

La fase di “anticipazione” è suddivisa in quattro stadi:	La fase di “realizzazione” è suddivisa in tre stadi:
<i>stadio di esplorazione</i> : nel quale possono essere considerati differenti mete	<i>stadio di “induzione”</i> : nel corso del quale la persona si impegna negli studi o in un lavoro e impara ad identificarsi con il nuovo ambiente
<i>stadio di cristallizzazione</i> : nel corso del quale la persona definisce i suoi valori, organizza e ordina le soluzioni che possono o non possono essere prese in considerazione	<i>stadio di “ri-formazione”</i> : dove pur accettando di lasciarsi influenzare dal nuovo ambiente, la persona cerca ugualmente di influire su esso in funzione delle proprie mete personali
<i>stadio di scelta</i> : quando si prende una decisione	
<i>stadio di chiarificazione</i> : nel corso del quale la persona dissipa i dubbi relativi alla giustezza della sua scelta	<i>stadio di integrazione</i> : nel corso del quale la relazione persona - ambiente si stabilizza

Tab. 1: modello di Tiedeman e O’Hara (1963)

Le fasi e gli stadi del processo sembrano concettualmente validi, ma l’ordine secondo cui essi sono affrontati è suscettibile di variazione a seconda degli individui e delle circostanze (Bujold, 1984).

Secondo la teoria dello sviluppo professionale di Super, il soggetto organizza il suo evolversi professionale in base all’immagine che ha di sé nei vari stadi del suo sviluppo; ciò gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria a formulare una sintesi delle varie esperienze che lo porta a tradurre l’immagine di sé in termini professionali.

Super propone il concetto di maturità professionale come costrutto fondamentale nello studio dello sviluppo professionale: un processo continuo e dinamico, che va dall’infanzia alla vecchiaia, il cui svolgimento è generalmente ordinato e prevedibile.

Sulla base dei risultati delle ricerche svolte per circa quarant’anni Super e i suoi collaboratori (1957, 1963, 1990, 1994) sono arrivati a individuare cinque stadi della vita professionale (crescita, esplorazione, stabilizzazione, mantenimento e declino) validi per le quattro fasi principali della vita (adolescenza, giovinezza, adultità, vecchiaia); conseguentemente hanno determinato i compiti evolutivi corrispondenti:

Panel 7 | Giuseppa Cappuccio

	ADOLESCENTE	GIOVANE	ADULTO	ANZIANO
CRESCITA	Acquisisce un'immagine di sé reale	Apprende a confrontarsi armoniosamente con gli altri	Accetta i suoi limiti	Si impegna in attività non professionali
ESPLORAZIONE	Si informa sulle possibilità	Cerca di trovare il lavoro che desidera	Cerca di risolvere i problemi nuovi	Si informa sulle nuove attività
STABILIZZAZIONE	Comincia a progettare la propria formazione	Si installa/inserisce in un posto fisso	Acquisisce delle nuove competenze	Fa quelle cose che voleva fare da tanto tempo
MANTENIMENTO	Verifica la sua scelta professionale	Protegge il proprio posto di lavoro	Combatte le difficoltà	Conserva ciò che ama fare
DECLINO	Dedica meno tempo agli hobby	Pratica sempre meno gli sport	Si concentra sulle attività essenziali	Riduce le sue ore di lavoro

Tab. 2: Modello di Super (1957)

Nel modello di Guilford (1967) e Guilford - Hoepfner (1971) l'intelligenza è un insieme di 5 contenuti (uditivi, simbolici, semantici, comportamentali), di 5 operazioni (di valutazione, di produzione convergente, di produzione divergente, di memoria e di cognizione), di 6 prodotti (unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni). Guilford e Hoepfner (1971) definiscono le operazioni come i processi psicologici individuabili nell'ambito dell'attività cognitiva, come i principali tipi di attività intellettuali, ciò che la mente fa con i materiali di informazione discriminati; i contenuti come ampie classi o tipi di informazioni discriminate dalla mente; i prodotti come forme che l'informazione assume nel processo di elaborazione da parte della mente.

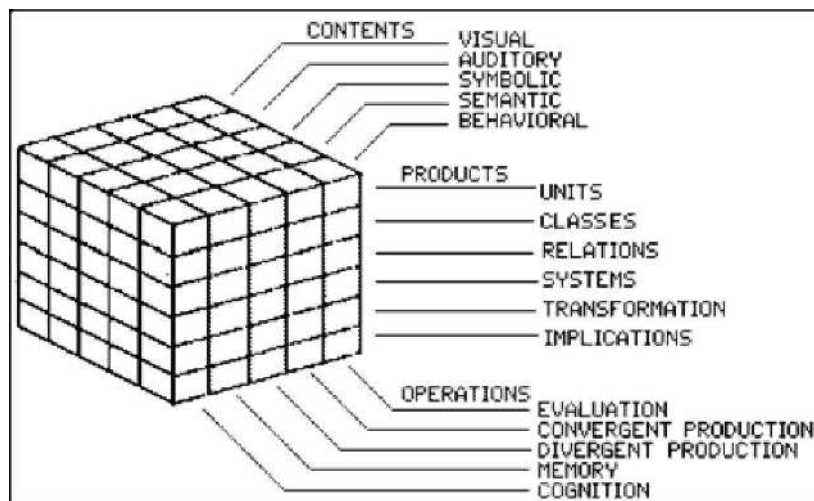


Fig. 1: Modello dell'Intelligenza di Guilford (1967)

Dalla combinazione di operazioni, contenuti e prodotti derivano teoricamente ben 120 abilità intellettuali; di esse Guilford e Hopfner (1971) ne hanno individuato sperimentalmente 98, e con l'analisi fattoriale, le hanno raggruppate in quattro tipi di pensiero: il pensiero creativo, il pensiero concettuale-categoriale, il pensiero valutativo e il pensiero implicativo. Nel metodo ADVP i tipi di pensiero di Guilford sono stati messi in rapporto con i compiti evolutivi di Super.

I ricercatori dell'Università Laval individuano, infatti, quattro compiti evolutivi che l'adolescente dovrebbe compiere per giungere alla fine ad una scelta professionale matura: *esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione*. Le abilità coinvolte nello svolgimento dei compiti sono rispettivamente quelle del pensiero creativo, del pensiero concettuale-categoriale, del pensiero valutativo e del pensiero implicativo (Guilford, 1967).

Le singole attività e le loro espressioni, raggruppate in compiti, sono considerate all'interno di uno schema logico di apprendimento ma non indicano una successione temporale. I compiti indicano delle manifestazioni distinte che possono essere successive, ma che a volte agiscono simultaneamente e a volte, pur agendo secondo una successione, agiscono in un ordine diverso da quello prestabilito.

La peculiarità del metodo ADVP sta nell'associazione delle abilità mentali di Guilford con i compiti di sviluppo professionale di

Super e nella proposta delle modalità operative di attivazione di tali abilità per il raggiungimento della maturità professionale. Si ritiene che attivando le abilità mentali del pensiero creativo, categoriale, valutativo ed implicativo – nello svolgimento, rispettivamente, di compiti di esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione – si possa promuovere, nel caso specifico dell'adolescente, lo sviluppo del processo evolutivo – attraverso le tappe, rispettivamente, della scoperta, della classificazione, della valutazione e della sperimentazione –, che sfocia nella scelta matura del proprio futuro professionale.

I numerosi risultati dei ricercatori, che hanno sperimentato il metodo ADVP, hanno dimostrato che all'inizio dell'adolescenza la maturità professionale poggia essenzialmente sulla capacità di esplorazione. Le ricerche che riguardano il comportamento esplorativo in generale (Berlyne, 1960; Fiske-Maddi, 1961; Nusbaum, 1965; Lester, 1968; Maslow, 1969) e sull'esplorazione professionale in particolare (Jordan, 1963) rivelano che l'esplorazione è un'attività complessa, che dipende da un certo numero di attitudini e abilità; colui che esplora deve osservare, essere capace di giudizio, formulare delle inferenze, interpretare l'informazione.

Il pensiero creativo gioca un ruolo considerevole nell'esplorazione, nel senso che la persona che esplora è portata a sperimentare, a investigare, a formulare delle ipotesi che riguardano l'oggetto e le modalità di ricerca; la novità, la complessità, l'incongruenza sono delle variabili suscettibili di provocare l'esplorazione; l'attività creativa può costituire per la persona un modo per soddisfare il suo bisogno di varietà e stimolazione. Secondo Guilford e Hoepfner (1971), Guilford (1983) e in studi e ricerche successivi (Park, Youngshin Chun & Lee, 2016; Barlow, 2000; Ward, Smith & Finke, 1999) l'analisi delle dimensioni del pensiero creativo quali la penetrazione, la sensibilità ai problemi, la fluidità e la flessibilità (queste ultime due dimensioni favoriscono la ricchezza e la diversità nella ricerca delle informazioni) giocano un ruolo preminente nel compito dell'esplorazione.

L'insieme dei risultati riguardanti i legami tra le abilità dell'esplorazione professionale e i processi cognitivi portano un sostegno reale all'ipotesi secondo la quale il pensiero creativo gioca un ruolo più si-

gnificativo rispetto alle altre modalità di pensiero sviluppate dal metodo ADVP.

### 3. Conclusioni

La metodologia ADVP, per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale, è costituita da una serie di interventi tendenti a promuovere negli alunni lo sviluppo delle abilità e degli atteggiamenti ritenuti necessari per affrontare e superare i compiti evolutivi che essi devono assolvere per completare il proprio sviluppo.

La diffusione che questa metodologia di attivazione dello sviluppo personale e professionale ha assunto, in Canada e in vari Paesi dell'Europa, non deriva unicamente dalla novità dei punti di vista sul processo di maturazione professionale, ma anche dal fatto che essa permette all'insegnante di innovare, di inventare e di realizzare operativamente una nuova prassi di orientamento nella scuola, valorizzando le sue competenze didattiche.

L'ADVP offre agli adolescenti la possibilità di sviluppare quelle abilità di base che consentiranno loro di autogestirsi nelle numerose e diverse scelte che dovranno effettuare nella vita sociale e lavorativa, in modo da dare al loro "divenire uomo" il senso della responsabilità e dell'impegno tipico dei membri attivi nella società. Per questo motivo esso è stato proposto per l'educazione alla saggezza durante l'età adolescenziale.

### Riferimenti bibliografici

- Barlow, M. C. (2000). *Guilford's Structure of the Intellect*. Illinois: The Co-Creativity Institute.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bujold, C. (1984). Analyse opératoire des comportements vocationnels dans le contexte du modèle de J.P. Guilford: données empiriques. In D. Pelletier & C. Bujold. *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 76-95). Morin, Québec: Université del Laval. .
- Cappuccio, G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale



- e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello, *Didattica Orientativa* (pp. 53-180). Napoli: Tecnodid.
- Cappuccio, G. (2009). La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In G. Zanniello (ed.), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 123-138). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cappuccio, G. (2012). Advp technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies. *Rem - Research on Education and Media*, 4, 1, 85-96.
- Cappuccio, G. (2015). L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel per un'educazione inclusiva. In S. Ulivieri e M. Tomarchio, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Fiske, D. W., & Maddi, S. R. (1961). *Functions of varied experience*. Chicago: Dorsey Press.
- Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*, New York-St. Louis-San Francisco-Toronto-London-Sydney: McGraw-Hill Book Company.
- Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Lester, D. (1968). The effect of fear and anxiety on exploration and curiosity: Toward a theory of exploration. *The Journal of general psychology*, 79(1), 105-120.
- Maslow, A.H. (1969). The need to know and the fear of knowing. In Lester, David (Ed.), *Explorations in exploration: Stimulation seeking: An enduring problem in psychology* (pp. 199-217). New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Nusbaum, K. M. (1965). *Differential novelty, complexity and affective stimulation as variables in exploratory behavior* (Doctoral dissertation), 25 (12, Pt. 1), 7395.
- Park, N. K., Youngshin Chun, M. & Lee, J. (2016). Revisiting Individual Creativity Assessment: Triangulation in Subjective and Objective Assessment Methods, *Creativity Research Journal*, 28, 1, 1-10.
- Pelletier, D., Bujold, C. & Noiseux, G. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw-Hill.
- Poláček, K. (1991). Un manuale per l'uso di un questionario sulla maturazione professionale. *Orientamento scolastico e Professionale*, 4, 236-275.
- Solazzi R. (2004). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. *L'indécis*, 52-86.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper e Row.

- Super, D. E. (1963). *Occupational Psychology*. California: Wadsworth Publishing.
- Super, D. E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington: National Vocational Guidance Association.
- Super, D. E. (1984). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown & L. Brooks. *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown & L. Brooks. *Career Choice and Development* (pp. 197-261, 2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Thommen, E., & Dirren, M. (1997). Éducation des choix: une expérience suisse. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26(4), 483-504.
- Tiedeman, D. & O'Hara, R. (1963). *Career development choice and adjustment*. New York: College Board.
- Viglietti, M. (1989). Orientamento ed auto-etero responsabilizzazione personale. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, 143-158.
- Viglietti, M. (1991). Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (A.D.V.P.). Attuazione pratica degli obiettivi operativi dell'orientamento. *Orientamento Scolastico e Professionale*, XXXI, 3, 129-146.
- Ward, T. B., Smith S.M. & Finke, R.A. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp189–212). New York: Cambridge University Press.
- Zanniello G. (ed.) (2008). *Un ponte per l'Università*. Palermo: Palumbo.



Finito di stampare  
MARZO 2022  
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)