ai 22 anni (fig. 2).

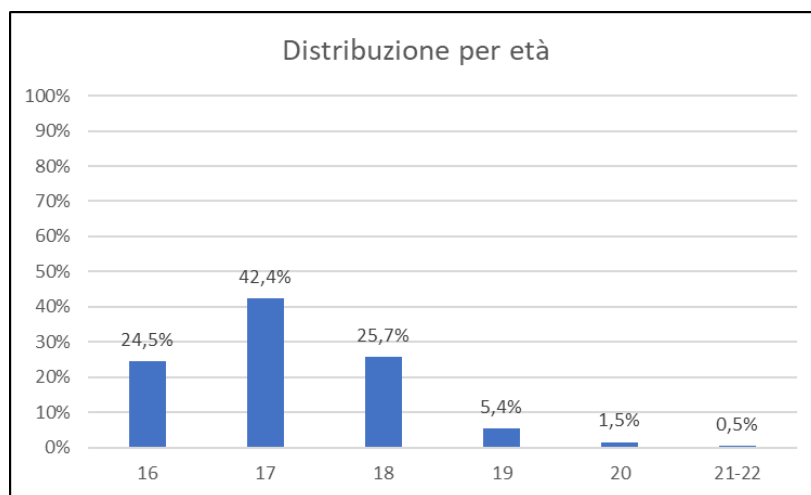


FIG. 2 - DISTRIBUZIONE PER ETÀ.

Il campione è ben distribuito tra maschi (48,1%) e femmine (50,2%). L’1,7% dei rispondenti preferisce non specificare il proprio genere.

Le scuole che hanno partecipato sono 58, per un totale di 70 sedi. Appartengono tutte al territorio piemontese, ad eccezione di una della Valle d’Aosta.

I rispondenti provengono prevalentemente da licei (42,2%). Gli istituti tecnici costituiscono il 40,3% del campione. Inferiore è invece la percentuale di studenti degli istituti professionali (17,5%).

Rispetto alle tipologie di percorso scelte, si rileva una prevalenza di percorsi condotti da insegnanti (10h) e consulenti (5h) insieme (fig. 3).

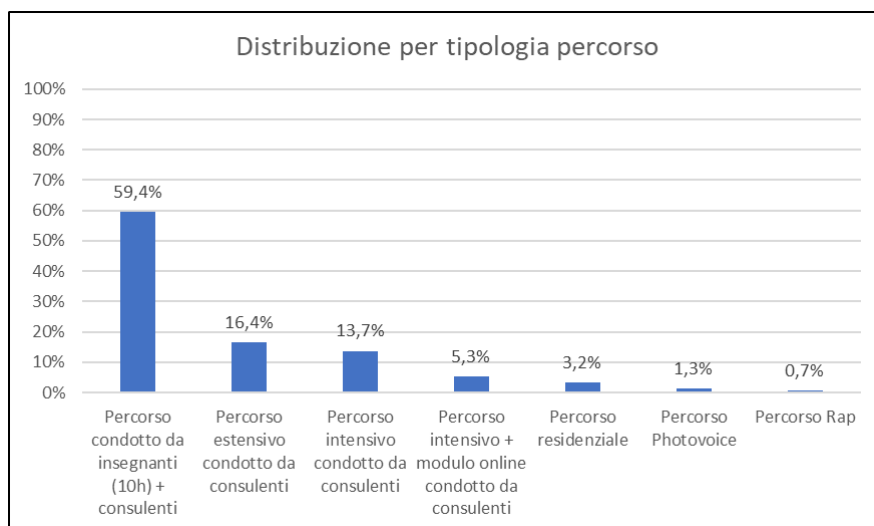


FIG. 3 - SCELTA DEI PERCORSI

I percorsi più innovativi (Rap e Photovoice) sono stati sperimentati con sette gruppi di studenti (sei di classe terza e uno di classe quarta) per un totale di 125 ragazzi (76% appartenenti a istituti tecnici e 24% a istituti professionali), con un'equa suddivisione di genere (50% femmine; 49% maschi; 1% non specificato). Tre gruppi hanno svolto il percorso Photovoice (n=69) e quattro il percorso Rap (n=56).

Gli insegnanti che hanno compilato i questionari finali sono stati 62 distribuiti nei diversi istituti e per i diversi percorsi sperimentati. I consulenti sono stati invece 40.

Gli esiti dei percorsi

Esiti percorsi "classici"

Globalmente l'efficacia dei percorsi "classici" di orientamento (compresi i residenziali), misurata attraverso la somministrazione della scala "Percezione e abilità di scelta" (n=2211), è significativo ($t=11,93$, con $p<0,001$), con un impatto moderato. Il d di Cohen corretto per misure ripetute è pari a 0,25 (7). Gli stessi insegnanti interpellati (n=62) si dimostrano complessivamente soddisfatti nel 93% dei casi e sottolineano l'attivazione dell'interesse degli studenti (95%) e l'adeguatezza delle metodologie (92%).

Approfondiamo di seguito gli esiti differenziali distinguendo i singoli costrutti, i diversi percorsi e l'incidenza di alcune variabili personali (genere, età, tipo di scuola).

a) *Effetto sui singoli fattori*

La scala somministrata prima e dopo l'intervento, come si è detto, fa riferimento alle abilità di scelta, alla conoscenza di sé e dei propri interessi e all'urgenza, importanza e difficoltà relative alla scelta. Il progetto risulta incidere in modo significativo sulla "capacità di scegliere" (d di Cohen=0,42). In specifico, gli studenti apprendono a individuare gli elementi da tenere in considerazione per scegliere e ad esplorare le professioni, aspetti sottolineati anche dagli insegnanti (per oltre il 90% degli interpellati). Si tratta di un fattore importante in quanto pensare al futuro con l'obiettivo di progettare il proprio percorso di vita, richiede specifiche competenze e abilità che permettono di esplorare le proprie risorse personali, per poterle valorizzare, e le opportunità esterne. Rispetto all'urgenza di attivarsi incrementa soprattutto la consapevolezza che la ricerca del lavoro è complessa e quindi è necessaria un'attenta riflessione (d di Cohen=0,20). Il progresso è significato anche sulla conoscenza di sé in relazione ai propri interessi, benché con un impatto piccolo (tab. 1).

TAB. 1 - EFFETTI DEI PROGRAMMI.

Descrizione costrutto	t di Student	p	d di Cohen
Conoscenza di sé – interessi	t=3,31	p<0,001	d=0,10
Capacità di scelta			
Conoscenza degli elementi fondamentali della scelta	t=14,76	p<0,001	d=0,33
Conoscenza delle strategie per esplorare le professioni	t=20,86	p<0,001	d=0,42
Percezione di importanza, urgenza, difficoltà di scelta – “Complessità trovare lavoro”	t=9,24	p<0,001	d=0,2

Alcuni degli esiti quantitativi riportati vengono confermati anche dalle analisi qualitative condotte sul "motto personale" con cui si concludono i percorsi: a ciascun ragazzo viene chiesto di individuare un motto (creato ex-novo o selezionato dal web) che rappresenti l'esperienza vissuta durante il percorso. Analizzando i motti si possono rilevare alcune parole chiave ricorrenti, riconducibili alle competenze orientative sopracitate: valutare, analizzare, riflettere, considerare, confrontarsi, chiedere. Tali termini riconducono ai processi di analisi personale e di gruppo attivati lungo il percorso sul processo di scelta e sulle opportunità post diploma.

b) *Esiti per le diverse tipologie di percorso "classico"*

Come si è detto, i percorsi "classici" si distinguono per modalità di conduzione ed erogazione. Per quanto riguarda la frequenza degli incontri in classe, si rileva che i percorsi intensivi (di tipo residenziale o meno), risultano i più capaci di incidere sulle dimensioni connesse alla scelta (tab. 2). Il percorso residenziale peraltro è quello che ha accolto gli studenti maggiormente in difficoltà (secondo gli esiti iniziali) ed è riuscito comunque ad ottenere un impatto ampio (d=0,52). È risultato molto efficace anche il percorso intensivo con modulo finale online (d=0,49). La formula estensiva rischia infatti

di disperdersi tra giornate piene di interrogazioni, compiti in classe, lezioni ed eventi personali di diverso genere. L'effetto, in questo caso, è piccolo sia per i percorsi condotti dagli insegnanti ($d=0,19$) che dai consulenti ($d=0,13$). Gli stessi consulenti, nel loro questionario, sottolineano nell'83,8% dei casi l'importanza della continuità degli incontri.

TAB. 2 - ESITI DEI DIVERSI PERCORSI.

Tipologia di percorso	Media/ d.s. iniziale	Media/ d.s. Finale	Correlaz.	d di Cohen
Percorso condotto per 10h dagli insegnanti formati e per 5h da consulenti di orientamento	m= 51,07 d.s.= 8,19	m=52,47 d.s.=8,05	r=0,47	d=0,19
Percorsi condotti da consulenti in maniera estensiva	m=51,40 d.s.=8,16	m=52,46 d.s.=7,91	r=0,48	d=0,13
Percorsi condotti da consulenti in maniera intensiva	m=49,57 d.s.=8,26	m=53,51 d.s.=7,30	r=0,60	d=0,52
Percorsi condotti da consulenti in maniera intensiva con un incontro online	m=48,29 d.s.=7,48	m=51,62 d.s.=7,67	r=0,58	d=0,49
Percorsi residenziali	m=47,17 d.s.=8,73	m=50,97 d.s.=6,98	r=0,65	d=0,52

c) *Esiti dei percorsi "classici" in base alle caratteristiche personali*

Se si analizzano i progressi ottenuti dagli studenti, si può individuare un'incidenza sia del genere, sia dell'età, che della tipologia di scuola frequentata (ANOVA).

Per quanto riguarda il genere, i percorsi risultano avere un effetto maggiore sulle ragazze e sugli studenti che non intendono specificare il proprio genere (fig. 4). Si ritiene importante rivederli per valutare se la composizione quasi interamente femminile del gruppo di docenti che li ha elaborati abbia realizzato una proposta più adeguata alle ragazze o se si tratti semplicemente di una differenza di genere che incide sulla modalità di risposta, confermata anche in altri ambiti dalla letteratura (Lupart, Cannon & Telfer, 2004; Rose & Rudolph, 2006; Bugler, Mcfanwy & Thompson, 2015).

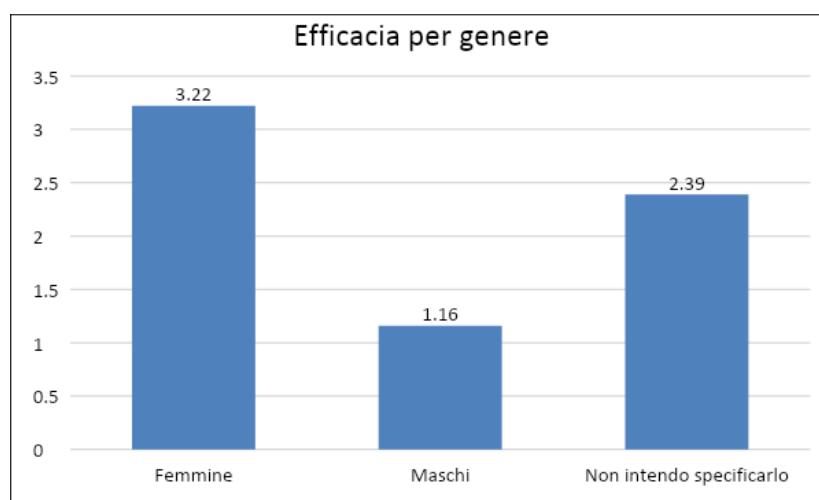


FIG. 4 - INCIDENZA PER GENERE (MEDIA DEI PROGRESSI).

Per quanto riguarda l'età degli studenti, i dati raccolti indicano che i percorsi di orientamento sono stati particolarmente efficaci per i partecipanti di 17 anni (fig. 5), quindi soprattutto per le classi quarte. Gli studenti di 16 e 19 anni hanno invece ottenuto progressi meno elevati. Questo potrebbe essere attribuito al fatto che i primi potrebbero non percepire ancora la necessità di riflettere sulle scelte post-diploma. Mentre i secondi, trovandosi in prossimità dell'uscita dalla scuola secondaria, sentono una maggiore pressione per prendere decisioni, ma hanno già avuto accesso a opportunità di orientamento e quindi l'incidenza dell'intervento è meno evidente. Questo significa anche però che la proposta realizzata è più adatta agli studenti del quarto anno delle secondarie e va diversificata in modo più marcato per gli allievi di terza e quinta, come affermato anche dai consulenti nel 77,3% dei casi.

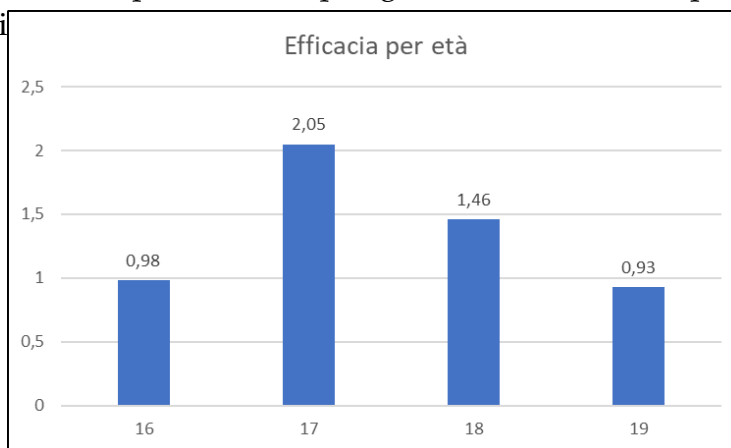


FIG. 5 - INCIDENZA PER ETÀ (PROGRESSI MEDI).

Rispetto al tipo di scuola, si sottolinea invece che i percorsi risultano più adeguati ai liceali e in sequenza ai tecnici e ai professionali (fig. 6). Si evidenzia nuovamente una necessità di rivedere la proposta per valutare come diversificarla e arricchirla per le scuole professionali e tecniche, che presentano esigenze specifiche. L'esigenza soprattutto di aggiungere delle sezioni specifiche per le scuole professionali emerge in modo forte anche dai consulenti (90,9%).

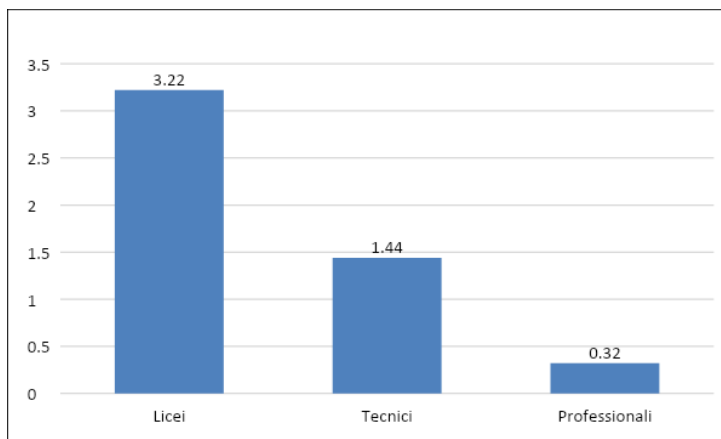


FIG. 6 - INCIDENZA PER TIPOLOGIA DI SCUOLA (PROGRESSI MEDI).

d) *Approfondimento relativo all'efficacia dei percorsi residenziali*

Come si è detto il percorso residenziale ha ottenuto un impatto ampio (d di Cohen=0,52). Riteniamo utile tuttavia, vista l'innovatività della proposta, integrare il dato quantitativo con esiti del questionario di gradimento (n=41), volto a rilevare l'opinione globale sull'esperienza e a indagare la percezione rispetto ad alcune dimensioni che si ipotizza siano particolarmente stimolate in una condizione residenziale, tra cui l'inclusione, la collaborazione e il clima di gruppo.

Gli studenti dichiarano di essere complessivamente soddisfatti del percorso svolto (in media 7,8 sulla scala Likert che va da 1 a 10) e l'87,8% consiglierebbe questo percorso ad amici e/o compagni di classe.

Una domanda aperta del questionario chiedeva agli studenti di descrivere il percorso con tre parole. Le parole utilizzate dagli studenti connotano l'esperienza come positiva, utile e soddisfacente (fig. 7).



FIG. 7- WORD CLOUD REALIZZATO A PARTIRE DALLE PAROLE SCELTE DAGLI STUDENTI.

Termini come "coinvolgente", "bello," "interessante" e "divertente" suggeriscono che il percorso è stato in grado di catturare l'attenzione degli studenti e di motivarli. L'uso di parole come "utile," "formativo," e "illuminante" indica invece che il percorso ha offerto un'esperienza altamente formativa e ha contribuito al loro sviluppo personale.

L'uso di parole come "creativo" e "innovativo" può legarsi al fatto che il percorso ha offerto un approccio diverso rispetto a quelli abituali.

La presenza di parole come "riflessivo" e "profondo" indica che gli studenti hanno avuto l'opportunità di esplorare temi o argomenti in modo approfondito e hanno avuto spazio per la riflessione critica. Infine, termini come "amichevole", "serenità", "felicità" e "aiuto", mettono in luce il valore aggiunto della residenzialità.

Otengono un punteggio alto anche le dimensioni relative all'inclusione ("Durante il percorso mi sono sentito/a libero/a di esprimere i miei punti di vista"; "Sento di conoscere meglio i miei compagni di classe/scuola dopo il percorso"; "Durante i lavori di gruppo mi sono sentito/a ascoltato/a"), al clima del gruppo e al *team building* ("Il clima di gruppo è stato sereno/amichevole"; "Mi è piaciuto lavorare in gruppo") (fig. 8).

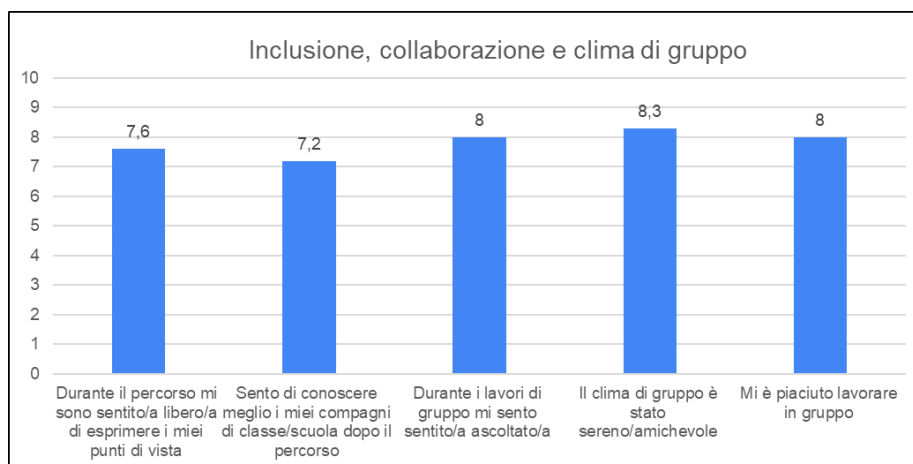


FIG. 8 - INCLUSIONE, TEAM BUILDING E CLIMA DI GRUPPO

Gli esiti del questionario di gradimento mostrano che la modalità intensiva dei percorsi residenziali, così come l'ambiente in cui si sono svolti, hanno favorito la creazione di un vero e proprio *safe space*, luogo fertile per la rielaborazione delle esperienze e il lavoro sulla consapevolezza del sé.

Esiti percorsi Rap e Photovoice

Esiti quantitativi

La scala scelta per valutare gli esiti dei percorsi Rap e Photovoice, rileva diverse dimensioni, utili a costruire un profilo articolato, sia pure in evoluzione data la giovane età dei partecipanti. Non ci si aspetta quindi di evidenziare cambiamenti rilevanti (Cadaret & Hartung, 2020), ma l'avvio di un processo trasformativo che potrà consolidarsi negli anni successivi.

In entrambi i percorsi si osservano, infatti, cambiamenti complessivamente significativi, con impatto moderato (Higgins et al., 2016) nel caso di Photovoice e alto per il percorso Rap (tab. 3)

TAB. 3 - ESITI PERCORSI PHOTOVOICE E RAP.

Tipologia di percorso	Media/d.s. iniziale	Media/d.s. Finale	Correlazione	d di Cohen ¹
Photovoice	m= 2,98 d.s.= 0,75	m=3,06 d.s.=0,49	r=0,80	d=0,27
Rap	m=3,04 d.s.=0,69	m=3,27 d.s.=0,76	r=0,79	d=0,74

¹ Corretto per misure ripetute

I due percorsi evidenziano nei ragazzi progressi simili per quanto concerne le dimensioni della “riflessività”, della “consapevolezza” e della “disponibilità al racconto di sé”, che si riferiscono in maniera diretta a elementi comuni del lavoro proposto in entrambe le esperienze, sia pure con l’utilizzo di linguaggi (le immagini e la musica) differenti (fig. 9 e 10).

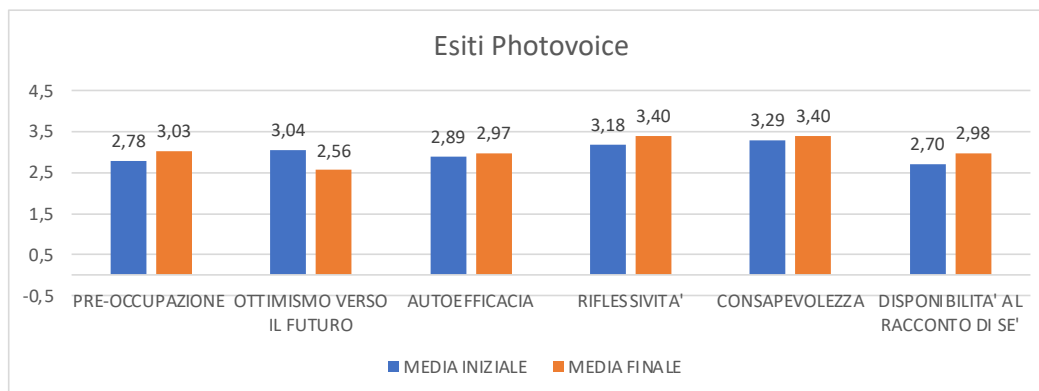


FIG. 9 - ESITI PHOTOVOICE.

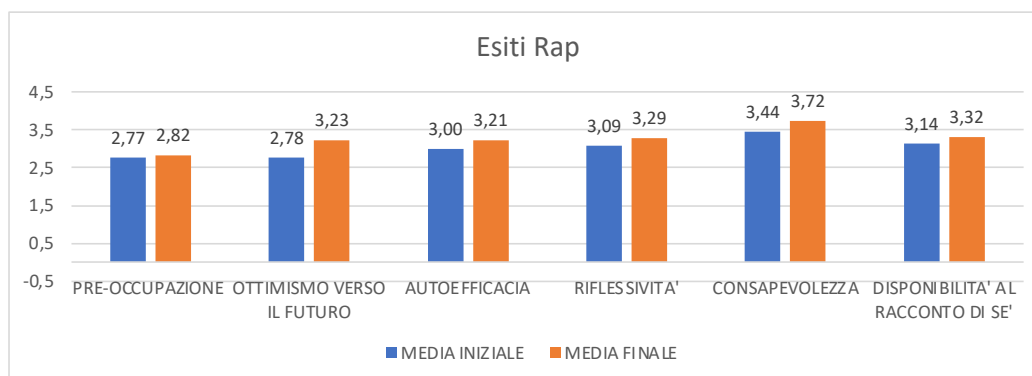


FIG. 10 - ESITI RAP.

Per il percorso Photovoice, in particolare si rilevano cambiamenti significativi (tab. 4) rispetto alla “consapevolezza dei propri desideri”, dimensione specifica della scala della “consapevolezza” (+0,57) e alla “percezione della complessità del mondo del lavoro” (+0,84). Parallelamente incrementa anche l’istanza di attivarsi. Cresce infatti in maniera significativa l’esigenza specifica di “cercare l’aiuto di esperti”, sotto-ambito dell’attivazione (+0,67).

TAB. 4 - EFFETTI DEL PROGRAMMA PHOTOVOICE.

Descrizione costrutto	t di Student	p
Consapevolezza: Consapevolezza dei propri desideri	t=2,98	p<0,005
Preoccupazione: Complessità del mondo del lavoro	t=8,24	p<0,001
Attivazione: Ricerca dell’aiuto di esperti	t=2,41	p<0,01

Anche nel percorso Rap crescono in maniera significativa alcune sottodimensioni della “pre-occupazione”: la “complessità della decisione” (+0,89) e la percezione di complessità del mondo del lavoro (+0,79) (tab. 5). Incrementa però contemporaneamente anche la convinzione di poter contare sul supporto dal gruppo dei pari (+1,1). Tale rassicurazione potrebbe contribuire alla conservazione della complessiva visione ottimista del futuro, che invece sembra essere un po’ messa in crisi al termine del percorso Photovoice.

TAB. 5 - EFFETTI DEL PROGRAMMA PHOTOVOICE

Descrizione costrutto	t di Student	p
Preoccupazione: Complessità della decisione	t=2,79	p<0,01
Preoccupazione: Complessità del mondo del lavoro	t=3,70	p<0,001
Percezione di poter ottenere supporto dai pari	t=2,38	p<0,05

L’analisi degli esiti dei percorsi Rap e Photovoice, rivolti principalmente alle classi terze (primo livello del percorso), evidenzia dunque alcuni esiti (in riferimento in particolare alla percezione della complessità della scelta e del mondo del lavoro) simili a quelli degli altri percorsi precedentemente descritti, a conferma dell’efficacia di un approccio che, pur nella varietà delle proposte, presenta comunque omogeneità negli intenti e nelle direzioni di cambiamento perseguite.

Esiti del percorso Photovoice: analisi qualitativa dei prodotti degli studenti

Durante il percorso Photovoice gli studenti hanno realizzato scatti fotografici rappresentativi delle quattro domande guida: “Come mi vedo?”; “Come mi vedono gli altri?”; “Come mi vedo in futuro?” e “Come vedo il mondo del lavoro e/o quale professionista vorrei essere?”. Segue un’analisi degli scatti e delle relative didascalie.

Come mi vedo?

Dalle immagini scelte dagli studenti per rispondere alla domanda “Come mi vedo?” si può notare un diverso grado di consapevolezza del sé. Alcuni studenti offrono descrizioni dettagliate degli scatti realizzati (fig. 11), includendo valori, punti di forza da valorizzare, passioni e sogni che li accompagneranno nel processo di scelta sul futuro post-diploma.

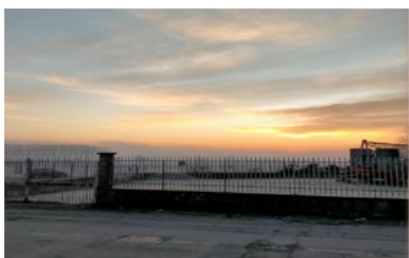


La foto rappresenta molto quello in cui credo che è la lealtà amicizia e lavoro di squadra, affidabilità di coloro che mi stanno a fianco e che mi hanno aiutato e tutt'ora mi aiutano a raggiungere quello che sono i miei obiettivi presenti e passati (studente di classe III)

FIG. 11 - LA FOTOGRAFIA RITRAE DUE AMICI CHE, USCITI DALLA PISCINA, SI ABBRACCIANO.

Altri studenti realizzano scatti con descrizioni poco dettagliate e più impersonali (“io che sorrido”; “Io con il pigiama”), sottolineando la necessità di lavorare sulla conoscenza del sé, per far emergere interessi, motivazioni e aspirazioni che fungano da punti di riferimento interni e possano guidarli nell’esplorazione delle possibilità future.

In generale, dagli scatti emerge la sensazione di doversi attivare per trovare la propria strada; la consapevolezza di dover intraprendere un cammino (fig. 12), seppur contraddistinto da ostacoli (difficoltà, incertezze, insicurezze) (fig. 13), per la realizzazione e soddisfazione personale.



*Il sorgere del sole rappresenta il percorso che devo fare
(studentessa di classe III)*

FIG. 12 - DOVERSI ATTIVARE PER CERCARE LA PROPRIA STRADA.



*La strada è piena di ostacoli da liberare. Ci sono dei lavori,
cambiamenti in corso e che avverranno come nella mia vita (studente
di classe III)*

FIG. 13 - CAMBIAMENTI IN CORSO.

Come mi vedono gli altri?

Le descrizioni degli scatti realizzati per rispondere alla domanda “Come mi vedono gli altri?” sono, nella maggior parte dei casi, brevi e incentrate su singoli aspetti (“Gli altri mi vedono così, solare sorridente e positivo”; “Gli altri mi vedono serio”; “Spero che gli altri mi vedano come una persona serena”). Occorre tener conto però dell’età degli studenti. Si tratta infatti di adolescenti che potrebbero non avere una piena comprensione di come gli altri li percepiscono, a causa di una limitata esperienza, di specifiche difficoltà a vedere il mondo dal punto di vista degli altri (scarsa flessibilità e capacità di decentramento) o di una scarsa abitudine a riflettere e a scavare in profondità.

Il percorso Photovoice, progettato tenendo conto dell’età degli studenti, si propone infatti di avviare la riflessione su di sé in modo critico e di esplorare la propria identità e come questa sia costruita anche a partire da condizionamenti esterni.

Come mi vedo in futuro?

“Come mi vedo in futuro?” è una domanda che divide gli studenti in due gruppi distinti.

1. Alcuni hanno individuato una professione e hanno in mente un progetto specifico per il loro futuro.

Riportiamo alcuni esempi: “Nella foto c'è un uomo che lavora con un computer davanti e un telefono in mano e con questa voglio indicare che da grande sarò un uomo d'affari”; “Questa foto l'ho scattata durante il lavoro estivo in cantiere, sono dell'idea che rappresenta il futuro perché questa professione mi piace e non mi pesa farla”.

2. Alcuni vedono il futuro come una grande incognita.

Molti studenti scelgono di rappresentare la domanda “Come mi vedo in futuro” con un'immagine nera (fig. 14).



“Non so minimamente che cosa potrebbe succedermi ora come ora”

“Non so cosa mi aspetti il futuro e non voglio illudermi per poi essere deluso”

“Non so cosa aspettarmi dal futuro”

“Buio, non so cosa mi aspetta”

“Il futuro per me è una grande incognita”.

FIG. 14 - UN FUTURO INCERTO. LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI ALLA DOMANDA “COME MI VEDO IN FUTURO?”

L'immagine nera potrebbe riflettere: una profonda incertezza; una visione poco chiara o definita del futuro; una mancanza di informazioni; un segno che gli studenti sono in una fase di auto-riflessione, in cui stanno cercando di capire chi sono e che cosa vogliono diventare.

Emerge la necessità di continuare ad offrire agli studenti opportunità educative per esplorare sé stessi e le opzioni future.

Come vedo il mondo del lavoro?

Dagli scatti realizzati dagli studenti per rispondere alla domanda “Come vedo il mondo del lavoro?” si può notare una preoccupazione diffusa e una rappresentazione spesso negativa, come emerge anche da alcune descrizioni degli scatti effettuati: “Monotonia del lavoro”; “Io che dalla finestra osservo le persone tristi che vanno a lavorare mentre faccio il lavoro che mi piace”; “Lavoro sicuro ma monotono e ripetitivo”; “Lavoro e passioni non coincidono”; “Buttarsi in un sogno rischiando tutto”. Queste ultime descrizioni suggeriscono inoltre che la scelta della professione futura viene spesso vissuta dagli studenti come un “aut-aut” (“lavoro o passione”; “triste o felice”; “monotonia o sogno”). I

ragazzi necessitano dunque di un supporto per uscire da tale schema, sviluppando strategie di pianificazione per considerare diverse opzioni che possano soddisfare i loro bisogni (necessità di pensare ad un piano B).

Esiti del percorso Rap: analisi qualitativa dei testi delle canzoni

L'analisi dei testi musicali (8) prodotti nei laboratori Rap, frutto del lavoro condiviso dei ragazzi a partire dalle loro, spesso diversissime, storie personali, racconta trasversalmente il tema tipicamente adolescenziale della tensione tra la spinta ineludibile verso la crescita e il desiderio di rimanere ancorati alle sicurezze dell'infanzia:

“Vorrei guardare il mondo con gli occhi di quella bambina e stupirmi ogni giorno come questa mattina”, *L'unico modo che ho*, 3T Boselli.

“La mia testa viaggia ma ho paura di perdermi ancora, la gioia dei bambini i miei giorni colora”, *Naviganti*, 3O Boselli.

“Flash. Adesso ho una visione, perché crescere è una missione”, *Correnti*, 3R Boselli.

Prevale, tuttavia, nei racconti la tensione verso il futuro, un futuro incerto, che spaventa e fa sentire soli, al punto che si vorrebbe potersi fermare:

“Più interrogativi che riferimenti, mi dovrò orientare tra queste correnti”, *Correnti*, 3R Boselli.

“Se penso al futuro poi mi manca il fiato, perciò non stupirti se sono agitato. Lancette che scorrono, penso al domani. Non riesco a pensarci, perché non ho piani”, *Migliore*, 3P Boselli.

Il futuro è anche però l'occasione per cercare e trovare il proprio posto nel mondo, lungo la strada indicata dai propri sogni e delle proprie aspirazioni, che costituiscono una forte spinta motivazionale:

“Voglio una vita che sia la svolta, un obiettivo come sogno, con un punto d'arrivo. Un obiettivo che ogni giorno mi sento più vivo” *L'unico modo che ho*, 3T Boselli.

“Sogno per vivere il mio sogno [...] per raggiungere il mio sogno. Anche se ho paura voglio andare avanti, cercare la stella giusta come i naviganti”, *Naviganti*, 3O Boselli.

Un elemento di particolare interesse nei brani co-costruiti è la consapevolezza di quanto le scelte per il futuro trovino la loro origine nelle proprie radici, nelle figure di riferimento, negli eventi che, nel bene o nel male, li hanno segnati e nelle aspettative degli adulti.

“Tengo vicino amici cose care, perché senza radici sono un albero che cade”, *Correnti*, 3R Boselli.

“I tuoi occhi troppi blocchi. Mi sento confusa dalle prospettive, schiacciata dalle aspettative, ma davanti a tutto no pensieri e solo desideri”, *Migliore*, 3P Boselli.

Tale legame non deve essere percepito nella direzione deterministica che “mi fa essere solo ciò che le mie radici decidono per me”. Costituisce, al contrario, la base su cui fondare le proprie scelte, valorizzando gli elementi di ricchezza (valori, affetti...) e reindirizzando in maniera costruttiva quelli negativi.

“Non rinuncerò a tutto ciò che mi rende migliore: gli amici, i miei sogni, famiglia e persone che sanno da sempre il mio nome”, *Migliore*, 3P Boselli.

“Visto che ad oggi mai nulla è cambiato, per queste ingiustizie sarò un avvocato”, Migliore, 3P Boselli.

Il percorso immaginato dai ragazzi autori dei brani non è certamente lineare, né privo di difficoltà. Si mette in conto la possibilità di compiere degli errori nelle scelte e nelle azioni. Anche lo sbaglio può però essere elemento di crescita e di miglioramento, in un processo di trasformazione nel quale ci si propone di impegnarsi al massimo per il raggiungimento dei traguardi auspicati.

“Ogni volta che sbaglio, mi sento più grande”, *Correnti*, 3R Boselli.

“Tutto può cambiare, io te lo giuro che ci riuscirò”, *Naviganti*, 3O Boselli.

Le analisi qualitative dei brani mettono in luce il contributo fornito dal progetto alla riflessione su di sé, testimoniata anche da alcuni commenti dei ragazzi: “Ho capito di avere la capacità di guardarmi dentro”, “Ho scoperto che posso farcela anche se sono molto insicura e ansiosa”, “Ho capito di avere delle potenzialità che non pensavo di avere perché non le avevo mai messe in atto”.

Conclusione e riprogettazione

Le analisi quali-quantitative condotte sui diversi percorsi di orientamento sperimentati e la triangolazione dei punti di vista (studenti, consulenti, insegnanti), hanno consentito di metterne in luce i punti di forza e gli ambiti di miglioramento.

Per l'a.s 2023-24 si è proceduto dunque alla riprogettazione per rendere i percorsi sempre più adeguati a rispondere ai bisogni orientativi dei ragazzi, tenendo conto dell'età, delle differenze di genere e delle tipologie di scuola frequentata. Si è giunti così ad offrire alle scuole per l'anno in corso tre proposte per le classi terze (“Photovoice per l'orientamento”; “percorso rap per l'orientamento”; “un viaggio nelle scelte: alla scoperta di sé”), una per le quarte, con tre varianti per le diverse tipologie di scuola (“verso il futuro: alla scoperta delle professioni”) e due per le quinte (“verso il futuro: dalle professioni ai percorsi di studio”, con tre varianti; “Percorso residenziale: dal sé al progetto futuro”).

I nuovi percorsi (sia quelli “classici” che quelli più innovativi, che utilizzano strategie evocative come la musica e la fotografia), pur percorrendo tutti le tappe fondamentali dell'orientamento formativo (dall'esplorazione di sé alla stesura del personale progetto orientativo), si focalizzano, in base alle esigenze espresse dagli studenti, su diversi aspetti che influiscono sulla costruzione del futuro professionale.

La ricerca che ha accompagnato il progetto di orientamento ha prodotto esiti importanti, consentendo di riprogettare i percorsi in modo più mirato. Si rilevano tuttavia dei limiti connessi con la mancanza di un gruppo di controllo, che potrebbe portare a sopravvalutare gli impatti ottenuti. Anche gli strumenti, pur derivando da scale validate, necessitano di un processo di validazione complessivo.

Note degli autori

Vanno attribuiti a P. Ricchiardi i seguenti paragrafi: “Il modello di orientamento”; “I percorsi di orientamento”; “I percorsi “classici” di educazione alla scelta”; “Il piano della ricerca”; “Gli strumenti”; “Esiti percorsi classici”; “Esiti per le diverse tipologie di percorso classico”; “Esiti dei percorsi “classici” in base alle caratteristiche personali”; “Conclusione e riprogettazione”. A T. Lattanzi vanno attribuiti i seguenti paragrafi: “Un approfondimento dei percorsi “classici” condotti in modalità residenziale”, “Il progetto “Photovoice per l’orientamento”; “La musica Rap per l’orientamento”; “Il campione”, “Effetto sui singoli fattori”; “Approfondimento relativo all’efficacia dei percorsi residenziali”; “Esiti del percorso Photovoice: analisi qualitativa dei prodotti degli studenti”. A M.T. Torre vanno attribuiti i seguenti paragrafi: “Esiti percorsi Rap e Photovoice: esiti quantitativi”; “Esiti del percorso Rap: analisi qualitativa dei testi delle canzoni”.

Note

- (1) Il team di ricerca dell’Università di Torino che ha messo a punto i percorsi e ne ha presieduto la realizzazione è composto da: A. Zennaro, B. Bruschi, P. Ricchiardi, A. Arace, S. Bertolini, E. Calandri, S. Gattino, C. Ghislieri, V. Goglio, P. Torrioni, E.M. Torre, L. Lattke, T. Lattanzi, E. Nivolo, E. Vitolo.
- (2) Progetto “Ambasciatori Unito nelle scuole” e “Ambasciatori Start@Unito”.
- (3) Realizzato dalla cooperativa D.O.C.. Si tratta di una cooperativa sociale specializzata nella progettazione, organizzazione e realizzazione di servizi educativi, nella gestione di strutture ricettive alberghiere, nelle attività di housing sociale, accoglienza e residenzialità temporanea (<https://cooperativadoc.it/>).
- (4) Il Laboratorio Rap Terapeutico®, marchio registrato al ministero dello sviluppo economico, ha realizzato percorsi con giovani in condizioni di difficoltà e marginalità per favorire lo sviluppo della consapevolezza di sé, anche in ambito scolastico ed extrascolastico. Una validazione pedagogica del metodo è stata avviata dal 2021 (<https://www.facebook.com/largemotive/>).
- (5) Scala costruita nel progetto Dedalus http://www.vita.it/static/upload/ded/dedalus_tecnico.pdf
- (6) D.M 934, Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi all’Orientamento attivo nella transizione scuola-università”, Art. 3.
- (7) M iniziale: 50,63, d.s.iniziale = 8,24; m-finale 52,64, d.s. finale= 7,88; r=0,498.
- (8) <https://youtube.com/playlist?list=PLhOrLRpyOULdQcK3d2WQhDgHUATjrA18P>

Bibliografia

- Batini, F. & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e Linee Guida: un’occasione da non perdere. In F. Batini & S. Giusti, *Costruire storie insieme* (pp. 19-22). Pensa Multimedia.
- Biagioli, R. (2003). *L’orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Boerchi, D., Castelli, C. & Gullotta, A. (2000). I valori professionali per l’orientamento: un excursus teorico e un nuovo inventario sui valori professionali. *GIPO - Giornale italiano di psicologia dell’orientamento*, 1(1), 21-34.
- Bugler, M., McGeown, S. P. & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents’ academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556. doi: 10.1080/01443410.2013.849325
- Cadaret M. & Hartung P. (2020). Efficacy of a group career construction intervention with urban youth of colour. *British Journal of Guidance and Counselling*, 49(2), 187-199. doi: 10.1080/03069885.2020.1782347
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.

- Germeijs, V. & De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 113-122.
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821-836.
- Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A., Coleman, R., Henderson, P., Major, L., & Mason, D. (2016). The Sutton Trust-Education Endowment Foundation, Teaching and Learning Toolkit. *Education Endowment Foundation* (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit>).
- Lupart, J. L., Cannon, E. & Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15(1), 25-42. doi: 10.1080/1359813042000225320
- Margottini M. & Rossi F. (2019). Un modello di orientamento formative per giovani immigrati nei CPIA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(1), 579-587.
- Marostica, F. (2009). Orientamento: risorse normative (e non solo). *Rivista dell'istruzione*, 4, 78-86. <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/PM%202009%201%20rivista%20norme.pdf>.
- MUR. D.M 934. (2022). *Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi all'Orientamento attivo nella transizione scuola-università*.
- Nota, L., Heppner, P. P., Soresi, S. & Heppner, M. J. (2009). Examining Cultural Validity of the Problem-Solving Inventory (PSI) in Italy. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 478-494. <https://doi.org/10.1177/1069072709339490>
- Nota, L., Ginevra, M. C. & Soresi, S. (2012). The Career and Work Adaptability Questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1557-1569. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.004>
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00014-0
- Pellegrino, V. (2019). *I futuri possibili*. Verona: Ombre corte.
- Pelletier, D. & Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Rose, J. A. & Rudolph, K. D. (2006). A Review of Sex Differences in Peer Relationship Processes: Potential Trade-offs for the Emotional and Behavioral Development of Girls and Boys. *Psychol Bull*, 132(1), 98-131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98.
- 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. *The 21st century. Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas M. L. & Hartung P. J. (2012). *My career story: An autobiographical workbook for life-career success*. www.vocopher.com
- Santisi, G., Magnano, P., Zammitti, A. & Zarbo, R. (2021). Training per il potenziamento di career adaptability, ottimismo e speranza come risorse per promuovere lo sviluppo professionale. *Counselling*, 14(1), 77-91. doi: 10.14605/CS1412105

Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078. doi: 10.1037//0022-3514.67.6.1063

Scholz, B.G., Dona, S., S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometrics findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.

Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments, a SpringerOpen Journal*, 1(1), 1-21. doi: 10.1186/s40561-014-0006-3

Stumpf, S. A., Colarelli, S. M. & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191-226. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3)

Viglietti, M. (1995). *Educazione alla scelta. Una guida operativo-pratica*. Torino: SEI.