

Quaderni di Comunità
Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook
People, Education, and Welfare
in society 5.0

n. 2/2024

ORIENTAMENTO AL FUTURO

a cura di

Speranzina Ferraro, Lavinia Cicero,
Andrea Zammitti, Diego Boerchi



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2024 Eurilink
Eurilink University Press Srl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 80164 88 9
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, dicembre 2024
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata
con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE	
<i>Speranzina Ferraro</i>	11
RUBRICA EDUCATION	27
1. Quale orientamento per quale società?	
<i>Gabriella Burba</i>	29
2. L'orientamento per gli adulti in una società che cambia	
<i>Emilio Porcaro</i>	39
RUBRICA EMPOWERMENT	49
1. Orientamento e innovazione: l'Intelligenza Artificiale a supporto del decision making di carriera	
<i>Marco Cristian Vitiello, Francesco Catalano</i>	51
SAGGI	61
1. L'orientamento nel XXI secolo: approcci e competenze per gli orientatori	
<i>Angela Russo, Lavinia Cicero, Giuseppe Santisi, Andrea Zammitti</i>	63
2. Professione orientatore: analisi comparative tra Italia e altre nazioni europee	
<i>Diego Boerchi, Simona Benini, Serena Tacconi</i>	95
3. Quality assurance: framework of indicators and evaluation models for career guidance	
<i>Concetta Fonzo, Enric Serradel-Lopez</i>	127

4. La maieutica orientativa. Ovvero la metodologia maieutica al servizio della consulenza orientativa <i>Filippo Sani</i>	159
5. Autoefficacia nelle life skills, career adaptability e competenze scolastiche: uno studio esplorativo <i>Elisabetta Sagone, Marcella Nucifora, Simona Maria Frischetto, Chiara Imbrogliera, Maria Luisa Indiana, Gaetana De Francisci, Maria Violetta Brundo</i>	191
6. Cosa pensano gli/le adolescenti del lavoro dignitoso e dell'inclusione? Uno studio qualitativo <i>Andrea Zammitti, Giuseppina Agosta, Carmela Ferlito, Oriana Maria Todaro, Alfio Caruso, Teresa Taibi, Daniela Catania</i>	227
APPROFONDIMENTI	253
1. Orientamento e ricerca di senso <i>Daniela Pavoncello</i>	255
2. Nuovi scenari per le politiche di orientamento <i>Anna Grimaldi, Anna Ancora</i>	263
RECENSIONI	271
1. Recensione del libro "Orientamento e consulenza di carriera: la soddisfazione lavorativa" <i>Cristina Castelli</i>	273

5. AUTOEFFICACIA NELLE LIFE SKILLS, CAREER ADAPTABILITY E COMPETENZE SCOLASTICHE: UNO STUDIO ESPLORATIVO

di Elisabetta Sagone, Marcella Nucifora, Simona Maria Frischetto, Chiara Imbrogliera, Maria Luisa Indiana, Gaetana De Francisci, Maria Violetta Brundo*

Abstract: *Esplorare l'autoefficacia nelle life skills, la career adaptability e le competenze scolastiche non cognitive che aiutano gli studenti a compiere scelte responsabili per il loro futuro ha rappresentato l'obiettivo del presente studio. Campione: 6.250 studenti e studentesse frequentanti le Scuole Secondarie di II grado della Sicilia orientale. Strumenti: il Career Adaptability Inventory, la Scala di Autoefficacia percepita nelle Life Skills, la High School Competencies Scale. Risultati: ad un elevato senso di autoefficacia nelle life skills corrisponde una maggiore abilità di anticipare i cambiamenti ed immaginare il proprio futuro in contesti in continuo cambiamento, anche alla luce delle competenze scolastiche intese non cognitive che predicono il successo e supportano la crescita psicologica, l'integrità e il benessere.*

* Elisabetta Sagone, Professore Associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania, esagone@unict.it; Marcella Nucifora, Esperta in orientamento, Ufficio Orientamento, Area per la Comunicazione, Università di Catania; Simona Maria Frischetto, Psicologa, Esperta esterna in orientamento, Ufficio Orientamento, Area per la Comunicazione, Università di Catania; Chiara Imbrogliera, Psicologa, Esperta esterna in orientamento, Ufficio Orientamento, Area per la Comunicazione, Università di Catania; Maria Luisa Indiana, Psicologa, Esperta esterna in orientamento, Ufficio Orientamento, Area per la Comunicazione, Università di Catania; Gaetana De Francisci, Operatore psicopedagogico territoriale, Esperta esterna in orientamento, Ufficio Orientamento, Area per la Comunicazione, Università di Catania; Maria Violetta Brundo, Professore Associato BIO/06, Delegata del Rettore per l'Orientamento in Ingresso, Università di Catania.

Abstract: *Exploring self-efficacy in life skills, career adaptability, and high school skills that help students make responsible choices for their future was the main purpose of this study. Sample: 6.250 students attending Secondary Schools in Eastern Sicily. Measures: the Career Adaptability Inventory, the Perceived Self-efficacy Scale in Life Skills, the High School Competencies Scale. Results: high sense of self-efficacy in life skills corresponds to a greater ability to anticipate changes and imagine the future in changing contexts, also in the light of non-cognitive school skills that predict success and support psychological growth, integrity, and well-being.*

Parole chiave: competenze di vita, orientamento, career adaptability, competenze scolastiche, autoefficacia

Keywords: life skills, orientation, career adaptability, school competencies, self-efficacy

1. Introduzione

Il *Life Design* nasce come risposta ai cambiamenti della società, dell'individuo e dell'economia moderna che tiene in considerazione l'individuo come parte attiva nella costruzione della propria carriera (Savickas *et al.*, 2009; Masdonati e Dauwalder, 2010), evidenziando l'importanza di lavorare sulla progettazione professionale, in modo preventivo e trasversale, senza trascurare lo sviluppo e il potenziamento delle risorse personali; con ciò si intende "prendersi" cura delle persone, prima che esse si trovino ad affrontare transizioni difficili e aumentare così la reale possibilità di fare delle scelte consapevoli (Nota e Rossier, 2015; Savickas *et al.*, 2009). I continui cambiamenti sociali, economici e politici hanno posto nuove sfide nella costruzione della carriera degli individui (Savickas, 2021). Il *Life Design* ha tra i suoi principali obiettivi quello di sviluppare l'abilità nell'anticipare e nell'adattarsi ai cambiamenti

e, in virtù delle nuove necessità e dei bisogni emergenti, risulta indispensabile lavorare per rendere efficace la costruzione del proprio percorso di vita in un contesto professionale imprevedibile. Alla luce di tale finalità preventiva è opportuno che gli orientatori si alleino con gli insegnanti che, meglio di altri, possono coinvolgere le nuove generazioni in progetti di riflessione critica a proposito del futuro (Soresi e Nota, 2020). In questa direzione, la *career adaptability* (adattabilità alla carriera) e le componenti che la definiscono rivestono un ruolo decisivo nel supportare gli individui nella progettazione della propria vita e nella costruzione della propria carriera (Savickas *et al.*, 2009; Savickas, 2011; Savickas e Porfeli, 2012). Questa meta-competenza è importante a partire dai livelli di istruzione superiore perché il modo in cui gli studenti affrontano lo studio e le future richieste accademiche può successivamente influenzare il modo in cui rivestiranno il ruolo di futuri professionisti (Christensen *et al.*, 2020, Dyrstad e Innstrand, 2020). La *career adaptability* è definita come la propensione ad affrontare in modo adeguato i “compiti evolutivi” per prepararsi al ruolo lavorativo e adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle connesse condizioni lavorative (Savickas e Porfeli, 2012). Essa fa riferimento, infatti, ai compiti professionali e alle transizioni di ruolo che gli individui affrontano, configurandosi come un costrutto psicosociale che permette all’individuo di raggiungere i propri obiettivi attraverso l’adozione di strategie di coping e la messa in pratica di comportamenti adattivi, mediante i quali le persone costruiscono attivamente la loro carriera, tenendo conto del contesto sociale di riferimento (Savickas, 2005; Karaevli e Hall, 2006). Il costrutto della *career adaptability* è costituito da quattro dimensioni (definite come le “4C”): (1) *concern*, cioè la preoccupazione proattiva per il proprio futuro, per guardare avanti e prepararsi in anticipo ai passi successivi; (2) *control*, cioè la tendenza a considerare il futuro

almeno parzialmente controllabile; (3) *curiosity*, ovvero il livello di propensione ad esplorare sé stessi, comprese competenze, abilità, conoscenze e valori, nonché l'ambiente; (4) *confidence* verso se stessi, cioè la fiducia in sé e la convinzione nella propria capacità di perseguire i propri obiettivi anche quando si incontrano difficoltà, superando gli ostacoli e le barriere che si possono sperimentare (Savickas, 2011; Savickas e Porfeli, 2012). Dunque, le risorse dell'*adaptability* rappresentano un ottimo strumento per far fronte all'incertezza e alle sfide che i giovani si troveranno ad affrontare nella transizione dalla scuola all'università fino al mondo del lavoro. In particolare, la dimensione della *confidence* è stata correlata all'autostima e all'autoefficacia (Rossier, 2015; Marcionetti e Rossier, 2021), anche dimostrando che l'autoefficacia è strettamente connessa con il rendimento scolastico ed è il più forte predittore della performance in vari ambiti (Chen *et al.*, 2001), mentre l'autostima è fortemente associata alla *career adaptability* con un parziale effetto di mediazione esercitato dal supporto sociale (Hui *et al.*, 2018; Yuen e Chen, 2018). Inoltre, la *confidence* e il *control* mediano la relazione tra vocazione e autoefficacia nelle decisioni di carriera (Douglass e Duffy, 2015).

Come evidenziato in molte ricerche, realizzate in differenti contesti socio-culturali, uno dei fattori maggiormente influenti nella *career adaptability* è stato rintracciato nell'autoefficacia (Gadassi *et al.*, 2013; Gati & Wagman-Rolnick, 2013; Chuang *et al.*, 2022; Salim *et al.*, 2023): le convinzioni di autoefficacia sono riferite a domini specifici del funzionamento psicologico e sociale dell'individuo (Bandura, 1998) e, tra questi, come oggetto di interesse del presente studio, è possibile citare l'autoefficacia percepita nella comunicazione a livello interpersonale e nel *problem solving*, oltre a quella nella gestione delle emozioni, sia positive sia negative (cfr., Sagone e Indiana, 2017).

Dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale, numerose evidenze empiriche testimoniano la significativa relazione tra la *career adaptability* e i costrutti tipici della psicologia positiva quali, ad es., la soddisfazione di vita, la resilienza, l'ottimismo e, soprattutto, il senso di efficacia personale (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000). Le persone con alti livelli di adattabilità alla carriera riportano livelli più elevati di *locus of control* interno, di ottimismo (Kim e Lee, 2018; Safitri e Wibowo, 2021), di persistenza resiliente, convinzioni di elevata autoefficacia (Marcionetti e Rossier, 2021), capacità di affrontare e risolvere i problemi, capacità di ricercare informazioni, responsabilità e impegno nelle scelte di carriera (Merino-Tejedor *et al.*, 2016) e ottime capacità nel processo decisionale della carriera (Guan *et al.*, 2016; Jia *et al.*, 2022), capacità di immaginare molteplici possibili scenari futuri, apertura mentale e ricerca di opportunità, elevate prestazioni accademiche (Negru-Subtirica e Pop, 2016) e una ridotta percezione di barriere interne ed esterne alla propria carriera (Magnano *et al.*, 2020). Nota e Soresi (2000) hanno evidenziato che le informazioni che l'individuo possiede rispetto alla propria capacità di controllo influenzano le componenti cognitive, emotive e motivazionali dell'agire e stimolano l'individuo ad essere protagonista delle proprie scelte. Ad esempio, la promozione di "fattori di protezione", quali ad esempio l'uso di strategie di *coping* funzionali e l'incremento delle competenze di vita, svolge un ruolo cruciale nella riduzione del senso di incertezza e nel contenimento delle difficoltà che caratterizzano le fasi di transizione dall'adolescenza all'età adulta (Öncel, 2014; Konstam, 2015; Parola e Marcionetti, 2023). Santilli e colleghi (2017) hanno analizzato l'influenza che la *career adaptability* e l'orientamento al futuro esercitano sui livelli di soddisfazione di vita in adolescenti, italiani e svizzeri, tra i 12 e i 16 anni, mediante la *Career Adapt-Abilities Scale* (Savickas e Porfeli, 2012), la *Visions about Future* (Ginevra *et al.*, 2017) e la *Satisfaction with Life Scale* (Diener *et al.*, 1985). I risultati

hanno mostrato che, in entrambi i gruppi di adolescenti, la *career adaptability* esercita un effetto significativo sulla soddisfazione di vita mediato da una positiva rappresentazione del futuro: ciò significa che gli adolescenti che pensano di avere un ruolo decisivo nella costruzione della propria carriera e capacità sufficienti a reagire adeguatamente alle sfide che questa particolare fase evolutiva notoriamente comporta, mostrano una maggiore soddisfazione di vita nell'affrontare le difficoltà e nell'aver successo in ciò che ritengono importante per il proprio futuro. In linea con questi risultati, un'ulteriore analisi è stata condotta da Santilli e colleghi (2020) su adolescenti, italiani e belgi, al fine di analizzare le relazioni tra la *career adaptability*, la resilienza e la soddisfazione di vita: anche in questo caso, è emersa l'influenza positiva della *career adaptability* sulle dimensioni della resilienza e sulla soddisfazione di vita in entrambi i gruppi. Ed ancora, recenti studi esplorativi sottolineano l'esistenza di relazioni significativamente positive tra la *career adaptability*, l'orientamento al futuro, la felicità e il supporto percepito (Cabras e Mondo, 2018; Öztemel e Yıldız-Akyol, 2021). Ad es., Öztemel e Yıldız-Akyol (2021) hanno ipotizzato che la felicità, il sostegno sociale e l'orientamento al futuro potessero predire alti livelli di *career adaptability* in un ampio gruppo di studenti universitari turchi a cui sono state somministrate, oltre alla già nota *Career Adapt-Abilities Scale* (Savickas e Porfeli, 2012), anche l'*Oxford Happiness Questionnaire-Short Form* (Doğan e Çötök, 2011), la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (Eker et al., 2001) e l'*Attitudes Toward the Future Scale* (Güler, 2004). I risultati hanno confermato che gli studenti che hanno dichiarato di essere felici, di possedere un atteggiamento positivo e ben pianificato verso il futuro, oltre che di ricevere un buon grado di sostegno da parte di familiari, amici e altri significativi, hanno riportato una maggiore *career adaptability* sia generale sia nelle sotto-dimensioni del *control*, della *curiosity* e della *confidence*.

Dall'analisi della letteratura, tuttavia, appaiono ancora poco approfondite le relazioni tra le *career abilities* e le competenze scolastiche di natura non cognitiva, così come ancor meno indagate appaiono le relazioni tra le *career abilities* e l'autoefficacia percepita nelle *life skills*, con particolare attenzione alla percezione della propria capacità di *problem solving*, di gestione delle emozioni negative e positive, di provare empatia e di comunicare in maniera efficace con gli altri. La maggior parte degli studi, infatti, si è concentrata sulle relazioni tra l'autoefficacia generalizzata e l'adattabilità alla carriera. Ad es., Marcionetti e Rossier (2021) hanno realizzato uno studio longitudinale coinvolgendo un gruppo di adolescenti svizzeri tra i 12 e i 16 anni al fine di analizzare le relazioni tra i livelli di autostima, di autoefficacia e di *career adaptability* e l'impatto che queste dimensioni esercitano sulla soddisfazione di vita. I dati, raccolti durante un arco temporale di 17 mesi e mediante la *Career Adapt-Abilities Scale* (Savickas e Porfeli, 2012), la *General Self-Efficacy Scale* (Sibilia et al., 1995), la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965) e la *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985), suggeriscono che elevati livelli di *career adaptability* implementano il senso di autoefficacia generalizzata ed elevati livelli di autostima predicono una maggiore soddisfazione di vita. Recentemente, Leung e colleghi (2022) hanno stimato in un gruppo di adolescenti giapponesi, oltre ai principali correlati psicologici della *career adaptability*, quali le capacità di *decision making* e la soddisfazione di vita, anche il ruolo positivo esercitato dalle *life skills* nel promuovere processi decisionali che consentono agli adolescenti di impegnarsi per dare "un senso e una direzione" alla loro vita (nei termini del *meaning of life*). Dai risultati emersi al *Career Interest Inventory* (Leung, 2020), alla *Career Adapt-Abilities Scale* (nella versione di Hou et al., 2012), al *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (Leung et al., 2011), al *Life Skills Development Self-Efficacy Inventory* (Yuen et al., 2005) ed al *Meaning*

of Life Questionnaire (Steger *et al.*, 2006), è emerso che un'elevata *competence flexibility* ha effetti positivi sulla *career adaptability* che, a sua volta, influenza positivamente le *skills for life*, favorendo la diminuzione delle difficoltà legate alla presa di decisioni riguardanti la carriera futura come, ad es., la mancanza di informazioni adeguate, di motivazione e il senso generale di incertezza.

Le *life skills* sono capacità che si rivelano utili nell'intero arco di vita e sono spendibili indipendentemente dalle caratteristiche personologiche dell'individuo; si tratta di capacità da cui dipende l'efficacia personale anche nei percorsi formativi e nell'inserimento professionale. In generale, oggi, si tende ad utilizzare l'espressione inglese "*Life Skills*" per indicare l'insieme delle competenze che permettono agli individui di confrontarsi con le esigenze e i cambiamenti della vita quotidiana. Già, a partire dagli anni '90, Elias (1991) definiva le *life skills* come l'insieme delle capacità utili a condurre relazioni interpersonali ed assumere responsabilità legate al proprio ruolo sociale, fare scelte e risolvere conflitti senza ricorrere a comportamenti che potessero danneggiare la propria o l'altrui persona; così come De Bono (1993) le considerava come capacità necessarie all'individuo per operare efficacemente nella società in modo attivo e costruttivo.

Il crescente interesse verso questo filone di ricerca centrato sulla promozione delle abilità personali trasversali al fine di favorire uno sviluppo ottimale di ogni individuo ha spinto l'Organizzazione Mondiale della Sanità a definire le *life skills* come tutte quelle abilità e competenze da sviluppare e apprendere per mettersi in relazione con gli altri e affrontare le criticità, le pressioni e lo stress quotidiano: ciò risulta ancor più importante durante la fase evolutiva dell'adolescenza, nella quale gli individui sono maggiormente esposti al rischio di adottare comportamenti negativi e disadattivi in risposta a situazioni critiche e stressanti (Bollettino OMS - "*Skills for life*", 1994). In particolare, all'interno delle prime

linee guida emanate dall'OMS (1997) per facilitare lo sviluppo e l'implementazione dei *Life Skills Programmes*, le *life skills* sono così definite: “abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. Described in this way, skills that can be said to be life skills are innumerable, and the nature and definition of life skills are likely to differ across cultures and settings. However, analysis of the life skills field suggests that there is a core set of skills that are at the heart of skills-based initiatives for the promotion of the health and well-being of children and adolescents” (W.H.O., 1997, p. 1). Alla luce di queste definizioni, sono state individuate 10 principali abilità psicosociali centrali nella promozione della salute e del benessere, con particolare riferimento ai bambini e agli adolescenti: la prima abilità riguarda la presa di decisione, intesa come la capacità di decidere in modo attivo, valutando le possibili alternative e le conseguenze di ciascuna di esse; la seconda abilità si riferisce alla capacità di *problem solving*, ossia la capacità di affrontare e risolvere in modo costruttivo i problemi della vita quotidiana; la terza *life skill* è l'uso del pensiero critico che definisce la capacità di analizzare obiettivamente le informazioni e le situazioni, valutando criticamente i diversi fattori intervenienti; la quarta abilità riguarda il pensiero creativo che si riferisce alla capacità di trovare soluzioni originali, rispondendo in maniera adattiva e flessibile alle situazioni quotidiane; la quinta *life skill* si riferisce alla comunicazione efficace, ossia alla capacità di esprimersi in modo appropriato alla situazione e all'interlocutore, sia a livello verbale sia a livello non verbale; la capacità di costruire relazioni interpersonali rappresentano la sesta *life skill* e si riferisce alla capacità di avere e di mantenere relazioni positive in ambito familiare ed extrafamiliare per ricevere sostegno e conforto emotivo; la settima abilità di vita è l'autoconsapevolezza, intesa come la capacità di conoscere sé stessi, i propri punti di forza e di debolezza; l'ottava *life skill* individuata è l'empatia che si riferisce

alla capacità di sentire e comprendere la vita di un'altra persona, le sue esigenze e i suoi sentimenti; la nona abilità riguarda la gestione delle emozioni, vale a dire la capacità di riconoscere le proprie e altrui emozioni e di rispondere ad esse in modo adeguato; infine, l'ultima delle 10 *skills for life* è rappresentata dalla gestione dello stress, intesa come la capacità di individuare gli stati di tensione e l'abilità nel rendersi conto degli effetti che tali stati producono (cfr., Sagone e Indiana, 2024). In anni successivi a questa formulazione generale dell'OMS, alcuni studiosi del settore hanno contribuito ad approfondire l'importanza delle *life skills* anche all'interno dei contesti lavorativi, rimarcando la natura trasversale di tali abilità e la necessità di promuovere queste ultime all'interno di ogni contesto di vita (Seth e Seth, 2013; Mishra, 2014). Ad es., Seth e Seth (2013) e Mishra (2014) hanno suggerito di includere tra le competenze trasversali, spendibili ed utili all'interno dei contesti lavorativi, anche l'intelligenza emotiva, le doti di *leadership*, le capacità di *team work*, di negoziazione e di gestione del tempo.

L'attenzione che in questo contributo abbiamo inteso sottolineare e che rende più originale l'approccio seguito è legata al fatto che non si stimano né si valutano le specifiche *life skills* negli adolescenti, quanto la loro percezione di autoefficacia nelle medesime; dunque, ad es., non valuteremo quanto gli studenti sono dotati di pensiero critico o quanto sanno risolvere i problemi e gestire le emozioni (in termini di personale *expertise*), bensì quanto gli studenti "si riterranno capaci di" fronteggiare una criticità, gestire le emozioni proprie ed altrui, comunicare a livello interpersonale e sociale, ecc. Con particolare riferimento al periodo adolescenziale, nel nostro contesto (Sagone e Indiana, 2017; Sagone *et al.*, 2018; Sagone e Indiana, 2024) sono state ad oggi analizzate le relazioni tra le credenze di autoefficacia percepita nelle *life skills* e la resilienza, il benessere psicologico e le strategie di *coping*, dimostrando l'influenza diretta che

tali abilità percepite hanno sul miglioramento della qualità di vita degli adolescenti all'interno del contesto scolastico.

Inesistenti appaiono ad oggi, dalla ricognizione effettuata sulle principali banche dati (Scopus, Web of Science, Google Scholar e ResearchGate), studi che affrontano la “lettura” della *career adaptability* con questo specifico approccio alle *life skills*. Le maggiori indicazioni presenti riguardano, invece, ad es., le c.d. “*employability skills*” (de Guzman e Choi, 2013; Khalid e Ahmad, 2021; Koe, 2022) e le “*social-emotional skills*” (Oliveira *et al.*, 2023).

Date tali premesse, all'interno del presente studio si è posto il *focus* sull'analisi di alcune delle principali credenze di autoefficacia percepita nelle *life skills* (cioè, la comunicazione interpersonale e sociale, il *problem solving*, la gestione ed espressione delle emozioni positive e negative ed il riconoscimento delle emozioni e dei sentimenti altrui) in relazione alla *career adaptability* e alle competenze scolastiche di natura non cognitiva coinvolte nella costruzione della propria carriera. La scelta di analizzare queste specifiche competenze di vita deriva dalle evidenze che dimostrano come la capacità di gestire efficacemente le emozioni, positive e negative, di essere coinvolti in relazioni positive e stabili nel tempo e di riuscire a trovare soluzioni concrete di fronte a situazioni critiche e stressanti siano di primaria importanza nella delicata fase di transizione dall'età adolescenziale a quella della giovane adultità (Pierlorenzi, 2016; Palmonari, 2024) soprattutto in vista delle future scelte di carriera.

2. Obiettivi e metodologia della ricerca

Considerando l'esigua presenza di specifici studi riguardanti la *career adaptability* in relazione alle *life skills* ed alle competenze scolastiche non cognitive coinvolte nella costruzione della carriera, l'obiettivo principale di questo studio esplorativo è quello di analizzare

le relazioni tra i costrutti presi in esame, cioè l'autoefficacia percepita nelle *life skills*, la *career adaptability* e le competenze scolastiche, rilevando anche le differenze di genere nella popolazione studentesca coinvolta. Scegliendo come variabile dipendente la *career adaptability* (VD) e come variabili indipendenti quelle relative all'autoefficacia percepita nelle *life skills* (VI-1) ed alle competenze scolastiche (VI-2), abbiamo ipotizzato che: la *career adaptability* sia influenzata positivamente dalla percezione di autoefficacia degli studenti e delle studentesse nella capacità di *problem solving*, di gestione delle emozioni negative e positive, di provare empatia e di comunicare in maniera efficace con gli altri (VI-1) e dalle migliori competenze scolastiche di natura non cognitiva (VI-2); ciò significa che ci aspettiamo che se questo ampio gruppo di studenti e studentesse mostrerà un elevato senso di autoefficacia nelle dimensioni prese in esame ed elevate competenze scolastiche di natura non cognitiva, allora riporterà una maggiore *career adaptability*.

In aggiunta, in maniera concorde con i risultati ottenuti nelle precedenti ricerche (Sagone e Indiana, 2024), si è tenuto conto delle possibili differenze in relazione al genere, ipotizzando che i maschi mostreranno una maggiore efficacia nella capacità di gestire le emozioni negative e di *problem solving*, minori livelli di *career adaptability* rispetto alle femmine (ad es., Ginevra *et al.*, 2018), che si riterranno più capaci di comunicare efficacemente a livello interpersonale e sociale e riporteranno maggiori livelli di *career adaptability* rispetto ai maschi. Non ci aspettiamo, invece, che emergano particolari differenze tra maschi e femmine nelle *high school competencies*, seguendo le rilevazioni di Boerchi e colleghi nella medesima fascia di età ed in contesti simili al nostro.

3. *Il campione*

Il campione è composto da 6250 studenti e studentesse (3388 di genere femminile-54,2%, 2862 di genere maschile-45,8%) tra i 15 e i 19 anni ($M = 17.85$, $ds = 0.62$), frequentanti le III, IV e V classi delle scuole secondarie di II grado con indirizzo tecnico, professionale, scientifico, classico, linguistico, economico della Sicilia orientale. Si tratta di un ampio gruppo di studenti e studentesse partecipanti al *Progetto OUI, ovunque da qui*, progetto di Orientamento dell'Università di Catania finanziato dal PNRR - MISSIONE 4 INVESTIMENTO 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università". Il Progetto di Orientamento, ideato e realizzato dall'Ufficio Orientamento - Area per la Comunicazione dell'Università di Catania, prevede la realizzazione di percorsi di orientamento, ciascuno della durata di 15 ore, destinati agli studenti ed alle studentesse degli ultimi tre anni della Scuola Secondaria di II grado e finalizzati al proseguimento degli studi al livello della formazione superiore.

4. *Gli strumenti di misura*

Gli strumenti di misura dei costrutti indagati sono stati somministrati tramite piattaforma on-line dedicata in modalità di auto-somministrazione, durante gli incontri di orientamento del Progetto "OUI, ovunque da qui", dell'Università di Catania, realizzati nel triennio delle Scuole Secondarie di secondo grado della Sicilia orientale. Il protocollo comprende: il *Career Adaptability Inventory* (versione italiana di Soresi *et al.*, 2012), la Scala di *Autoefficacia percepita nelle Life Skills* (Sagone e Indiana, 2017; 2024) e la *High School Competencies Scale* (Boerchi *et al.*, 2021).

Il *Career Adaptability Inventory* misura l'adattabilità alla carriera ed è composto da 24 affermazioni valutabili su scala Likert a 5 intervalli (da 1 = possiedo poco questa abilità a 5 = possiedo moltissimo questa abilità) ed articolate nelle dimensioni del *control*, del *concern*, della *curiosity* e della *confidence*. Nel presente studio è stato preso in considerazione il punteggio medio totale della *career adaptability* per facilitare la lettura dei risultati trattandosi della variabile dipendente. La scala mostra un'elevata attendibilità nel presente campione ($\alpha = 0.92$).

La scala di *Autoefficacia Percepita nelle Life Skills* è composta da 32 affermazioni valutabili su scala a 5 intervalli (da 1=poco efficace a 5=molto efficace) ed articolata in 5 componenti: 10 item per misurare l'autoefficacia nel *problem solving* (APSP: $\alpha=0.84$), 3 item per l'autoefficacia nella comunicazione interpersonale (APCIS: $\alpha=0.69$), 5 item per l'autoefficacia nel riconoscimento delle emozioni proprie ed altrui (APEA: $\alpha=0.78$), 9 item per l'autoefficacia nella gestione delle emozioni negative (APEN: $\alpha=0.89$) e 5 item per l'autoefficacia nell'espressione delle emozioni positive (APEP: $\alpha=0.79$). La scala applicata a questo campione mostra una buona attendibilità nelle singole dimensioni esaminate.

La *High School Competencies Scale* misura le competenze di natura non cognitiva in ambito scolastico ed è composta da 48 affermazioni valutabili su scala Likert a 5 intervalli, raggruppate in 12 sottoscale riferite a tre macro-aree: a) *area dello studio* (motivazione intrinseca: $\alpha=0.86$; motivazione estrinseca: $\alpha=0.83$; gestione e organizzazione del tempo: $\alpha=0.82$; dedizione allo studio: $\alpha=0.89$); b) *area del Sé* (reazione agli insuccessi: $\alpha=0.82$; controllo emotivo: $\alpha=0.77$; valutazione dell'apprendimento: $\alpha=0.74$; fiducia in sé: $\alpha=0.76$; autoefficacia generale: $\alpha=0.85$); c) *area delle relazioni* (relazioni familiari: $\alpha=0.81$; relazioni con i compagni: $\alpha=0.79$; relazioni con i docenti: $\alpha=0.80$). Anche in questo caso, la scala raggiunge una buona attendibilità in tutte le sue componenti.

5. Risultati principali: correlazioni tra costrutti

Sono emerse significative relazioni positive tra le dimensioni dell'autoefficacia percepita nelle *life skills* e quelle della *career adaptability* (Tab.1), tra le competenze scolastiche non cognitive e le dimensioni della *career adaptability* (Tab.2) e, infine, tra l'autoefficacia percepita nelle *life skills* e competenze scolastiche (Tab.3). In particolare, nel campione totale (con valori di $r > 0.30$), ad un elevato senso di autoefficacia nelle *life skills*, soprattutto, nel *problem solving* (APSP), nella gestione delle emozioni negative (APEN) e nel riconoscimento delle emozioni proprie ed altrui (APEA) corrisponde una maggiore abilità di anticipare i cambiamenti ed immaginare il proprio futuro in contesti in continuo cambiamento (*career adaptability*).

Tab. 1: Correlazioni tra *career adaptability* e autoefficacia percepita nelle *life skills*

		APSP	APCIS	APEA	APEN	APEP
Career Adaptability	r	0.60**	0.23**	0.44**	0.45**	0.39**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Legenda: APSP: autoefficacia nella capacità di problem solving; APCIS: autoefficacia nella comunicazione interpersonale; APEA: autoefficacia nel riconoscimento delle emozioni proprie ed altrui; APEN: autoefficacia nella gestione delle emozioni negative; APEP: autoefficacia nell'espressione delle emozioni positive					

Inoltre, ad una maggiore adattabilità alla carriera corrispondono competenze non cognitive più elevate in merito alla motivazione intrinseca ed estrinseca, alla valutazione degli apprendimenti, alla gestione e organizzazione del tempo, fiducia in sé, autoefficacia generale e dedizione allo studio.

Tab. 2: Correlazioni tra high competencies e career adaptability

	Relazione con i familiari	Relazione con i compagni	Relazione con i docenti	Motivazione intrinseca	Motivazione estrinseca	Reazione agli insuccessi	
Career Adaptability	r	0.23**	0.18**	0.28**	0.35**	0.38**	0.30**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Valutazione degli apprendimenti	Gestione e organizzazione del tempo	Fiducia in sé	Autoefficacia generale	Dedizione allo studio	Controllo emotivo
0.47**	0.45**	0.56**	0.49**	0.40**	.31**
.000	.000	.000	.000	.000	.000

Con riferimento alle *life skills*, ad una maggiore autoefficacia nel *problem solving* (APSP), nella gestione delle emozioni negative (APEN) e nell'espressione di quelle positive (APEP) si correlano competenze riguardanti, in misura più rilevante, la gestione e organizzazione del tempo, la fiducia in sé ed il controllo emotivo.

Tab. 3: Correlazioni tra high competencies e autoefficacia percepita nelle life skills

		APSP	APCIS	APEA	APEN	APEP
Relazione con i familiari	r	0.20**	0.18**	0.23**	0.10**	0.25**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Relazione con i compagni	r	0.17**	0.10**	0.23**	0.14**	0.24**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Relazione con i docenti	r	0.31**	0.24**	0.25**	0.32**	0.22**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Motivazione intrinseca	r	0.36**	0.23**	0.28**	0.26**	0.20**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Motivazione estrinseca	r	0.35**	0.24**	0.27**	0.29**	0.20**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Reazione agli insuccessi	r	0.33**	0.19**	0.18**	0.55**	0.14**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Valutazione degli apprendimenti	r	0.50**	0.27**	0.37**	0.45**	0.36**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Gestione/organizzazione del tempo	r	0.42**	0.28**	0.30**	0.38**	0.25**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Fiducia in sé	r	0.58**	0.18**	0.34**	0.57**	0.40**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Autoefficacia generale	r	0.50**	0.24**	0.34**	0.36**	0.41**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Dedizione allo studio	r	0.35**	0.26**	0.28**	0.19**	0.28**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Controllo emotivo	r	0.37**	0.14**	0.16**	0.62**	0.13**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Applicando l'analisi del modello di regressione al fine di verificare le ipotesi inizialmente formulate, i risultati indicano che (Tab.4): tutte le dimensioni dell'autoefficacia nelle *life skills*, così come il rapporto con i familiari e con i docenti, la motivazione estrinseca, la valutazione dell'apprendimento, l'organizzazione del tempo, la fiducia in sé, la dedizione allo studio ed il controllo emotivo, predicono positivamente la *career adaptability*. Pertanto, le ipotesi sono confermate ad eccezione di alcune sotto-dimensioni relative alle competenze scolastiche di natura non cognitiva (cioè, il rapporto con i compagni, la motivazione intrinseca e la reazione agli insuccessi).

Tab. 4: Regressioni con career adaptability (VD) e life skills (VI-1) e competenze scolastiche (VI-2)

Variabile dipendente	Predittori	β	t	p	Modello statistico
Career adaptability	Relazione con i familiari	0.02	2.19	0.03	R ² = 0.47 F = 326.94
	Relazione con i compagni	-0.01	-0.65	0.52	
	Relazione con i docenti	-0.04	-3.22	0.00	
	Motivazione intrinseca	0.02	1.17	0.24	
	Motivazione estrinseca	0.03	2.13	0.03	
	Reazione agli insuccessi	0.02	1.39	0.17	
	Valutazione degli apprendimenti	0.05	3.83	0.00	
	Gestione/organizzazione del tempo	0.09	5.84	0.00	
	Fiducia in sé	0.25	16.17	0.00	
	Autoefficacia generale	-0.01	-0.54	0.59	
	Dedizione allo studio	0.07	3.92	0.00	
	Controllo emotivo	-0.07	-4.77	0.00	
	Autoefficacia nel problem solving (APSP)	0.28	18.44	0.00	
	Autoefficacia nella comunicazione interpersonale (APCIS)	-0.03	-2.57	0.01	
	Autoefficacia nel riconoscimento delle emozioni proprie e altrui (APEA)	0.08	6.38	0.00	
Autoefficacia nella gestione delle emozioni negative (APEN)	0.08	5.70	0.00		
Autoefficacia nell'espressione delle emozioni positive (APEP)	0.03	2.54	0.01		

Differenze apprezzabili sul piano statistico si rilevano in relazione al genere: le femmine esprimono maggiore adattabilità alla carriera rispetto ai maschi (M=4.02, ds=0.54 vs. M=4.07, ds=0.55) (t= -3.58, p <0.001). Relativamente alle *high school competencies*, le femmine esprimono migliore relazione con i familiari (M=2.89, ds=1.02 vs. M=3.24, ds=1.01)(t= -13.45, p<0.001), maggiore motivazione intrinseca (M=2.84, ds=0.94 vs. M=3.01, ds=0.87)(t= -7.16, p<0.001) ed estrinseca (M=2.83, ds=0.97 vs. M=2.92,

ds=.96)(t= -3.26, p=0.001), migliore gestione/organizzazione del tempo (M=3,20, ds=.92 vs. M=3.25, ds=0.90)(t= -2.32, p=0.020), maggiore senso di autoefficacia generale (M=3.75, ds=0.79 vs. M=3.87, ds=0.78)(t= -5.77, p<0.001) e maggiore dedizione allo studio (M=3.13, ds=0.97 vs. M=3.52, ds=0.91)(t= -16.35, p<0.001). Con riferimento alle *life skills*, le femmine si percepiscono più efficaci dei maschi nella comunicazione interpersonale (M=3.88, ds=0.80 vs. M=3.93, ds=0.86)(t= -2.21, p=.0027), nel riconoscimento delle emozioni proprie ed altrui (M=3.69, ds=0.73 vs. M=3.87, ds=0.69)(t= -9.65, p<0.001) e nell'espressione delle emozioni positive (M=4.06, ds=0.71 vs. M=4.29, ds=0.65)(t= -13.38, p<0.001). Viceversa, i maschi esprimono una migliore relazione con i compagni (M=3.06, ds=0.96 vs. M=2.99, ds=1.01)(t=2.507, p= 0.012) e con i docenti (M=3.19, ds=.91 vs. M=3.05, ds=0.93) (t=6.031, p<0.001), una maggiore reazione agli insuccessi (M=3.44, ds=0.92 vs. M=2.98, ds=0.93) (t=19.78, p< 0.001), una migliore valutazione degli apprendimenti (M=3.69, ds=0.70 vs. M=3.61, ds=0.70)(t=4.483, p<0.001), una maggiore fiducia in sé (M=3.77, ds=0.78 vs. M=3.53, ds=0.79)(t=12.09, p<0.001) e un maggiore controllo emotivo (M=3.41, ds=0.91 vs. M=2.90, ds=.93)(t=22.10, p<0.001).

6. *Discussione e conclusioni*

I risultati del presente studio confermano le ipotesi di partenza ed appaiono concordare con quanto in precedenza emerso in letteratura con riferimento al senso di autoefficacia generale: infatti, in maniera teoricamente assimilabile, gli adolescenti che hanno riportato maggiori livelli di autoefficacia percepita nelle *life skills* da noi scelte hanno mostrato una maggiore adattabilità alla carriera (come riportato negli studi di Hirschi, 2009; Karacan-Ozdemir e Guneri, 2017; Ginevra *et al.*, 2018; Marcionetti e Rossier,

2021), così come migliori competenze scolastiche di natura non cognitiva (cioè, una maggiore motivazione, una migliore valutazione degli apprendimenti, più alti livelli di fiducia in sé ed una migliore capacità sapersi organizzare e gestire il proprio tempo) incidono positivamente sull'adattabilità alla carriera, come indicato anche da Negru-Subtirica e Pop (2016) e Bocciardi e colleghi (2017). Ciò significa che gli studenti e le studentesse che hanno maturato una percezione positiva di sé e che si considerano persone in grado di gestire al meglio le emozioni proprie ed altrui, di segno positivo e negativo, così come di risolvere problemi quotidiani in situazioni critiche e di comunicare efficacemente con gli altri, ritengono di aver sviluppato una maggiore competenza nell'anticipare le sfide del proprio futuro e di adattarsi ai cambiamenti del contesto odierno riferiti alla propria carriera futura.

In merito al peso delle differenze legate al genere, coerentemente con recenti studi condotti nel nostro contesto (Sagone e Indiana, 2022; Sagone e Indiana, 2024), è emerso che i maschi si percepiscono più abili nella gestione delle emozioni negative rispetto alle femmine che, a loro volta, si percepiscono più capaci di comunicare efficacemente a livello interpersonale, esprimere emozioni positive e riconoscere i sentimenti altrui. Inoltre, le femmine esprimono una maggiore *career adaptability* rispetto ai maschi, così come negli studi di Coetzee e Harry (2015) e di Ginevra e colleghi (2018), anche se nel recente studio di Zeng e colleghi (2022) si registra un risultato opposto. Alcune differenze sono emerse in relazione alle *high school competencies*, confermando solo in parte quanto rilevato in altri studi pur se esigui nella numerosità: le femmine hanno espresso livelli più alti di motivazione (estrinseca ed intrinseca), di gestione e organizzazione del tempo necessario a portare a termine i compiti scolastici e di riuscire a risolvere i problemi scolastici confrontandosi con i propri familiari piuttosto che con i compagni o i docenti; al contrario, i maschi hanno

dichiarato di rivolgersi maggiormente ai coetanei e ai docenti per superare le difficoltà, hanno mostrato una migliore fiducia in sé (Fatma, 2015), una più efficace valutazione degli apprendimenti e un maggiore controllo emotivo rispetto alle femmine. Nel complesso, le differenze di genere emerse nel presente contributo offrono spunti di ulteriore riflessione per i c.d. *gender studies*, pur non trovando conferma nelle rilevazioni da parte del gruppo di Boerchi in cui è stato usato il medesimo strumento di analisi delle competenze scolastiche non-intellettive (Magnano *et al.*, 2020; Boerchi *et al.*, 2021), ma senza aver rilevato differenze tra maschi e femmine nella medesima fascia d'età.

Questo studio sottolinea l'importanza di continuare ad analizzare ulteriori variabili di natura psicologica, utili a rilevare i possibili "fattori di protezione" per una migliore qualità di vita degli adolescenti all'interno del contesto scolastico e in un'ottica di orientamento attivo per tutta la vita. Un ruolo ormai chiave risulta il possesso delle competenze trasversali intese come *life skills*, sistema ormai introdotto già da tempo nelle procedure di costruzione dell'offerta formativa dei curricula universitari con l'avvio delle lauree triennali e specialistiche (Soresi *et al.*, 2019), per il successo formativo e accademico degli studenti; ecco perché si evidenzia la necessità di investire sempre di più nelle azioni di orientamento e nelle azioni volte al potenziamento delle risorse sostenibili tra gli studenti. La *career adaptability* emerge, dunque, come quella competenza che può essere sviluppata attraverso degli interventi specifici, può essere "insegnata" come intervento di orientamento "precoce" che porti ad un'ottimale crescita individuale; infatti, la *career adaptability* può essere potenziata, anche grazie al contributo dell'ambiente circostante, permettendo all'individuo di continuare a cambiare ed a svilupparsi (Chen *et al.*, 2020). La costruzione del progetto di vita richiede che il soggetto diventi sempre più consapevole delle proprie scelte, possibilità, decisioni e

responsabilità, in una migliore conoscenza e proiezione di sé, ma anche nel rinnovamento e potenziamento delle capacità di modifica sul proprio comportamento, progettualità e ri-progettazione (Batini e Zaccaria, 2002). Questa appare ancora a tutt'oggi una delle finalità dell'orientamento nello scenario attuale. Come già sottolineato da Nota e Soresi (2003), l'attenzione nel campo dell'orientamento si è concentrata per molto tempo su variabili di tipo statico difficilmente utilizzabili in un'ottica di trasformazione e di cambiamento (ad es., le attitudini e i fattori di personalità), apparse meno predittive del successo di carriera in campo scolastico e/o lavorativo rispetto a variabili di tipo auto-valutativo delle proprie capacità come, ad es., le misure di autoefficacia sia generalizzata sia situazionale. Questa è la primaria motivazione che spinge le future ricerche in questo ambito a rivalutare aspetti psicologici importanti sia per il singolo-in-sé sia per il singolo-in relazione al contesto.

La conoscenza di sé diviene, dunque, non solo una modalità di “formazione di sé”, attraverso il conseguimento di una maggiore consapevolezza, ma si rende possibile la trasformazione e la definizione di una progettualità futura: secondo quanto riportato da Josso (2004), “la posta di questa conoscenza di sé non è dunque soltanto comprendere come noi ci siamo formati nel corso della nostra vita attraverso un insieme di esperienze, ma anche prendere coscienza che questa ricognizione di noi come soggetti ci permetterà d'ora in poi in avanti di progettare il nostro itinerario di vita, i suoi investimenti e le sue mire sulla base di un auto-orientamento possibile che articola in modo consapevole le nostre eredità, le nostre esperienze formatrici, le nostre appartenenze, le nostre valorizzazioni, i nostri desideri e il nostro immaginario alle opportunità socioculturali che sapremo cogliere, creare e sfruttare, per pervenire a un sé che impara a identificare e combinare vincoli e margini di libertà” (Josso, 2004, p. 161). Questo modello maturativo – personale trova il soggetto posto al centro del processo

di orientamento, acquisendo un ruolo attivo nella scelta, “in quanto è il soggetto stesso ad individuare in sé il cammino da percorrere, a costruire la sua esperienza lavorativa interagendo dinamicamente con la realtà esterna esponendo sé stesso al centro del processo decisionale” (Castelli e Venini, 2002, p. 18). Assume sempre più importanza l’approccio focalizzato sull’interesse della persona intesa come unicità ispirata da sentimenti e pensieri il cui obiettivo è il raggiungimento di uno stato di benessere, consistente nella realizzazione di sé, nell’autostima, nell’approvazione sociale, nella soddisfazione di vita, nell’affettività positiva, tutti elementi che pongono la persona al centro di un processo di continuo adattamento (Di Fabio, 2003).

Il ruolo dell’orientatore deve essere dunque quello di promozione nel soggetto di ricerca individuale, di accompagnamento verso conoscenza ed autoconsapevolezza, di stimolo e acquisizione di competenze che gli possano permettere il reperimento di ciò che necessita (Restiglian *et al.*, 2020). Nel mercato del lavoro attuale le persone necessitano infatti di un’elevata professionalità e di elevate qualifiche per poter rispondere ai continui cambiamenti socio-economici, ma anche di capacità di agire con flessibilità e abilità di adattamento (Restiglian *et al.*, 2020). Le indicazioni europee (Musset e Kureková, 2018) e nazionali (MIUR, 2014) del Terzo Millennio sottolineano l’importanza dell’orientamento di giovani e adulti lungo tutto il percorso di vita come supporto ai processi di sviluppo di consapevolezza e autonomia nelle scelte professionali e personali, anche in accordo con la letteratura internazionale di settore (Guichard e Huteau, 2001; Savickas, 2005; Hooley, 2018).

L’obiettivo primario futuro è quello di far acquisire agli adolescenti competenze trasversali che permetteranno loro di analizzare nell’immediato presente, ma anche nel prossimo futuro, a ogni bivio che si presenterà nel corso dello svolgimento del proprio percorso di vita, gli elementi di sé, le proprie risorse e i propri limiti,

e la struttura del mondo circostante con le strade maestre e i tornanti, le sue opportunità e le sue forzature (Guichard e Huteau, 2003). Ci muoviamo all'interno del quadro teorico della transizione dalla scuola al lavoro che si presenta oggi più che mai un concetto centrale nella costruzione di un progetto di vita del singolo. Occorre progettare e rendere disponibile un pacchetto di strumenti che consentano autonomia, capacità di acquisizione di informazioni e conoscenza del sé, visto che dalla loro congruenza si sviluppa ogni progetto personale di sviluppo. L'esigenza di valorizzare le risorse personali implicate nelle traiettorie di crescita in generale e nei processi di scelta futura al fine di garantire una migliore qualità di vita soprattutto in adolescenza rappresenta la "scommessa" dell'imminente futuro (cfr., Sagone e Indiana, 2024); inoltre, puntare sulla promozione delle *life skills* percepite come punti di forza dagli adolescenti nella *career adaptability* costituisce un elemento-chiave nei futuri percorsi di orientamento scolastico-professionale. L'educazione alle *Life Skills* è molto di più di una strategia di prevenzione e diviene scelta prioritaria per l'acquisizione della consapevolezza che queste abilità dovrebbero far parte del comune repertorio di competenze psicosociali dei giovani per affrontare le difficoltà legate al cambiamento ed alle aspettative nei confronti della vita professionale futura (Baumgartner e Bombi, 2002). In questa direzione, appare importante la concreta attuazione di tutti quegli interventi volti ad aumentare nei giovani le capacità legate alla *career adaptability*, alla speranza e all'ottimismo, promuovendo la riflessione sul proprio futuro professionale (Santisi *et al.*, 2021).

Studi futuri mireranno ad approfondire le valutazioni "più profonde" e soggettive delle competenze di vita, utili all'adattabilità alla carriera negli adolescenti, analizzando la capacità degli studenti e delle studentesse di prefigurarsi il proprio sviluppo futuro applicando una metodologia di indagine di tipo qualitativo, ponendo domande a risposta aperta, sfruttando il "focus group" ed usando

misure “più libere” da interferenze riconducibili agli effetti della desiderabilità sociale.

Bibliografia

Bandura, A. (1998). Health Promotion from the Perspective of Social Cognitive Theory. *Psychology and Health*, 13, 623-649.

Batini, F., & Zaccaria, R. *Foto dal futuro orientamento narrativo*. Zona, Genova, 2002.

Bocciardi, F., Caputo, A., Fregonese, C., Langher, V., & Sartori, R. (2017). Career adaptability as a strategic competence for career development: An exploratory study of its key predictors. *European Journal of Training and Development*, 41(1), 67-82.

Boerchi, D., Magnano, P., & Lodi, E. (2021). The high school competencies scale (H-comp scale): A first validation study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 570-584.

Baumgartner & Bombi, A. (2002). L'educazione alle Life Skill. *Scuola e Città*, 3, 30-41.

Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Future orientation as a mediator between career adaptability and life satisfaction in university students. *Journal of Career Development*, 45(6), 597-609.

Castelli C. & Venini, L., *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Chen, G., Casper, W. J., & Cortina, J. M. (2001). The roles of self-efficacy and task complexity in the relationships among cognitive ability, conscientiousness, and work-related performance: A meta-analytic examination. *Human Performance*, *14*(3), 209-230.

Chuang, Y. T., Huang, T. H., Lin, S. Y., & Chen, B. C. (2022). The influence of motivation, self-efficacy, and fear of failure on the career adaptability of vocational school students: Moderated by meaning in life. *Frontiers in Psychology*, *13*, 958334.

Coetzee, M., & Harry, N. (2015). Gender and hardiness as predictors of career adaptability: an exploratory study among Black call centre agents. *South African Journal of Psychology*, *45*(1), 81-92.

Christensen, M., Dyrstad, J.M., & Innstrand, S.T. (2020). Academic work engagement, resources and productivity: Empirical evidence with policy implications. *Studies in Higher Education*, *45*, 86–99.

de Guzman, A. B., & Choi, K. O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, *82*(3), 199-207.

De Bono E., *L'Arte del successo*, Edizioni Mediterranee, Collana Poteri della Mente, Roma, 1993.

Di Fabio, A.M. (2003). *Counseling e relazione d'aiuto*. Giunti, Firenze, 2003.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71–75.

Doğan, T., & Çötök, N. A. (2011). Adaptation of the short form of the Oxford happiness questionnaire into Turkish: A validity and reliability study. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.

Douglass, R. P., & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58-65.

Elias M. J. (1991), An action research approach to evaluating the impact of a social decision-making and problem-solving curriculum for preventing behavior and academic dysfunction in children, *Evaluation and Program Planning*, 61(3), 409-417.

Eker, D., Arkar, H., e Yıldız, H. (2001). The factorial structure, validity, and reliability of the MSPSS-revised form. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 12(1), 17-25.

Fatma, F. (2015). A study of self-confidence of adolescents in relation to their gender, locality, and academic achievement. *International Journal of Advanced Research*, 12, 541-544.

Gadassi, R., Gati, I., & Wagman-Rolnick, H. (2013). The adaptability of career decision-making profiles: Associations with self-efficacy, emotional difficulties, and decision status. *Journal of Career Development*, 40(6), 490-507.

Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2017). Visions about future: A new scale assessing optimism, pessimism and hope in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(2), 187-210.

Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., & Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 62, 1-8.

Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114-123.

Güler, A. (2004). *Relationship between self-construals and future time orientations*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Guichard J., Huteau E., & Huteau, M., *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Guichard, J., & Huteau, M. *Psicologia dell'orientamento professionale: teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Raffaello Cortina, Milano, 2003.

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.

Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R., *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. Routledge, London, 2018.

Hou, Z. J., Leung, S. A., Li, X., Li, X., & Xu, H. (2012). Career adaptabilities scale-China form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 686-691.

Hui, T., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Career adaptability, self-esteem, and social support among Hong Kong University students. *The Career Development Quarterly*, 66(2), 94-106.

Jia, Y., Hou, Z. J., Zhang, H., & Xiao, Y. (2022). Future time perspective, career adaptability, anxiety, and career decision-making difficulty: Exploring mediations and moderations. *Journal of Career Development*, 49(2), 282-296.

Josso, M.C. (2004). Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza. In Quaglino, G. P., (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione adulta*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 159-183.

Khalid, K., & Ahmad, A. M. (2021). The relationship between employability skills and career adaptability: A case of undergraduate students of the United Arab Emirates. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(5), 1035-1054.

Karacan-Ozdemir, N., & Guneri, O. Y. (2017). The factors contribute to the career adaptability of high-school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 183-198.

Karaevli, A., & Hall, D. T. T. (2006). How career variety promotes the adaptability of managers: A theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 359-373.

Kim, N. R., & Lee, K. H. (2018). The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, 55(1), 2-15.

Koe, A. R. (2022). The Influence of Employability Skills toward Career Adaptability. *Social Sciences*, 12(7), 2035-2046.

Konstam, V., Celen-Demirtas, S., Tomek, S., & Sweeney, K. (2015). Career adaptability and subjective wellbeing in unemployed emerging adults: A promising and cautionary tale. *Journal of Career Development*, 42, 463-477.

Leung, S. A. (2020). Infinity career assessment technical and user manual. *Hong Kong: Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong*.

Leung, S. A., Hou, Z. J., Gati, I., & Li, X. (2011). Effects of parental expectations and cultural-values orientation on career decision-making difficulties of Chinese university students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 11–20.

Leung, S. A., Mo, J., Yuen, M., & Cheung, R. (2022). Testing the career adaptability model with senior high school students in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior*, 139, 103808.

Magnano, P., Lodi, E., & Boerchi, D. (2020). The Role of Non-intellective Competences and Performance in College Satisfaction. *Interchange*, 51, 253–276.

Magnano, P., Boerchi, D., Lodi, E., & Patrizi, P. (2020). The effect of non-intellective competencies and academic performance on school satisfaction. *Education Sciences*, 10(9), 222.

Marcionetti, J., & Rossier, J. (2021). A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career

adaptability, and life satisfaction. *Journal of Career Development*, 48(4), 475-490.

Masdonati, J., & Dauwalder, J. P. (2010). Il paradigma Life design: Spunti di riflessione. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(1), 19-26.

Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92-102.

Mishra, K. (2014). Employability Skills That Recruiters Demand. *IUP Journal of Soft Skills*, 8(3), 50-56.

MIUR (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma, tratto da www.istruzione.it.

Musset, P., & Kurekova, L.M. (2018). Working it out. Career Guidance and Employer Engagement. *OECD Education Working paper*, No. 175.

Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170.

Nota, L., & Soresi, S., *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*, Giunti Psychometrics, Firenze, 2020.

Nota, L., & Soresi, S. *Clipper. Portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni*. Giunti O. S., Firenze, 2003.

Nota, L., & Rossier, J. (Eds.). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing GmbH, Firenze, 2015.

Oliveira, Í. M., de Castro, I., Silva, A. D., & Taveira, M. D. C. (2023). Social-emotional skills, career adaptability, and agentic school engagement of first-year high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8), 5597.

Öncel, L. (2014). Career adapt-abilities scale: convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 13-17.

Öztemel, K., & Yıldız-Akyol, E. (2021). The predictive role of happiness, social support, and future time orientation in career adaptability. *Journal of Career Development*, 48(3), 199-212.

Palmonari, A., *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna, 2024.

Parola, A., & Marcionetti, J. (2022). Positive resources for flourishing: The effect of courage, self-esteem, and career adaptability in adolescence. *Societies*, 13(1), 5-17.

Parola, A., Marcionetti, J., Sica, L. S., & Donsì, L. (2023). The effects of a non-adaptive school-to-work transition on transition to adulthood, time perspective and internalizing and externalizing problems. *Current Psychology*, 42(29), 25855-25869.

Pierlorenzi, C. (2016). L'adolescente e i fattori di protezione. In Faliva, C., & Pierlorenzi, C. *Promuovere la salute nella realtà virtuale e territoriale*, Lulu.com, pp. 60-88.

Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61(52), 18-24.

Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*, Hogrefe, Firenze, pp. 153-167.

Safitri, I., & Wibowo, M. E. (2021). The correlation between locus of control and social support on student's career adaptability. *Journal Bimbingan Konseling*, 10(3), 184-192.

Salim, R. M. A., Istiasih, M. R., Rumalutur, N. A., & Situmorang, D. D. B. (2023). The role of career decision self-efficacy as a mediator of peer support on students' career adaptability. *Heliyon*, 9(4).

Sagone, E., & Indiana, M. L. (2017). The relationship of positive affect with resilience and self- efficacy in life skills in Italian adolescents. *Psychology*, 8(13), 2226-2239.

Sagone, E., De Caroli, M. E., Indiana, M. L., & Fichera, S. L. O. (2018). Psychological well-being and self-efficacy in life skills among Italian preadolescents with positive body esteem: Preliminary results of an intervention project. *Psychology*, 9(06), 1383.

Sagone, E., & Indiana, M. L. (2022). From Resilience to Coping Strategies: Gender Differences in Sicilian Adolescents, *International*

Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicologia, 2, 17-26.

Sagone, E., & Indiana, M. L., *La qualità di vita in adolescenza. Traiettorie di sviluppo ed esperienze positive*, FrancoAngeli, Milano, 2024.

Santilli, S., Grossen, S., & Nota, L. (2020). Career adaptability, resilience, and life satisfaction among Italian and Belgian middle school students. *The Career Development Quarterly*, 68(3), 194-207.

Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76.

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. *Counseling*, 14(1), 76-91.

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

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.

Savickas, M.L. (2021). Career construction theory and counseling model. In Brown, S.D., Lent, R.W. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 2nd ed., Wiley, Hoboken, NJ, USA, pp. 251–297.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Seth, D., & Seth, M. (2013). Do soft skills matter? - Implications for Educators based on recruiters' perspective. *IUP Journal of Soft Skills*, 7(1), 7–20.

Sibilia, L., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized perceived self-efficacy*. Retrieved from http://userpage.fu-berlin.de/*health/selfscal.htm.

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career adapt-abilities Scale-Italian form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705–711.

Soresi, S., Nota, L., & Santilli, S. *Il Contributo dell'orientamento e del Counselling all'Agenda 2030*, Cleup sc, Padova, 2019.

Soresi, S., & Nota, L., *L'orientamento e la progettazione professionale*, Il Mulino, Bologna, 2020.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 80–93.

Yuen, M., Gysbers, N. C., Chan, R. M. C., Lau, P. S., Leung, T. K., Hui, E. K., & Shea, P. M. (2005). Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*, 57–73.

World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 A. Rev. 2). World Health Organization.

World Health Organization, *Programme on Mental Health*, WHO/MNH/PSF/93.7 A. Rev. 2, Geneva 1997.

World Health Organization, *WHO's Global School Health Initiative: Health-Promoting Schools*, WHO/HPR/HEP/98. 4, Geneva, 1998.

Zeng, Q., He, Y., Li, J., Liang, Z., Zhang, M., Yi, D., & Quan, J. (2022). Hope, future work self and life satisfaction among vocational high school students in China: The roles of career adaptability and academic self-efficacy. *Personality and Individual Differences, 199*, 111822.