



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dipartimento di Psicologia

Dottorato di Ricerca in Pubbliche Relazioni (XXIII ciclo)

ORIENTAMENTO, TRANSIZIONI PSICOSOCIALI, GOVERNANCE

Candidato

Dott. Vincenzo Catania

Coordinatore

Ch.ma Prof.ssa Alida Lo Coco

Tutor

Ch.ma Prof.ssa Alida Lo Coco

Settore Scientifico Disciplinare

M-PSI/04

Anno Accademico 2011-2012

INDICE

INTRODUZIONE	Pag. 6
CAPITOLO 1	
<i>ORIENTAMENTO: STORIA E PROSPETTIVE</i>	
1. L'orientamento nel contesto odierno	Pag. 9
1.1 Il concetto di transizione	Pag. 13
1.2 La funzione dell'orientamento oggi	Pag. 15
1.3 A cosa deve puntare l'attività di orientamento	Pag. 17
2. Il percorso storico	Pag. 20
2.1 Il modello tratto-fattore	Pag. 21
2.2 Il modello comportamentista-sociale	Pag. 22
2.2.1 La teoria dei tipi di personalità	Pag. 22
2.3 Il modello genetico	Pag. 26
2.3.1 Il contributo di Ginzberg	Pag. 27
2.3.2 La teoria della carriera nello spazio e nel corso di vita	Pag. 29
2.3.3 La teoria della circoscrizione e del compromesso	Pag. 33
2.4 Il modello cognitivista-costruttivista	Pag. 36
2.4.1 Un'applicazione del modello di Bandura alle scelte di Orientamento	Pag. 37

CAPITOLO 2

TRANSIZIONI, BENESSERE ED ADATTAMENTO

1. L'importanza della transizione scuola-università	Pag. 40
2. Emerging Adulthood	Pag. 42
2.1 Differenze tra adolescenza, adultità emergente e giovane adultità	Pag. 44
2.2 Le caratteristiche distintive dell'emerging adulthood	Pag. 46
3. L'adattamento universitario	Pag. 51
3.1 La motivazione	Pag. 53
3.2 Il coping	Pag. 56
3.3 La rete sociale: famiglia e amici	Pag. 59
3.3.1 La famiglia	Pag. 59
3.3.2 Gli amici	Pag. 61

CAPITOLO 3

LIFELONG GUIDANCE, GOVERNANCE E QUALITÀ NEI SERVIZI DI ORIENTAMENTO

1. L'orientamento come <i>lifelong guidance</i>	Pag. 68
1.1. Il <i>lifelong learning</i>	Pag. 69
1.2. L'orientamento come <i>lifelong guidance</i>	Pag. 73
1.3. Quali obiettivi per il processo di orientamento?	Pag. 76
2. La <i>governance</i>	Pag. 81

3. La qualità e la valutazione nei servizi di orientamento	Pag. 85
3.1 Il concetto di qualità	Pag. 85
3.2 Il concetto di valutazione	Pag. 87
3.3 La valutazione dei servizi alla persona	Pag. 90
3.3.1 Il servizio di orientamento	Pag. 92

CAPITOLO 4

LA RICERCA: L'INFLUENZA DI ALCUNE VARIABILI SULL'ESITO DELLA TRANSIZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ

1. Introduzione	Pag. 100
2. Obiettivi	Pag. 102
3. Metodo	Pag. 103
3.1 Partecipanti	Pag. 103
3.2 Procedura	Pag. 103
3.3 Strumenti	Pag. 104
4. Risultati	Pag. 109
4.1 Analisi preliminari	Pag. 109
4.2 Differenze di genere nell'ambiente universitario	Pag. 109
4.3 Modello di relazioni tra la motivazione e l'adattamento	Pag. 111
4.4 Modello di relazioni tra l'amicizia e l'adattamento	Pag. 113
4.5 Modello di relazioni tra il benessere e l'adattamento	Pag. 115
5. Conclusioni	Pag. 117

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Pag. 123

APPENDICE A

Pag. 151

Introduzione

Negli ultimi anni si è assistito ad una progressiva modificazione della percezione e dei vissuti che gli individui costruiscono rispetto alla propria esistenza. Questo stato di cose è figlio della crisi che contraddistingue la realtà odierna e che ha finito per influire significativamente su due aspetti fondamentali della vita delle persone, quello del lavoro e quello della formazione.

Se prima i percorsi formativi e professionali erano caratterizzati da una prospettiva lineare, adesso l'esistenza umana è dominata dalla dimensione dell'incertezza. Non si ha più una relazione "certa" tra percorso formativo scelto e sbocco occupazionale, né tantomeno l'individuo può pensare di svolgere un'unica professione per tutta la vita. In altre parole, la strada che egli percorre lungo la sua esistenza è sempre più tortuosa e inframmezzata da ostacoli.

La precarietà che caratterizza il panorama odierno pone il soggetto nella condizione di dover frequentemente passare, spesso in modo imprevedibile, da una condizione a un'altra meno favorevole; sul piano personale questo stato di cose corrisponde a una *transizione psico-sociale* la cui corretta gestione può risultare problematica per l'individuo (Pombeni, 1990).

In particolare, uno dei periodi più delicati della vita di molti individui è il momento della *transizione scuola-università*. Le difficoltà degli studenti iniziano già all'atto della scelta, considerato che l'attuale instabilità lavorativa non può non configurare le rappresentazioni odierne dei giovani e influenzarne i progetti, per poi acuirsi allorquando si trovano ad affrontare il contesto universitario.

Che l'esperienza universitaria si caratterizzi come un periodo critico della vita degli individui è oramai ampiamente accettato. Le giovani matricole si

trovano a dover gestire contemporaneamente due principali classi di problemi, quelli di tipo logistico e quelli relativi alla necessità di adattarsi ad un nuovo ambiente sociale. Una tale situazione, in assenza di adeguato supporto, può creare disorientamento e crisi, portando l'individuo ad abbandonare precocemente gli studi.

In un quadro complesso e variegato come quello appena delineato, credo sia necessario riflettere su come potenziare le competenze dell'individuo per una migliore gestione del cambiamento. In particolare, si vuole porre l'attenzione sulla necessità per il mondo della formazione di identificare nell'orientamento la risorsa strategica capace di accompagnare e supportare l'individuo nella creazione e realizzazione del proprio "progetto" formativo e professionale.

Nel primo capitolo, sulla scia di quanto sopra delineato, si cerca inizialmente di tracciare un quadro dell'attuale momento storico e delle conseguenze individuali sul piano della formazione e dell'occupazione. Successivamente, si focalizza l'attenzione sul fenomeno delle transizioni psicosociali e su come l'orientamento possa aiutare l'individuo ad affrontarle al meglio. Infine, vengono brevemente illustrate alcune delle principali teorie dell'orientamento.

Nel secondo capitolo ci si focalizza sulla transizione scuola-università. Si analizza poi come un ulteriore elemento di criticità, in aggiunta a quelli prima citati, sia dato dal periodo anagrafico in cui questo avviene, la cosiddetta *emerging adulthood*. Infine, si descrivono alcuni fattori che possono aiutare il soggetto nel momento del passaggio permettendogli di adattarsi con maggiore facilità all'ambiente universitario.

Il terzo capitolo è dedicato inizialmente al processo di orientamento come supporto allo sviluppo dell'individuo in prospettiva *lifelong guidance*. Poi, nell'ambito delle *relazioni pubbliche*, si pone l'attenzione sul concetto di *governance*, per sottolineare l'importanza di una politica in materia di orientamento a livello nazionale, regionale e locale che renda possibile sviluppare relazioni, mettere in comunicazione istituzioni, aziende, persone, strutture, con la loro utenza o clientela di riferimento. Per concludere, si è dato spazio ai concetti di qualità e valutazione, in special modo con riferimento ai servizi alle persone, in termini di efficacia e di efficienza dei servizi offerti e degli interventi messi in atto.

Nel quarto capitolo, con lo scopo di dimostrare attraverso i risultati della ricerca l'importanza che alcune variabili giocano nel passaggio dalla scuola all'università, viene infine descritto uno studio condotto su alcune matricole dell'Ateneo palermitano. I risultati ottenuti, attraverso l'utilizzo di modelli di equazioni strutturali, ci sembra confermino l'importanza che alcuni fattori come il tipo di motivazione, la qualità delle amicizie, lo stato di benessere psicologico e il genere hanno sull'esito della transizione scuola-università.

Capitolo I

Orientamento: storia e prospettive

1. L'orientamento nel contesto odierno

La crisi che ha investito l'economia mondiale negli ultimi dieci anni ha comportato una forte destabilizzazione del mondo del lavoro con pesanti ricadute sulla vita degli individui sia sul versante occupazionale sia su quello formativo.

Il primo è stato oggetto di una serie di mutamenti che hanno riguardato le organizzazioni, il rapporto fra dipendenti e datore di lavoro, le caratteristiche delle occupazioni, le realtà produttive e la composizione stessa della forza lavoro (Arnold, 1997).

In particolare, la nascita e il consolidarsi di fenomeni quali l'outsourcing, gli incarichi part-time oppure a progetto hanno sancito il passaggio da una "società del lavoro" a una "società dei lavori", in cui i lavori sono variabili e brevi, la durata degli impieghi è mutevole e l'aspettativa rassicurante di vedersi sempre ad occupare lo stesso posto non è più sostenibile: *“Le transizioni tra un lavoro ed un altro, tra un compito ed un altro, tra una compagnia ed un'altra sembrano repentini e frenetici e stressanti. I livelli di disoccupazione o sottooccupazione sono elevati [...]”* (Mirvis & Hall, 1994, p. 367).

Il panorama cui gli anni Settanta ci avevano abituato era ben diverso! Le professioni si configuravano come predefinite, le competenze ben marcate, i legami contrattuali stabili ed i meccanismi di aggiornamento del sapere lineari e

quasi automatici. Era possibile per ciascun individuo delineare, con relativa facilità, il proprio futuro professionale. Le discontinuità non erano escluse, ma erano vissute soprattutto come irruzioni dall'esterno.

Al contrario, nel contesto attuale, le professioni compaiono e scompaiono, le competenze sfumano e rapidamente diventano obsolete, il sapere scientifico è spesso scollegato dai ruoli che si prospettano e cambiano ad alta velocità. Le discontinuità si producono non tanto dall'esterno, ma dall'interno, in quanto incluse nel contesto quotidiano del lavoro (Bocchi & Ceruti, 2002).

Questo nuovo stato di cose determina la necessità per i soggetti di rendersi mobili e flessibili. Una persona difficilmente avrà un solo lavoro per tutta la vita, più probabilmente avrà la necessità di transitare attraverso diverse esperienze lavorative, spesso di breve durata (Sennet, 1998).

Quanto appena detto, comporta per l'individuo la necessità di affrontare il passaggio da una società caratterizzata da regole condivise e certe ad una in cui il rischio appare una dimensione individualizzata, in cui mutamento e discontinuità emergono quali fattori fondanti e dove il lavoro non è più caratterizzato da processi lunghi di carriera all'interno di un unico setting organizzativo, ma scomposto, frammentato in una serie di mansioni a termine e contenuti lavorativi che, oltre a richiedere nuovi patti contrattuali, sollecitano interventi formativi mirati. Il concetto di occupazione è dunque sostituito da quello di *occupabilità* (Herr, 1998; OCSE-OECD, 2001; OCSE-OCDE, 2002; 2003a; 2003b).

Per quanto riguarda il versante formativo, l'aumento della segmentazione dell'istruzione, prodotta dalla differenziazione dei percorsi scolastici e

universitari, e l'instabilità lavorativa caratterizzano le rappresentazioni odierne dei giovani e ne influenzano i progetti (Aisenson, 2007):

“Il tempo dedicato all’istruzione formale si è notevolmente allungato per tutti coloro che sono nati dopo il 1970 e la loro transizione dalla scuola al lavoro è contrassegnata da una sequenza più complessa e meno prevedibile di eventi personali e professionali, in un mercato del lavoro caratterizzato da precarietà “ (Parada & Coimbra, 2010, p. 290).

L’attuale architettura degli studi universitari in Italia nasce a partire dal D.M. 509/99 (in parte modificato dal successivo decreto n. 270 del 2004), il cui obiettivo è quello di uniformare i curricula degli studenti italiani con quelli degli studenti europei prestando maggiore attenzione a tutta una serie di urgenze che in generale riguardano le richieste del mercato del lavoro e la domanda di una società basata sulla conoscenza. Ci si è così focalizzati sul bisogno di una preparazione più tecnica e specialistica, sulla necessità di ridurre i fuoricorso e gli abbandoni, sullo sviluppo di una cooperazione stretta e produttiva con il territorio, sulla creazione di un sistema che favorisca un ingresso più veloce nel mondo del lavoro e sull’esigenza di avere una offerta didattica più flessibile e più funzionale ad un inserimento efficace nel contesto lavorativo (De Maio, 2002).

Per quanto attiene l’uniformazione dei curricula, viene introdotto il sistema dei crediti formativi con l’obiettivo di consentire una maggiore mobilità sia a livello nazionale che internazionale, riconoscendo i livelli di istruzione e formazione indipendentemente da dove essi sono acquisiti.

Inoltre, il sistema unitario *one-tier* viene abbandonato a favore di un’architettura *two-tiers*, si passa quindi da un sistema che conferiva un solo titolo

di studio, la laurea, al termine del percorso formativo ad uno nel quale vengono introdotti più livelli nei possibili titoli di conseguimento¹ (Modica, 2002).

Il quadro che si presenta allo studente è dunque più articolato rispetto al vecchio ordinamento vigente nell'università italiana prima della riforma: da un lato, offre maggiori possibilità per acquisire saperi più specializzati, dall'altro è intuibile come aumenti la potenzialità di scelta e di conseguenza anche la difficoltà nell'orientarsi adeguatamente.

Biggeri in un'intervista concessa sul Corriere della sera (De Cesare, 2009) afferma che gli studenti non sembrano avere le idee chiare al termine della scuola secondaria di 2° grado e che in questo sono poco aiutati dalle scuole.

Come fa notare Eco (2010) non è un caso che la riforma che si era principalmente proposta di rendere più brevi i percorsi di studio con lo scopo di ridurre al minimo gli studenti fuori corso si è dovuta confrontare con l'evidenza che spesso gli studenti tardano anche a terminare il percorso triennale.

Indipendentemente dal fatto che si parli di scelta universitaria o lavorativa, appare dunque evidente che il futuro è connotato dall'incertezza, bisogna che l'individuo sia pronto ad affrontare nuove situazioni di rischio e di crisi (Leccardi, 2006).

¹ Nel dettaglio, nel nuovo assetto identificato comunemente con il modello "3+2", il percorso di studio viene articolato su due livelli: il titolo di base è la laurea triennale (laurea di primo livello a partire dal decreto 270/04), scompaiono allo stesso tempo i vecchi corsi di laurea (di durata quadriennale o quinquennale) e il diploma universitario. Gli studenti possono così al termine dei tre anni decidere di accedere al mercato del lavoro oppure proseguire negli studi e conseguire così una laurea magistrale (ex specialistica). Per alcuni corsi sono previsti corsi di laurea a ciclo unico.

1.1. Il concetto di transizione

Come detto in precedenza la precarietà che caratterizza il panorama odierno costringe l'individuo a passare spesso in modo imprevedibile da una condizione a un'altra meno favorevole; sul piano personale questo stato di cose corrisponde a una *transizione psico-sociale* la cui gestione richiede all'individuo un notevole sforzo (Pombeni, 1990).

Nella lettura psicologica il concetto di transizione viene introdotto per la prima volta da Parkes (1971), per indicare i cambiamenti nello spazio di vita del soggetto che producono effetti duraturi, che si determinano in un lasso di tempo relativamente breve e che scuotono in maniera determinante la rappresentazione della realtà di cui il soggetto è portatore.

Schlossberg definisce transizione “*ogni avvenimento o assenza (di un avvenimento previsto) che ha per effetto di trasformare le relazioni, le abitudini, le credenze e i ruoli dell'individuo*” (Schlossberg, 1995, p.27). Dupuy propone una definizione che pone l'accento sui processi psicologici e sociali in gioco. Secondo l'autore, le transizioni costituiscono:

“processi di elaborazione del cambiamento, d'origine esterna o/e interna, che permettono a un individuo in uno spazio-tempo più o meno lungo (fasi che si ritrovano durante tutto il ciclo di vita), di sviluppare condotte attive di preservazione delle identità di ruoli cui egli dà valore e/o di spostarsi verso un nuovo equilibrio identitario, e ciò in interazioni con gli altri.” (Dupuy, 1998, pp. 53-54).

La transizione, in linea generale, può dunque essere vista come il movimento dal “noto all’ignoto” (Levin, 1987).

Esempi salienti di transizione per un individuo sono il passaggio dalla scuola all’università, dal mondo dell’educazione a quello del lavoro, tra realtà lavorative che comportano spesso compiti diversi o dallo stato di occupato a quello di disoccupato.

Transizioni di questo tipo, momenti fondamentali del percorso di vita del soggetto, segnano dei *turning points* ma non tutti presentano un carattere drammatico tale da ridisegnare l’intero assetto psico-sociale dell’individuo; piuttosto possiamo pensare alle transizioni come a un continuum di intensità e di rilevanza delle conseguenze. Alcune si compiono come passaggi attraverso stadi successivi, mentre altre hanno come caratteristica principale una drastica modificazione della situazione precedente. È comunque vero che esse possono potenzialmente divenire fonte di stress per i soggetti (Mirvis & Hall, 1994).

Vivere nel mondo attuale significa quindi per i giovani affrontare molteplici transizioni, imparare a confrontarsi con situazioni in costante mutamento e sviluppare gli strumenti necessari per trovare il proprio posto nella società.

In questo quadro un passaggio particolarmente importante per molti individui è rappresentato dal passaggio dal mondo della scuola a quello universitario.

L’impatto con l’università è infatti tutt’altro che facile. Come vedremo in seguito per molti studenti la transizione da un contesto all’altro è problematica almeno nel breve termine e per riuscire a far fronte ad essa con successo

l'individuo deve essere dotato di una buona capacità di adattamento (Novara & Sarchielli, 1996). Giddan (1988) afferma che il primo anno di università è probabilmente il periodo più difficile che uno studente si trova a dovere affrontare nel corso della sua vita.

I periodi di transizione, nonostante lo stress a cui sottopongono i soggetti, possono essere fonte di apprendimento e facilitare l'acquisizione di competenza a patto che il compito da affrontare venga percepito dal soggetto come superabile e alla sua portata. In altre parole è necessario per il buon esito delle transizioni che la persona abbia le giuste risorse disponibili (interne ed esterne) per far fronte alle difficoltà che si trova ad affrontare (Depolo, 1996).

1.2. La funzione dell'orientamento oggi

L'individuo per gestire al meglio un periodo di transizione può dunque contare in primo luogo sulle risorse a sua disposizione, sociali (es. la famiglia, gli amici), economiche (es. esperienze formative) e soprattutto individuali (es. propensioni personali, abilità, atteggiamenti, motivazioni).

Nel caso quest'ultime non siano sviluppate a sufficienza per permettergli di dominare la situazione, la persona potrebbe trarre giovamento da un aiuto "esterno". Con queste premesse risulta evidente l'importanza che in queste occasioni un serio lavoro di orientamento può assumere:

“Con il termine orientamento intendiamo, in alcuni casi, il processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa e, in altri casi, l'azione professionale che

viene erogata da esperti per supportare in modo positivo la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto” (Pombeni, 1996, p. 9).

L'orientamento può rilevarsi un fattore determinante nel processo di crescita e costruzione dell'identità dei giovani perché obbliga a riflettere su se stessi, sui propri interessi, sulle abilità, a fare un bilancio delle esperienze passate, a risolvere il rapporto con il proprio contesto di vita (scuola, famiglia, gruppo di pari), a fare progetti ponendosi in una prospettiva futura (Pombeni, 1994).

Si tratta a partire dal concetto di *self-efficacy* di Bandura (1977) di favorire l'*empowerment* dell'individuo rendendolo capace di affrontare autonomamente le transizioni.

Infatti, se disponibili le risorse individuali aiutano l'individuo. In caso contrario, esse sono da potenziare attraverso specifiche azioni orientative, unica strada percorribile se si vuole rendere il soggetto artefice del proprio futuro (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). La funzione dell'orientamento deve dunque essere quella di supporto all'individuo per permettergli di gestire al meglio la relazione tra mondo esterno e mondo interno. In tale processo assume sempre più rilevanza la promozione di competenze trasversali e gestionali come: voglia di crescere, interesse a conoscere e imparare, stima di sé, capacità di autoanalisi e di analisi delle situazioni, creatività, flessibilità, competenze relazionali e progettuali.

Le transizioni presuppongono dunque la capacità da parte del soggetto di riorientare i progetti, le proprie strategie e se necessario anche la propria identità: la psicologia dell'orientamento deve aiutare i giovani ad affrontare queste nuove condizioni di vita (Guichard, 2005).

1.3. A cosa deve puntare l'attività di orientamento?

Affrontare i problemi determinati dalle transizioni richiede dunque interventi di carattere individuale e personalizzato a sostegno delle difficoltà.

Un ruolo fondamentale viene giocato dalle attività di orientamento alla persona fornite da una comunità professionale competente che si pone come obiettivo quello di realizzare il benessere sociale di coloro che sono interessati al fenomeno educativo-occupazionale:

“Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana” (Devoto & Oli, 1971).

Guichard e Huteau (2003) forniscono un utile excursus storico dei cambiamenti a cui è andata incontro la società occidentale sul piano del lavoro dall'inizio del secolo e delle conseguenti ricadute sull'attività di orientamento.

Sin dai primi anni del Novecento, l'orientamento ha condotto, essenzialmente, operazioni di previsione ritenendo di poter aiutare in tal modo le persone a scegliere e progettare i propri percorsi professionali. Tutto questo discendeva dal convincimento che il futuro fosse in certa qual misura anticipabile e che sia le persone che i contesti fossero caratterizzati da sviluppi e andamenti sufficientemente lineari e stabili.

Durante i primi anni del secolo scorso l'apertura di nuove fabbriche porta l'esigenza di avere “l'uomo giusto al posto giusto”. In questa fase l'orientamento

si propone di ricercare e misurare la coincidenza tra le attitudini dell'individuo, intese come disposizioni prevalentemente naturali diverse da persona a persona, e i requisiti professionali richiesti per lo svolgimento di una particolare attività lavorativa. Una volta selezionato il "mestiere" proprio di un individuo questo verrà mantenuto per tutta la vita: il mestiere definisce l'individuo.

A partire dai primi anni Venti, con Ford e Taylor, si assiste al passaggio dal concetto di "mestiere" a quello di "impiego". Il lavoratore non è più identificato da un mestiere, esso è un semplice operatore: se cambia lavoro la sua qualificazione può essere rimessa in discussione (Dubar, 1996). L'attività di orientamento si focalizza sul come sia possibile aiutare gli individui a trovare una collocazione in ambito lavorativo che sia il più possibile appropriata, non solo alle loro attitudini ma anche ai loro interessi e ai loro valori.

A partire dagli anni Sessanta emerge un'organizzazione del lavoro detta "sistema tecnico del lavoro", caratterizzata dall'allargamento dei compiti, della polivalenza e dall'esigenza di qualità (Touraine, 1995): *"Il lavoro consiste nel controllare gli eventi all'interno delle situazioni produttive, le quali sono organizzate sotto forma di reti di lavoro. Tale controllo è di tipo collettivo, quindi il lavoro risulta più flessibile"* (Odoardi, 2008, p. 11). Al lavoratore, visto come depositario di un capitale di competenze e capace di svilupparne di nuove, sono richieste responsabilità e capacità di adattamento per far fronte ad eventi inattesi e ai progressi tecnologici (Tarondeau, 2002).

Infine la società attuale, caratterizzata come detto da globalizzazione e incertezza, che crea la necessità di sviluppare rispetto al passato nuovi approcci e metodologie finalizzate a responsabilizzare la persona più che a fornirle consigli.

In questa visione l'orientamento, si configura come un processo complesso fatto da un insieme di azioni e che richiede sempre la diretta partecipazione del soggetto.

L'orientamento si connota quindi come un processo che accompagna l'individuo nel corso della sua intera vita a partire dalla scelta dell'itinerario formativo/professionale (Guichard, 2004).

L'azione di orientamento deve sostenere il soggetto guidandolo, accompagnandolo verso la "sua" strada, assecondando la sua "vocazione", la sua unicità, portandolo ad acquisire in modo critico gli strumenti e i metodi necessari alla progettazione e alla realizzazione del proprio percorso di vita. Una azione che più rispettosa dell'autonomia dell'individuo *"pone al centro dell'intervento orientativo l'autodeterminazione umana che, nei confronti dell'inserimento professionale, deve poter trovare la massima possibilità di manifestarsi e realizzarsi"* (Pombeni, 1990, p. 17).

L'orientamento diventa un auto-orientamento del soggetto, considerato come agente primario del processo di scelta alla luce di concetti quali maturazione e autonomizzazione personale (Venini, 1996). Nel perseguire il suo obiettivo l'orientamento non può dunque prescindere dai bisogni individuali, né dal contesto sociale ed economico nel quale vive ed agisce il soggetto:

"di qui l'esigenza di un intervento che superi le tradizionali fratture tra orientamento formativo ed orientamento informativo, orientamento scolastico ed orientamento professionale, bensì che si faccia mediatore ed integratore tra i vari tipi di orientamento creando così un nuovo orientamento, quello delle scelte individuali che abbia come fine ultimo l'autonomia dell'individuo" (D'Angiò & Recco, 2008, p. 64).

L'orientamento e i professionisti che desiderano aiutare le persone a scegliere, a progettare e realizzare il loro futuro con l'obiettivo principale di supportarle nella costruzione dei loro ruoli nella società, in sintonia con i concetti che hanno di loro stesse, dovranno dimostrare di seguire convincimenti diversi da quelli tradizionali e di essere disposti ad assumersi anche nuove e più impegnative responsabilità.

Per potere effettivamente aiutare le persone a compiere le loro scelte e a realizzare i propri progetti professionali, l'orientamento deve dimostrarsi in grado di personalizzare i propri interventi in modo che risultino effettivamente congruenti con le caratteristiche e le necessità dei loro destinatari ovvero deve *“erogare aiuti finalizzati a supportare la persona nelle operazioni di raccolta, processazione e uso delle informazioni di tipo formativo e professionale e nella pianificazione e realizzazione delle sue decisioni”* (Soresi, 2000, p. 216).

2. Il percorso storico

All'interno dello scenario attuale le attività di orientamento operano seguendo una serie di riferimenti teorici e di modelli operativi diversi tra loro.

Proponiamo di seguito una sintesi parziale di alcuni dei principali modelli che hanno influenzato e continuano a influenzare l'attività degli operatori di orientamento in ambito formativo e professionale.

2.1. Il modello tratto-fattore

All'inizio del ventesimo secolo, in piena rivoluzione industriale, l'attività di orientamento ha il suo riferimento nel *modello tratto-fattore* di Parson (1909).

Questa concezione distingue i tratti, caratteristiche individuali stabili misurate attraverso l'uso di test (come attitudini, interessi, valori, aspirazioni), dai fattori ovvero le caratteristiche richieste dal contesto lavorativo per potere fornire una buona prestazione lavorativa.

Secondo questo approccio i tratti influenzano le scelte professionali. L'obiettivo dell'attività di orientamento è dunque trovare la miglior associazione tra il profilo psicologico dell'individuo e le caratteristiche di una determinata professione, attraverso una pratica messa in atto solitamente all'uscita dalla scuola:

“Tre grandi fattori intervengono nella scelta oculata di una vocazione professionale: (1) una comprensione chiara di sé stessi, delle proprie attitudini, delle proprie capacità, dei propri interessi, delle proprie ambizioni, delle proprie risorse, dei propri limiti e delle loro cause; (2) la conoscenza dei requisiti e delle condizioni di successo, dei vantaggi e degli inconvenienti, delle remunerazioni, delle opportunità e delle prospettive future dei diversi tipi di attività; (3) un ragionamento attento sulle relazioni tra queste due classi di fattori.” (Parsons, 1909, p. 5)

Il *matching* individuo-lavoro permette di raggiungere un duplice risultato, sul versante personale consente al soggetto di sentirsi realizzato, sul versante del datore di lavoro consente a questi di avere in organico un individuo in grado di realizzare le esigenze dell'organizzazione.

I limiti più evidenti di questo approccio sono il non tenere conto dello sviluppo e dei cambiamenti degli interessi, dei valori, delle attitudini e della personalità nel corso del tempo e l'ipotizzare una singola opzione lavorativa per ogni individuo (Herr & Cramer, 1996).

Fino al 1950, la teoria tratto-fattore è stato l'approccio principale che ha guidato gli interventi di orientamento. Oggi questa teoria, integrata all'interno di teorie più attuali, continua a rivestire un ruolo fondamentale nella pratica.

2.2. Il modello comportamentista-sociale

Questo modello ha come riferimenti teorici Autori come Dollard e Miller (1950) e Rotter (1954, 1972); integra concezioni cognitive e ambientaliste vedendo l'identità dell'individuo costruirsi attraverso l'interazione con gli altri e con l'ambiente in genere. All'interno di questo modello possiamo situare, ad esempio, i contributi di Holland (1973) e di Dawis e Lofquist (1984). A titolo esemplificativo, in questa sede, esamineremo brevemente la teoria di Holland.

2.2.1. La teoria dei tipi di personalità

Holland presenta la versione definitiva della sua teoria nel 1973 basandosi sulla premessa che le scelte di orientamento sono frutto della congruenza tra la personalità dell'individuo e l'ambiente psicologico. Ne deriva che le persone che condividono lo stesso ambiente possono avere personalità e storie di vita simili.

La teoria di Holland (1997) può essere illustrata attraverso quattro assunti.

Il primo postula che i tratti di personalità degli individui possono essere descritti sulla base della loro somiglianza a sei tipologie: realista (R) o concreta, investigativa (I) o intellettuale, artistica (A), sociale (S), imprenditoriale (E) o intraprendente, convenzionale (C) o organizzatrice. Ogni tipologia determina una maggiore disposizione, ad esempio, verso specifici percorsi educativi, attività professionali oppure di svago:

- a. Gli individui *Realistici* preferiscono attività nelle quali è possibile manipolare oggetti, attrezzi, macchinari e animali. Persone di questo tipo valorizzano la praticità, il buon senso e la tradizione, solitamente non mostrano predilezione per interazioni di tipo sociale e preferiscono attività tangibili, pratiche, tecniche o meccaniche.
- b. I tipi *Investigativi* prediligono attività nelle quali possono sistematicamente esplorare e acquisire nuove conoscenze circa il funzionamento di determinati fenomeni; tendono a sviluppare caratteristiche quali l'indipendenza, la curiosità, il senso critico. Evitano attività che includano il persuadere o l'interagire con altre persone, e si dedicano con piacere all'osservazione sistematica e all'utilizzo della creatività per studiare e comprendere fenomeni di tipo fisico, biologico, culturale, ecc.
- c. I tipi *Artistici* sono creativi interessati ad attività che gli permettano di creare ed innovare prodotti e forme artistiche. Valorizzano qualità come l'immaginazione e la fantasia, l'originalità, il senso estetico, l'indipendenza. Evitano invece attività strutturate, di routine, metodiche e ben definite, mentre preferiscono compiti ed obiettivi ambigui,

ambivalenti, non strutturati e creativi.

- d. I tipi *Sociali* preferiscono attività di informazione, formazione, interazione e sviluppo di altre persone. Tendono a valorizzare la cooperazione, la generosità, e il servizio alle altre persone per mezzo di qualità come la comprensione, la solidarietà, il senso di sacrificio, la socievolezza e le buone maniere.
- e. I tipi *Imprenditoriali* sono persuasori che preferiscono attività nelle quali possono influenzare e guidare persone per raggiungere obiettivi personali, aziendali ed economici. Sono persone che prediligono il rischio, lo status e la competizione, evitano attività di tipo investigativo e speculativo, mentre sono orientati a quelle di tipo economico-finanziario. Le loro caratteristiche più spiccate includono l'estroversione, l'ottimismo, la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, la tendenza alla dominanza sociale e alla persuasione/manipolazione degli altri.
- f. Infine i tipi *Convenzionali* sono conservatori, orientati alla tradizione e al mantenimento dello status quo. Sviluppano caratteristiche quali la precisione, l'efficienza e l'essere metodici, mentre evitano situazioni ambigue e non strutturate.

Un individuo raramente è un tipo "puro". Solitamente gli individui sono una combinazione delle diverse tipologie di personalità di cui una sola è dominante mentre le altre rivestono un ruolo secondario²: "*Il polo positivo di ogni*

² Per Holland le dimensioni che consentono di definire i tipi sopra indicati non sono indipendenti e le distanze tra queste possono essere descritte organizzando in una struttura esagonale le sei tipologie di personalità prima descritte. Questo modello è noto con la sigla RIASEC, ricavata dalle

dimensione diventa un tipo ideale, a cui gli individui sono più o meno vicini, [...] Ogni persona è caratterizzata dalla propria distanza da ciascuno dei tipi ideali, ovvero dal proprio profilo” (Guichard & Hetau, 2003, p. 67).

Queste tipologie sono il risultato dell’interazione tra l’individuo (con il suo patrimonio biologico) e il contesto culturale, sociale (il gruppo dei pari, la classe sociale di appartenenza) e familiare in cui vive (Holland, 1973).

Anche l’ambiente, ed è questo il secondo assunto, può essere categorizzato come appartenente ad una delle sei tipologie precedentemente illustrate. La tipologia dell’ambiente è determinata dalla tipologia di personalità prevalente degli individui che compongono quello specifico ambiente. Le persone preferiscono relazionarsi con soggetti che sono simili a loro e di conseguenza cercano di costruire gli ambienti nei quali vivono in modo che riflettano il più possibile i loro valori e che siano compatibili con la loro personalità.

Il terzo assunto afferma che le persone cercano gli ambienti che offrono loro la possibilità di manifestare le loro capacità e abilità e di esprimere i loro atteggiamenti e i loro valori attraverso l’assunzione di determinati ruoli. Allo stesso modo, l’ambiente cerca le persone più adatte a rispondere ai bisogni dello stesso. In un’ottica costruttivista, la persona viene vista come soggetto attivo, che ha un potere d’azione sull’ambiente e nonostante sia inevitabilmente da esso vincolato, sarà comunque in grado di scegliere o evitare consapevolmente e intenzionalmente certi ambienti o certe attività.

Il quarto assunto afferma che la personalità dell’individuo e l’ambiente in cui è inserito interagiscono e che a partire da questa interazione si struttura il

lettere iniziali di ciascun tipo: i tipi risultano tanto più vicini quanto più vicine sono le lettere che li identificano e tanto più distanti quante più sono le lettere che li dividono (Holland, 1973).

comportamento dell'individuo. Conoscere il tipo di personalità di una persona e il tipo di ambiente che frequenta ci permette di fare previsioni circa le sue scelte, il mantenimento o il cambiamento delle stesse, le modalità di realizzazione e il grado di soddisfazione.

Il successo della teoria di Holland è stato, e rimane, notevole. Tra i motivi che ne hanno decretato il successo citiamo la validità, seppur relativa, delle sue tesi; l'immediata ricaduta operativa del suo lavoro; le ottime capacità comunicative di Holland, abile nel presentare una teoria sotto forma di tipologia, e ad esprimere quest'ultima sotto forma di esagono e attraverso la sigla RIASEC.

2.3 Il modello genetico

La maggiore critica rivolta ai precedenti approcci riguarda l'eccessiva importanza attribuita alle dimensioni individuali e alla visione meccanicistica del rapporto tra individuo e contesto in quanto vedono l'affermarsi di una scelta a partire da una situazione di corrispondenza tra il bagaglio individuale e l'ambiente. Sembra che queste teorie ignorino il fatto che l'identità di una persona possa cambiare nel corso della vita (Murgia, 2006).

Possiamo distinguere due tipi di approccio genetico. Il primo, utilizzato ad esempio da Ginzberg e Gottfredson, considera lo sviluppo dall'infanzia all'adolescenza, il secondo, utilizzato da Super, descrive le età della vita adulta.

A prescindere dal tipo di approccio, tutti i modelli condividono la presentazione dei progetti futuri e delle scelte come processi che si svolgono

attraverso una serie di stadi definiti e l'importanza assegnata alla scuola e alla scelta professionale.

2.3.1 Il contributo di Ginzberg

La teoria di Ginzberg e collaboratori (1951) viene generalmente considerata come la prima teoria che ha considerato la scelta professionale come un processo evolutivo, il quale generalmente copre un periodo di 6-10 anni, iniziando intorno agli 11 anni e finendo poco dopo i 17 anni o nella prima età adulta. Gli Autori, in particolare, distinguono tre periodi (Guichard & Huteau, 2003).

Nel periodo delle *scelte immaginarie* (fino a 10-11 anni), le scelte occupazionali vengono espresse basandosi sull'immaginazione: generalmente si fondano sull'identificazione con i ruoli rivestiti dagli adulti a cui il soggetto è vicino.

Il periodo delle *scelte per sperimentazione* (tra gli 11 e i 17 anni), è invece caratterizzato da un processo di maturazione, durante il quale gli individui ipotizzano quale potrebbe essere la loro possibile occupazione basandosi inizialmente sugli interessi del momento (11-12 anni) e aggiungendo successivamente (13-14 anni) la valutazione delle loro capacità, per realizzare infine, verso i 15-16 anni, che dietro la scelta ci sono molteplici fattori e che si tratta quindi di "*chiarire i propri fini e valori e di utilizzarli come principio ordinatore dei molteplici fattori in gioco*" (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951, p. 84). Sarà però solo il passaggio all'università a fornire ai soggetti l'esperienza necessaria a prendere una scelta definitiva, prima di questo momento

“[...] i giovani considerano le proprie scelte come tentativi e non si impegnano in decisioni irrevocabili: sono guidati soprattutto dal desiderio di vederci chiaro. Procedono per prove[...].” (Guichard & Huteau, 2003, p. 141).

Nel terzo periodo chiamato delle *scelte realistiche*, e corrispondente all'ingresso all'università, gli individui, grazie alle fasi precedenti, hanno già maturato una solida idea di come potrebbe essere il loro futuro e sono quindi pronti ad identificare in modo decisivo quali campi sono in sintonia con il loro temperamento e con le competenze possedute. All'interno di questo periodo possiamo distinguere tre fasi: l'esplorazione, la cristallizzazione e la specificazione.

L'*esplorazione* è tipica del primo anno di università dove lo studente:

“[...] cerca di acquisire l'esperienza di cui ha bisogno per fare la propria scelta[...] Spera di riuscirci esplorando diverse discipline d'insegnamento, impegnandosi in discussioni con persone informate [...] e cercando di ottenere in vari modi informazioni relative alle diverse competenze e professioni” (Ginzberg et al., 1951, p. 95)

La *cristallizzazione* avviene durante il quarto anno di università, quando l'individuo è in grado di ben valutare i fattori che possono influire sulla sua scelta. È in questa fase che la persona, ben cosciente della sua propensione, decide la sua strada ed è pronto ad affrontare le difficoltà che potrebbe incontrare sul suo percorso senza scoraggiarsi.

La *specificazione*, durante il quinto anno di università, porta il soggetto a rendere concreta la precedente propensione: si ha la scelta di una professione.

Nella riformulazione della teoria, Ginzberg (1984) pone una maggiore

attenzione sugli elementi contestuali che possono influenzare la scelta, come la famiglia, il livello socioeconomico, l'educazione e i valori dei genitori, esaminando anche la presenza di fattori di pregiudizio o di discriminazioni.

L'individuo che emerge da questo modello è un soggetto attivo che cerca di realizzarsi attraverso il lavoro e che nel tentativo di raggiungere l'obiettivo tenta di compiere quelle scelte che ritiene più adeguate.

2.3.2 La teoria della carriera nello spazio e nel corso della vita

La teoria di Super (1957, 1980, 1996), sulla nascita delle preferenze e delle scelte professionali, ha subito durante gli anni diverse revisioni che hanno portato a tre diverse linee di sviluppo: la prima, negli anni Cinquanta e Sessanta, assegna nella costruzione del progetto di vita dell'individuo un ruolo primario ai fattori psico-sociali, culturali e sociologici; la seconda, intorno agli anni Ottanta, ha il suo focus sull'articolazione dei differenti ruoli sociali durante l'intero arco di vita; la terza, enunciata negli anni '90, dà una minore importanza ai risultati forniti dai test ed enfatizza l'importanza delle rappresentazioni che il soggetto ha riguardo a sé stesso in una specifica situazione (Guichard & Huteau, 2003).

In questa breve esposizione ci soffermeremo sul modello del 1996 (Super, Savickas & Super) che fornisce una sostanziale revisione delle precedenti

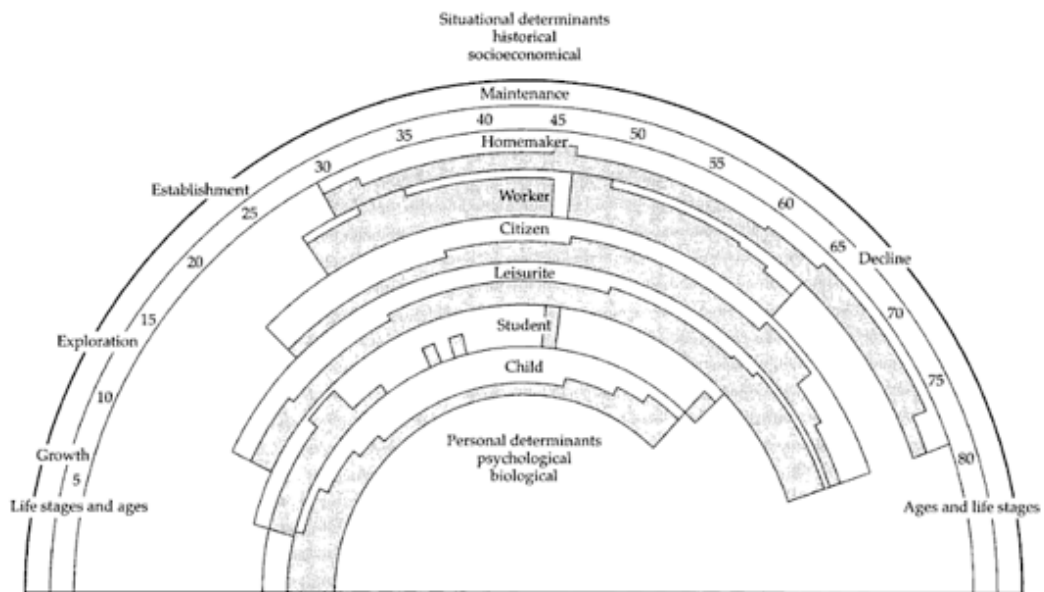


Figure 3.1. The life-career rainbow: Six life roles in schematic life-space (from Guided Career Exploration, 1979)

Figura 1 – Il *life-career rainbow* di Super (fonte: Super & Harris-Bowlsbey, 1979)

elaborazioni, anche alla luce dei più recenti sviluppi dell'orientamento scolastico e professionale legati alla cosiddetta *fase maturativo-personale* (Pombeni, 1996).

La *teoria della carriera nello spazio e nel corso della vita* si avvale di una rappresentazione grafica, il *life-career rainbow* (Fig. 1), dove vengono integrate due dimensioni principali: lo sviluppo dell'individuo lungo l'arco di vita ed i possibili ruoli sociali (spazi di vita, *life spaces*) che può assumere (bambino, studente, uomo/donna nel tempo libero, nel lavoro, come cittadino, come padre/madre di famiglia). Questi ruoli non sono caratteristici di un determinato periodo della vita, sono invece diffusamente presenti e si contraddistinguono per il differente peso che presentano nelle varie fasi dello sviluppo:

“È ciò che mira a esprimere la nozione di “struttura di vita” (*life structure*): per un dato individuo, in ogni momento della propria esistenza, certi ruoli sono centrali mentre altri sono marginali; questi diversi ruoli interagiscono e possono tanto rafforzarsi l’un l’altro, quanto essere neutri o in opposizione [...] Le strutture di vita non sono immutabili: il corso della vita consiste nel modificare – nei periodi di transizione – gli equilibri tra i diversi ruoli” (Guichard & Huteau, 2003, p. 175).

La centralità di un ruolo per un individuo in un dato momento della propria vita dipende dalle tradizioni sociali, dalle preferenze, dalle capacità e dalle offerte di lavoro disponibili.

L’intero corso della vita è considerato da Super come una serie di tappe (*life stages*) entro cui il soggetto sviluppa ruoli, abilità e interessi ed esplora se stesso in relazione ai fattori situazionali (come il gruppo dei pari, la scuola, la famiglia, la società).

Super propone cinque distinti scenari di vita, ciascuno dei quali è caratterizzato da specifici compiti di sviluppo. Questi se superati creano un sentimento di benessere psicologico che aiuta l’individuo ad affrontare le successive sfide, l’insuccesso al contrario causa sentimenti di disagio che mettono a rischio l’identità del soggetto.

I cinque stadi che si declinano nello spazio di vita sono:

1. La *crescita* (dai 4 ai 13 anni): il concetto di sé del giovane si va integrando grazie all’apporto di modelli esterni, quali la famiglia e la società. Questa fase è caratterizzata da quattro compiti: l’interrogarsi sul proprio futuro, avere un maggior controllo della propria vita, prendere coscienza dell’importanza del successo scolastico e professionale, sviluppare dei

buoni atteggiamenti nei confronti del lavoro.

2. L'*esplorazione* (dai 14 ai 24 anni): vede il giovane impegnato nel mettersi alla prova e saggiare i propri limiti e le opportunità professionali che l'ambiente esterno offre;
3. La *stabilizzazione* (dai 25 ai 44 anni): l'individuo può esprimere tutte le sue potenzialità in un ambito professionale che si è fatto più equilibrato e sicuro;
4. Il *mantenimento* (da 45 ai 65 anni): L'individuo può scegliere di cambiare mestiere o di rimanere al suo posto aggiornando le proprie competenze. Questa fase si conclude con l'ingresso nell'età pensionabile.
5. Il *declino* (dopo i 65 anni): si caratterizza per il cambiamento del ruolo sociale del soggetto in conseguenza del pensionamento.

Queste tappe che gli individui generalmente attraversano durante la loro vita costituiscono il "maxi-ciclo". I processi che operano al loro interno operano sia nel momento di transizione tra due tappe, sia quando lo sviluppo professionale del soggetto subisce uno stravolgimento dovuto ad avvenimenti di natura personale, professionale o sociale: in questo caso si parla di "mini-cicli" composti a loro volta da fasi di declino, crescita, esplorazione e stabilizzazione. La teoria di Super ritiene dunque che lo sviluppo non sia necessariamente "un andamento verso l'alto", ma che sia piuttosto un processo nel quale si può avanzare ma anche tornare indietro.

Per Super inoltre ogni individuo è in grado di svolgere diverse professioni e viceversa ogni professione può essere svolta da persone notevolmente diverse. È

importante per una buona qualità della vita, per la realizzazione dell'individuo, una buona corrispondenza tra i ruoli che questo trova più confacenti e l'ambiente lavorativo.

Infine, nelle sue ultime elaborazioni (Super, 1987, 1992) la teoria di Super attribuisce maggiore autonomia all'individuo rispetto alla sua carriera, concentrandosi sulla possibilità che eventuali eventi o transizioni (lavorative e non) spingano il soggetto ad indirizzare, nel corso delle varie fasi di vita, le proprie energie verso alcuni ruoli sociali rispetto ad altri.

Un importante limite del modello concettuale delineato da Super è legato al fatto di essere poco adattabile al contesto attuale, caratterizzato dall'instabilità lavorativa e dove quindi è poco probabile che un individuo possa attraversare secondo l'ordine delineato dall'Autore le fasi dello sviluppo vocazionale:

“Se intendiamo per caos vocazionale un'estrema sensibilità delle traiettorie esistenziali a certe condizioni anteriori fatte di fratture, rotture e destabilizzazioni, che impediscono per il futuro ogni predizione, allora in questo contesto diremo che l'adulto non sembra più in grado di gestire una serie di tappe, di transizioni, di crisi dentro un itinerario che vorrebbe orientato” (Boutinet, 1998, p. 76).

2.3.3 La teoria della circoscrizione e del compromesso

La *teoria della circoscrizione e del compromesso* di Gottfredson (1996) postula che le preferenze e le scelte lavorative sono innanzitutto un tentativo di realizzare il proprio sé sociale e, solo secondariamente, il sé individuale.

Lo sviluppo delle aspirazioni occupazionali è il tema principale di questa teoria che ha nella mappa unica delle professioni, nella circoscrizione e nel compromesso i suoi concetti principali:

“La sua idea fondamentale è che l’essere umano, man mano che si sviluppa dall’infanzia all’adolescenza, si formi una mappa cognitiva delle professioni su cui circoscrive quelle che gli interessano; poi in funzione delle opportunità che coglie, effettua “compromessi”, la cui “logica” resta la stessa per tutta la vita” (Guichard & Huteau, 2003, p. 160).

Secondo l’Autrice l’individuo forma le dimensioni del concetto di sé relative alle professioni e la mappa cognitiva delle professioni, attraverso un processo formato da quattro tappe.

Nella *fase dell’orientamento verso la statura e la forza* (dai 3 ai 5 anni, circa) i bambini iniziano ad apprendere a classificare le persone attraverso semplici modalità, come ad esempio “grande” e “piccolo”. Sebbene non abbiamo delle idee stabili circa le differenze di ruolo legate al genere possono comunque riconoscere delle differenze fisiche tra gli uomini e le donne.

Nella *fase dell’orientamento verso i ruoli sessuali* (dai 6 agli 8 anni, circa), i bambini prendono piena coscienza del ruolo sessuale. Tenderanno ad usare un pensiero dicotomico, qualificando il proprio sesso come superiore all’altro e usandolo nel definire i loro ideali professionali. Durante questa fase i bambini categorizzano i lavori in maschili e femminili ed esprimono la loro preferenza per le professioni adatte al loro genere.

Durante la *fase dell’orientamento verso la valutazione sociale* (dai 9 ai 13 anni, circa) il bambino comincia a mostrarsi sensibile, al prestigio e allo status

nella valutazione delle professioni. Alla fine di questa fase gli individui, oramai adolescenti, sono in grado di integrare mentalmente la dimensione del prestigio, con quella acquisita nella fase precedente, ovvero relativa alla mascolinità-femminilità e *circoscrivere* quindi il loro interesse a determinate professioni, danno così origine ad una *mappa cognitiva delle professioni* (Gottfredson, 1981). Delle due dimensioni, quella legata al genere è comune a tutti gli individui della società, la valutazione del prestigio è invece influenzata dall'origine sociale e dalla riuscita scolastica.

Nella *fase dell'orientamento verso il sé unico* (dai 14 anni in su), i soggetti riflettono approfonditamente su quali siano i loro valori, i loro interessi, le loro capacità. L'esplorazione professionale avviene all'interno del campo, precedentemente delimitato, delle alternative considerate accettabili.

Una volta raggiunta quest'ultima fase, gli individui talvolta realizzano, in base alle informazioni a loro disposizione, che non è possibile portare a compimento le scelte che avevano considerato più desiderabili e si ritrovano così a dover attuare un processo di *compromesso*, che li porta a riconsiderare le alternative che erano state precedentemente escluse.

Gottfredson (1996) osserva che il sesso, il prestigio e il campo di interesse sono le tre dimensioni maggiormente coinvolte nel processo di compromesso. Nel determinare un adattamento la tipologia sessuale raramente viene presa in considerazione (questo ad indicare che raramente gli individui sono disposti ad accettare di svolgere delle professioni non configurabili come appartenenti alle professioni praticate dal proprio genere), mentre si tenderà ad accettare più di buon grado quei compromessi attinenti ai campi di interesse. Gottfredson sostiene

che la maggior parte degli individui propenderà per una scelta “sufficientemente buona” piuttosto che per la migliore possibile.

2.4 Il modello cognitivista-costruzionista

In questo modello l'attenzione degli studiosi si focalizza più sul significato attribuito dall'individuo alla realtà che ai reali vincoli ambientali oggettivi.

Queste nuove teorie riconoscono ai precedenti modelli teorici l'aver dedicato attenzione agli aspetti individuali e contestuali e all'interazione tra queste due variabili nella scelta della professione, ma allo stesso tempo ritengono che esse non siano riuscite ad esaminare i processi cognitivi che sottostanno al *career decision making* (Patton e McMahon, 1998).

Queste teorie sottolineano l'importanza delle esperienze di apprendimento e l'effetto di queste ultime sul processo di scelta. Le persone grazie a queste esperienze danno un “senso” alle loro attività e al loro percorso professionale; così facendo chiariscono quali sono le loro preferenze e i loro interessi. Attraverso tale processo acquisiscono anche una maggior conoscenza della natura del contesto lavorativo. Questi individui agiranno poi nel mondo circostante sulla base delle competenze che hanno sviluppato nel tempo e delle loro convinzioni.

All'interno di questo modello acquistano particolare rilevanza le dimensioni dell'*autoefficacia percepita* studiata da Bandura (1977) e gli stili di coping studiati da Lazarus (1999).

2.4.1 Un'applicazione del modello di Bandura alle scelte di orientamento

Krumboltz, adatta la teoria dell'apprendimento sociale di Bandura alle scelte di orientamento (Krumboltz, 1979).

Secondo questa teoria (Bandura, 1977), l'apprendimento non avviene esclusivamente con il contatto diretto con gli oggetti, ma può realizzarsi anche attraverso esperienze indirette, sviluppate attraverso l'osservazione di altre persone.

L'apprendimento tramite esperienze indirette si basa su ciò che Bandura ha chiamato *modellamento*, ossia quel processo che si attua quando il comportamento di un individuo che osserva, si modifica in funzione del comportamento di un altro individuo che ha la funzione di modello.

Sulla base di queste considerazioni circa l'apprendimento indiretto, Krumboltz (1990) presenta quattro categorie di fattori che influenzano il processo di "fare scelte per il proprio orientamento":

- ✓ *la dotazione genetica*: il genere, il gruppo etnico, l'aspetto fisico e le abilità innate;
- ✓ *le condizioni ambientali*: il clima sociale, le norme e i ruoli presenti nell'organizzazione (solo se è presente un ambiente favorevole si possono sviluppare le abilità geneticamente determinate);
- ✓ *le esperienze di apprendimento*: uniche per ogni individuo e connesse anche alle esperienze precedenti;

- ✓ *le abilità nel risolvere i compiti*: che dipendono dall'interazione tra i primi tre fattori.

Il risultato dell'interazione tra questi quattro fattori genera quattro risultati: il *primo* è l'auto-osservazione o le credenze circa se stessi, che possono essere usate per descrivere la propria realtà; il *secondo* è la creazione di una propria visione del mondo, che si crea dall'interpretazione delle situazioni che si vengono a creare nell'ambiente; il *terzo* è che sulla base di questa visione del mondo le persone adottano specifiche abilità che possono utilizzare nei loro processi decisionali; infine il *quarto* risultato è l'azione. Gli individui si impegnano in attività che li portano a fare un determinato tipo di scelta piuttosto che un altro, come ad esempio frequentare dei programmi di training o applicarsi attivamente nel lavoro.

Secondo Krumboltz la vita è dunque caratterizzata da una serie di esperienze di apprendimento che portano progressivamente alla generalizzazione dell'osservazione di sé e di abilità di approccio al compito, riguardanti le scelte di orientamento.

Secondo Guichard e Huteau (2003), i limiti del modello sono principalmente legati alla sua generalità. In primo luogo, non vi è alcuna riflessione sui processi che portano alla costruzione di una rappresentazione (generalizzazione dell'osservazione di sé e di abilità di approccio al compito). Inoltre non viene data nessuna importanza nella costruzione del sé a particolari periodi della vita, come l'adolescenza, dove le esperienze assumono notoriamente un particolare significato nella vita della persona. Per Krumboltz, tutte le

esperienze interagiscono allo stesso modo a prescindere dal momento in cui si vivono, in particolare, quelle che precedono influenzeranno il modo in cui verranno trattate quelle che seguono.

Capitolo 2

Transizioni, benessere ed adattamento

1. L'importanza della transizione scuola-università

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, durante l'arco di vita l'individuo si trova spesso a dovere fronteggiare momenti di criticità. Tali criticità si accompagnano il più delle volte alle scelte da compiere e diventano ancora più gravose quando si presentano in corrispondenza di un periodo di transizione come quello che può essere rappresentato dal passaggio dalla Scuola Secondaria di 2° grado all'Università (D'Angiò & Recco, 2008).

L'esperienza universitaria segna infatti una discontinuità nella carriera degli studenti e l'individuo si ritrova a dovere confrontarsi con una realtà per lui totalmente nuova rispetto all'ambiente scolastico di provenienza. Si modificano i rapporti con i docenti e con l'istituzione, cambiano le modalità di studio: l'organizzazione accademica richiede al soggetto maggiore autonomia e responsabilità, ovvero una migliore capacità di autoregolazione.

Le difficoltà incontrate dalle matricole sono dunque molteplici. Tra queste assume particolare rilevanza l'età in cui avviene il passaggio dalla scuola secondaria all'università, ovvero intorno ai 18-20 anni, un periodo della vita in cui l'individuo ha raggiunto la maturità psicologica ma non quella sociale:

“[...] anche se a 18-20 anni l'individuo è psicologicamente maturo, di fatto non lo è dal punto di vista sociale, sia perché nel nostro contesto continua a rimanere in famiglia, sia perché nella maggioranza dei casi si trova ancora all'interno del percorso formativo. Nel nostro contesto un giovane appare psicologicamente adulto, in quanto è capace di assumere impegni affettivi ed è orientato professionalmente (ha fatto per esempio la scelta di una facoltà universitaria per iniziare una propria carriera lavorativa), ma rimane adolescente dal punto di vista sociologico, in quanto è ancora dipendente dalla famiglia [...]” (Gambini, 2007, p. 166).

È bene ricordare che, se fino a qualche decennio fa, la transizione alla vita adulta si sviluppava in tempi piuttosto brevi ed era caratterizzata da “specifici marcatori di passaggio” che si perseguivano attraverso medesime ritualità (la fine degli iter scolastici e formativi, l'acquisizione di una posizione lavorativa più o meno stabile, il matrimonio quindi l'uscita dalla famiglia d'origine) negli ultimi tempi, questa sequenza, nella maggior parte delle società avanzate, è stata consistentemente alterata: le soglie d'ingresso nella vita adulta sono state sconvolte e non vi è più sincronia tra l'uscita dalla famiglia e dalla scuola e l'ingresso nel mondo del lavoro e nella vita coniugale (Cavalli & Galland, 1996). Il periodo di accesso alla stabilità professionale si è allungato e non è più un avvenimento definito, bensì la conclusione di un processo che spesso si estende nel tempo per diversi anni (Scabini & Donati, 1994).

Considerando quanto detto non c'è da stupirsi se per molti giovani il passaggio scuola-università risulti particolarmente difficile da gestire.

Per superare lo stato di "disorientamento" che ne può conseguire, l'individuo deve attingere alle proprie risorse attuando una profonda ristrutturazione cognitiva, emotiva e comportamentale (Petruccelli, 2005).

Secondo Fullan (1982) “il punto cruciale del cambiamento è come gli individui vengono a patti con esso”. Infatti, se inevitabilmente la transizione comporta un certo grado di perdita, allo stesso tempo, offre la possibilità di godere di nuove opportunità: il bilanciamento tra opportunità e perdite risulta centrale per l’esperienza individuale di transizione. In altre parole, i problemi non sorgono tanto nella stessa fase di transizione ma piuttosto nel modo in cui il cambiamento si verifica, così come nei modi attraverso i quali tale cambiamento viene percepito, vissuto e affrontato.

In presenza di problemi logistici e in assenza di adeguato supporto sociale che possa fungere da sostegno, può dunque crearsi per il giovane studente universitario una situazione di crisi che lo può portare ad abbandonare gli studi precocemente: secondo l’ultimo rapporto sullo stato dell’Università ad opera del Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario (2010) dei circa 285 mila immatricolati delle università statali nell’anno accademico 2006-2007, si è avuto un tasso di abbandono al primo anno del 18,5%, che rappresenta uno dei tassi più elevati a livello europeo (Regini, 2009; Beder, 1997).

2. Emerging adulthood

Abbiamo visto nel paragrafo precedente come l’età rappresenti un elemento di criticità nel momento in cui si effettua il passaggio dalla scuola all’università. La psicologia sociale statunitense utilizza il concetto di *emerging adulthood* (tradotto

letteralmente in *adulthood in fase di sviluppo*) sviluppato³ da Arnett (2000a) per identificare una particolare fase della vita dell'individuo, situata tra l'adolescenza e l'età adulta, che va all'incirca dai 18 ai 25 anni (Arnett, 2000b, 2001a, 2001b, 2004).

Arnett (2000a) precisa che l'*emerging adulthood* è un periodo non universale, non è infatti rintracciabile in tutte le culture ma è tipico dei paesi industrializzati dove l'ingresso nella fase di vita adulta, con le responsabilità che questa comporta, è ritardato:

“Emerging adulthood, then, is not a universal period but a period that exists only in cultures that postpone the entry into adult roles and responsibilities until well past the late teens. Thus, emerging adulthood would be most likely to be found in countries that are highly industrialized or postindustrial. Such countries require a high level of education and training for entry into the information-based professions that are the most prestigious and lucrative, so many of their young people remain in school into their early twenties and midtwenties. Marriage and parenthood are typically postponed until well after schooling has ended, which allows for a period of exploration of various relationships before marriage and for exploration of various jobs before taking on the responsibility of supporting a child financially” (Arnett, 2000a, p. 478).

Nelle società industrializzate, l'età tra i 18 e i 25 anni, secondo l'Autore, non è più l'età di ingresso nella stabilità della vita adulta ma al contrario è un periodo caratterizzato da profondi cambiamenti e dall'esplorazione della possibilità che la vita offre (Arnett, 1998):

³ Le ricerche di Arnett si sono inizialmente basate sulla popolazione americana per poi essere estese durante questi anni a differenti culture (Arnett, 2011).

“Sweeping demographic shifts have taken place over the past half century that have made the late teens and early twenties not simply a brief period of transition into adult roles but a distinct period of the life course, characterized by change and exploration of possible life directions” (Arnett, 2000a, p. 469).

Arnett sottolinea, inoltre, come l'età sia un criterio importante per marcare il passaggio dall'adolescenza all'*emerging adulthood* e dall'*emerging adulthood* alla *young adulthood* (giovane adultità), ma non un criterio assoluto:

“It should be emphasized, however, that age is only a rough indicator of the transition from emerging adulthood to young adulthood. Eighteen is a good age marker for the end of adolescence and the beginning of emerging adulthood, because it is the age at which most young people finish secondary school, leave their parents' home, and reach the legal age of adult status in a variety of respects. However, the transition from emerging adulthood to young adulthood is much less definite with respect to age. There are 19-year-olds who have reached adulthood--demographically, subjectively, and in terms of identity formation--and 29-year-olds who have not. Nevertheless, for most people, the transition from emerging adulthood to young adulthood intensifies in the late twenties and is reached by age 30 in all of these respects”.(Arnett, 2000a, p. 477).

2.1 Differenze tra adolescenza, adultità emergente e giovane adultità

Secondo Arnett l'*emerging adulthood* rappresenta un periodo della vita dell'individuo, che va distinto sia dall'adolescenza che dall'età adulta.

Infatti, se da una parte in questa fase di vita, il giovane è molto più indipendente dai propri genitori rispetto a quando era adolescente, dall'altra, non ha ancora assunto gli impegni stabili e duraturi tipici della vita adulta.

Secondo l'Autore, la persona non è più un adolescente in quanto ha già concluso il ciclo scolastico superiore, gode di maggior libertà dal controllo dei genitori e spesso non vive più nella loro casa:

“In our time, it makes sense to define adolescence as ages 10-18. Young people in this age group have in common that they live with their parents, are experiencing the physical changes of puberty, are attending secondary school, and are part of a school-based peer culture. None of this remains normative after age 18, which is why it is not adequate simply to call the late teens and early twenties late adolescence” (Arnett, 2000a, p. 476).

Al contempo, l'individuo non è nemmeno un giovane adulto perché non ha ancora raggiunto le tappe tipicamente associate allo status di adulto come l'aver completato il percorso formativo, avere una occupazione stabile, essere sposato o comunque impegnato in una relazione duratura o avere dei figli.

Anche dal punto di vista della percezione soggettiva emerge questa “età di mezzo” dove gli individui non si vedono come adolescenti, ma dove molti di loro, allo stesso tempo, non si riconoscono come adulti. Essi sentono che hanno lasciato l'adolescenza ma che non sono ancora completamente entrati nell'età adulta (Arnett, 1994, 1997, 1998):

“[...] use of young adulthood implies that adulthood has been reached at this point. As we have seen, most young people in this age period would disagree that they have reached adulthood. They see themselves as gradually making their way into adulthood, so emerging adulthood seems a better term for their subjective experience. More generally, the term emerging captures the dynamic, changeable, fluid quality of the period” (Arnett, 2000a, p. 477).

Si tratta di un'età ideale per esplorare le possibili direzioni nei diversi settori della vita, in particolare nell'amore e nel lavoro. È infatti durante l'*emerging adulthood*, quando ha abbandonato la fase della dipendenza tipica dell'infanzia e dell'adolescenza e non è allo stesso tempo soggetto alle responsabilità tipiche degli adulti, che l'individuo si sente maggiormente libero di sperimentare in un modo che non gli sarà più possibile in seguito:

“Emerging adulthood is a time of life when many different directions remain possible, when little about the future has been decided for certain, when the scope of independent exploration of life's possibilities is greater for most people than it will be at any other period of the life course.” (Arnett, 2000a, p. 469).

2.2 Le caratteristiche distintive dell'*emerging adulthood*

Arnett (2004) individua cinque caratteristiche distintive di questo periodo di vita. Tutte hanno inizio nell'adolescenza, raggiungono il loro picco durante l'*emerging adulthood* e continuano infine nel giovane adulto. Ne diamo di seguito una breve descrizione:

- a. *L'esplorazione della propria identità (identity explorations)*: come precedentemente detto *l'emerging adulthood* è il tempo dove i giovani esplorano le possibilità della loro vita soprattutto sul versante affettivo e lavorativo:

“Emerging adulthood is the *age of identity explorations* - that is the period of life when people are moving toward making crucial choices in love and

work, based on their adjustment of their interests and preferences and how these fit into the possibilities available to them” (Arnett, 2011, p. 256).

L’individuo ha diverse occasioni per delineare la propria identità scoprendo progressivamente chi è e chi vuole diventare.

Rispetto all’adolescenza, dove le relazioni hanno solitamente una breve durata (Feiring, 1996), le esplorazioni in campo amoroso diventano più intime e serie, l’individuo comincia ad interrogarsi su che tipo di persona vuole accanto per tutta la vita: “*Given the kind of person I am, what kind of person do I wish to have as partner through life*” (Arnett, 2000a, p. 473). Egli impara anche cosa gli altri trovano di interessante in lui e forse, che cosa li annoia!

Per quanto riguarda il lavoro, spesso esso è per l’adolescente un semplice modo per ottenere il denaro che gli possa permettere di pagarsi gli svaghi, senza pensare se possa servire o meno alla sua preparazione professionale. Al contrario durante *l’emerging adulthood* l’individuo si domanda come le proprie esperienze possano servire a porre le fondamenta del suo futuro lavorativo, si interroga su che tipo di lavoro sia in grado di fare, su quale professione possa soddisfarlo a lungo termine e sulle reali possibilità che ha di realizzare le sue aspirazioni. Le scelte formative seguono lo stesso andamento: l’individuo esplora differenti possibilità che lo porterebbero a diversi percorsi lavorativi e gradualmente compie la scelta definitiva.

Inoltre, le esplorazioni tipiche di questa fase non sono esclusivamente focalizzate sulla preparazione alla vita da adulto, ma sono anche opportunità per fare semplicemente una vasta gamma di esperienze.

Per finire, durante questo periodo l'individuo sviluppa la propria visione del mondo. Perry (1999) ha mostrato che i cambi nella visione del mondo sono spesso una parte dello sviluppo cognitivo durante *l'emerging adulthood*. In particolare durante il periodo universitario, l'individuo sperimenta diversi punti di vista, scegliendone alla fine uno, pur rimanendo comunque aperto ad ulteriori cambiamenti (Pascarella & Terenzini, 1991).

- b. *L'instabilità (instability)*: la possibilità di esplorare diverse vie e diverse modalità di amare e di lavorare rappresenta la seconda caratteristica:

“All of this moving around makes emerging adulthood an unstable time, but it also reflects the explorations that take place during the emerging adult years. Many of the moves emerging adults make are for the purpose of some new period of exploration, in love, work, or education. Exploration and instability go hand in hand.” (Arnett, 2004, p. 11).

Anche se molti hanno un piano più o meno definito sulla strada da intraprendere, la traiettoria che il giovane traccia per percorrere il passaggio dall'adolescenza all'età adulta non è fissa ma viene ridisegnata innumerevoli volte in base alle esperienze del soggetto.: “*It is the age of instability, because in the course of pursuing their identity explorations, emerging adults frequently change love partners, jobs, educational*

directions, and living arrangements” (Arnett, 2011, p.256). Ogni revisione nel piano è un’occasione per apprendere qualcosa su loro stessi e, se tutto va bene, per fare un passo avanti nel chiarire il tipo di futuro che vogliono avere.

- c. *L’auto-centramento (self-focused)*: In questa fase Arnett ritiene che il soggetto ha la consapevolezza di essere libero secondo modalità che non si manifestano più una volta superata la soglia dei trent’anni: *“It is the self-focused age, because it is the period of life when people have the fewest daily role obligations and thus the greatest scope for independence decision making”* (Arnett, 2011, p. 257).

L’Autore ritiene inevitabile e perfettamente normale che in questa fase la persona tenda in modo particolare a focalizzarsi su se stesso in quanto questo gli permette di sviluppare le competenze necessarie ad affrontare la vita quotidiana e a comprendere meglio chi essa sia e cosa aspiri a realizzare, iniziando a costruire le fondamenta della vita adulta:

“To say that emerging adulthood is a self-focused time is not meant pejoratively. There is nothing wrong about being self-focused during emerging adulthood; it is normal, healthy, and temporary. By focusing on themselves, emerging adults develop skills for daily living, gain a better understanding of who they are and what they want from life, and begin to build a foundation for their adult lives. The goal of their self-focusing is self-sufficiency, learning to stand alone as a self-sufficient person, but they do not see self-sufficiency as a permanent state. Rather, they view it as a necessary step before committing themselves to enduring relationships with others, in love and work”. (Arnett, 2004, p. 13-14)

Questa caratteristica, pertanto, consente al giovane di conquistare autonomia e indipendenza, elementi imprescindibili per allacciare delle relazioni durature con gli altri.

d. Il *sentirsi “tra” (feeling in-between)*: L’esplorazione e l’instabilità connotano l’*emerging adulthood* come un periodo di mezzo tra l’adolescenza e il giovane adulto: “*It is the age of feeling in-between, because [...] is when people are most likely to feel they are neither adolescent nor adults but somewhere in-between, on the way to adulthood but not there yet*” (Arnett, 2004, p. 257).

e. La *possibilità (possibility)*: infine, l’*emerging adulthood* è la fase delle possibilità, dove diversi scenari futuri rimangono aperti, dove poco della vita di una persona è deciso per certo: “[...] *it is the age of possibilities, because no matter what their lives are like now, nearly everyone believes in emerging adulthood that eventually life will smile on them and they will achieve the adult life they envision*” (Arnett, 2011, p. 257).

Arnett sottolinea il fatto che il giovane, nel caso abbandoni il luogo di origine, può lasciare dietro di sé anche eventuali condizioni problematiche e di disagio, materiale e/o relazionale, ha così l’opportunità di risollevarsi sfruttando le opportunità che l’autonomia e l’indipendenza raggiunte gli offrono. Anche per chi proviene da famiglie “felici”, il periodo dell’adulthood in fase di sviluppo è un periodo importante; si ha l’opportunità di trasformare se stessi per non essere una mera fotocopia

dell'immagine dei genitori e di prendere, in modo indipendente, le decisioni su che tipo di persona essere e su come condurre la propria vita (Arnett, 2004). Più di ogni altra età, quella dell'*emerging adulthood* ha in sé la possibilità del mutamento: anche se il giovane si impegna in relazioni professionali o affettive serie e di lunga durata fintanto che dura questa età, perdurano anche le occasioni di cambiare la propria vita in modo profondo.

Tempo si limitato, quello della *emerging adulthood*, dieci anni al massimo, ma è un tempo nel quale sembra che tutto sia possibile perché per la maggior parte dei giovani la gamma delle scelte per quanto riguarda il loro futuro non è mai stata così ampia prima e mai più lo sarà in futuro.

3. L'adattamento universitario

Il passaggio alla vita universitaria è un passaggio importante nella vita degli individui che può avere esiti diversi a secondo della persona coinvolta.

La transizione dal setting scolastico a quello universitario può essere analizzata sulla base del più generale concetto di adattamento.

L'idea di adattamento trae origine dalla "Sindrome generale di adattamento" di Selye (1936): secondo questa teoria ad uno stato di stress deve seguire necessariamente una fase di adattamento; se questo non avviene e lo stato permane per un lungo periodo, l'organismo finirà per sviluppare problemi di natura psichica e/o fisica di gravità e durata variabile.

A tale proposito, la ricerca conferma che il passaggio all'università, se da molti studenti è visto come una opportunità di crescita personale e affrontato quindi senza particolari problemi, per altri, invece, si caratterizza come un evento estremamente stressante (Straub, 2002) che può portare, in caso di mancato adattamento, all'insorgere di disturbi mentali e fisici (Tao, Dong, Pratt, Hunsberger, & Pancer, 2000).

Per Baker e Siryk (1984, 1999) l'adattamento al mondo universitario è un processo composito in quanto al soggetto è richiesto di far fronte a diversi tipi di istanze. Gli Autori, in particolare, distinguono 4 aspetti dell'adattamento all'università:

- ✓ *L'adattamento accademico* riguarda la capacità dello studente di gestire le richieste legate alla formazione universitaria;
- ✓ *L'adattamento sociale* riguarda la capacità dello studente di stabilire adeguati rapporti interpersonali;
- ✓ *L'adattamento personale-emotivo* riguarda la salute psicologica e fisica dello studente, ovvero se l'individuo sperimenta un malessere psichico o mostra sintomi somatici in risposta alla nuova situazione;
- ✓ *L'attaccamento istituzionale*, infine, è legato all'impegno dello studente nei confronti dell'università vista come istituzione.

Fisher e Hood (1987) studiando l'adattamento psicologico degli studenti all'ambiente universitario hanno trovato che questi sperimentano un significativo

incremento dei disturbi psicologici in seguito alla transizione scuola-università e che l'incidenza di tali disturbi è maggiore per gli studenti fuori sede.

In particolare, i problemi che caratterizzano le giovani matricole possono includere: nostalgia di casa e degli amici (Fisher, 1989; Paul & Brier, 2001), depressione, disturbi psicologici, distrazione (Fisher & Hood, 1987), senso di isolamento (Brooks & DuBois, 1995), una flessione nel rendimento (Levitz & Noel, 1989), incremento dei conflitti interpersonali (Fisher & Hood, 1987), disturbi dell'appetito, problemi di concentrazione (Kashani & Priesmeyer, 1983), esperienze di solitudine (Cutrona, 1982), bassa autostima (Marron & Kayson, 1984).

Le variabili che permettono all'individuo di far fronte alle richieste del nuovo ambiente, influenzando quindi, l'esito del processo di adattamento, sono diverse. Analizziamole alcune in modo più specifico.

3.1 La motivazione

Il concetto di motivazione è stato affrontato da diverse prospettive. Ai fini della nostra esposizione, appare maggiormente rilevante quella di Deci e Ryan (1985, 1991). Secondo questi studiosi un comportamento può essere:

- ✓ *intrinsecamente motivato*: un comportamento è messo in atto volontariamente per i propri scopi, per il piacere e la soddisfazione che derivano dallo svolgere una data attività.
- ✓ *estrinsecamente motivato*: un'attività è intrapresa al fine di ottenere una

ricompensa o evitare una critica;

- ✓ *amotivato*: sono i comportamenti che non appartengono alle precedenti categorie, sono attività non regolari e non intenzionali;

In aggiunta alla precedente classificazione va considerato il fatto che la motivazione estrinseca non è un concetto unitario, bensì ne esistono diversi tipi ordinati lungo un continuum che ha ai due estremi l'amotivazione e la motivazione intrinseca; i comportamenti motivati estrinsecamente variano, inoltre, rispetto all'entità con il quale sono auto-determinati: possono essere regolati dall'esterno (comportamenti che sono percepiti come non autonomi), basarsi sull'introspezione (attività che sono parzialmente interiorizzate attraverso passate contingenze ma non attraverso una reale autodeterminazione) oppure sull'identificazione (comportamenti che sono importanti per il soggetto e che vengono scelti autonomamente).

In uno studio sulla relazione tra motivazione ed adattamento, Baker (2004) si propone di esaminare in un gruppo di studenti universitari la relazione tra orientamento motivazionale e adattamento. I risultati della ricerca mostrano che i comportamenti amotivati conducono a diversi esiti negativi per il soggetto: un cattivo adattamento psicosociale, più alti livelli di stress percepito e una scarsa condizione di benessere generale. I comportamenti intrinsecamente motivati risultano, al contrario, associati a minori livelli di stress legati allo studio. Infine, il sesso e le conoscenze pregresse (misurate tramite un test all'ingresso dell'università) si dimostrano predittori significativi di una migliore performance accademica.

Diversi studi hanno dimostrato che una motivazione di tipo intrinseco ha effetti positivi sui processi e sulla qualità di apprendimento dei soggetti. Gli individui intrinsecamente motivati adottano una migliore strategia di studio (Ames & Archer, 1988), mostrano un migliore apprendimento concettuale (Grolnick & Ryan, 1987), una maggiore creatività (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984) e flessibilità cognitiva (McGraw & McCullers, 1979) infine ricordano meglio quanto appreso (Ryan, Connel, Plant, Robinson & Evans, 1984) e offrono una migliore performance accademica (Deci & Ryan, 1995). Inoltre questi soggetti mostrano una migliore autostima (Deci, Ryan, 1995), uno stato di benessere generale (Ryan, Plant, & O'Malley, 1995), un migliore adattamento psicosociale e più alti livelli di benessere percepito (Vallerand & Bissonette, 1992; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992).

I soggetti guidati da motivazione estrinseca invece manifestano un ridotto apprendimento e ridotte performance nello studio (Gronlnick & Ryan, 1987). Se si considera, però, la motivazione estrinseca come un costrutto multidimensionale, la relazione con i risultati accademici è più complessa e dipende dal tipo di comportamento estrinsecamente motivato valutato (Vallarand, Fortier & Guay, 1997).

In particolare, per quanto riguarda la performance accademica, è stato trovato che i tipi di motivazione auto-determinata (motivazione intrinseca e motivazione estrinseca basata sull'identificazione) sono associati con buone performance accademiche; al contrario i tipi di motivazione non auto-determinati (come l'amotivazione) sono associati a risultati negativi (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997).

3.2 Il coping

Durante il passaggio dalla scuola all'università, gli studenti provano ad adattarsi alla nuova situazione, cercano di affrontare, in base alle loro capacità, lo stress associato a questa fase mettendo in atto quelle che vengono definite strategie di *coping* (Matheny, Curlette, Aysan, Herrington, Groerer, Thompson & al., 2002).

Con il termine *coping* si definiscono l'insieme degli sforzi cognitivi e comportamentali messi in atto nel tentativo di gestire al meglio le situazioni stressanti, ovvero quelle che comportano per l'individuo la percezione di minaccia, perdita o sfida (Lazarus & Folkman, 1984).

In generale, lo stress si crea quando l'individuo si trova a dovere far fronte a delle richieste che eccedono le sue capacità di *coping* (Dressler, 1991). Pur tuttavia, tutti i cambiamenti richiedono adattamento, anche quando prevalgono gli aspetti positivi, questi possono provocare una reazione di stress (McNamara, 2000).

Inoltre, non tutti gli individui possiedono le medesime capacità di *coping*, di conseguenza di fronte alla stessa situazione, soggetti diversi possono ottenere risultati differenti (Mikhail, 1985).

La risposta individuale è il risultato di un processo di valutazione delle opzioni disponibili e delle possibili conseguenze: le strategie che la persona mette in atto sono, quindi, parzialmente determinate dalla fiducia o dal dubbio impliciti sull'utilità di un dato comportamento rispetto ad altri possibili (Mikhail, 1985).

Carver e Scheier (1999) suddividono le strategie di coping in tre classi:

- ✓ *Coping focalizzato sul problema*: l'insieme dei tentativi messi in atto per rimuovere l'ostacolo o minimizzarne l'impatto;
- ✓ *Coping focalizzato sulle emozioni*: l'insieme di tentativi messi in atto per ridurre la sofferenza emotiva causata dalle avversità, lavorando sulla riconsiderazione dell'ostacolo, sull'emozione in sé.
- ✓ *Coping di evitamento*: l'insieme delle risposte finalizzate a evitare la consapevolezza dell'ostacolo (autodistrazione, diniego, abuso di sostanze, fantasie autistiche) oppure a bloccare qualsiasi tentativo di affrontare il problema (rinunce precoci).

Una strategia di *coping* può essere definita efficace quando:

- ✓ Fornisce soluzione al fattore stressante;
- ✓ Riduce l'eccitazione fisica e lo stress emotivo;
- ✓ È normale all'interno del contesto sociale;
- ✓ Permette ad un individuo di tornare alle attività di routine;
- ✓ Favorisce il benessere di sé e degli altri;
- ✓ Produce una buona stima di sé.

La ricerca su questo costrutto ha dimostrato che la scelta di una specifica strategia da parte di un soggetto differisce in base alle situazioni, alle aspettative individuali e all'atteggiamento generale considerato secondo la dimensione ottimismo-pessimismo. Gli ottimisti utilizzano prevalentemente il *coping*

focalizzato sul problema: questi soggetti privilegiano il pensiero costruttivo, l'accettazione della realtà e utilizzano meccanismi di difesa maturi come l'umorismo; i pessimisti invece utilizzando prevalentemente il *coping* di evitamento (Lingiardi & Madeddu, 2002).

Possiamo affermare che l'esperienza di stress è probabilmente una esperienza naturale nella vita delle matricole. Risulta evidente come il tipo di strategia di *coping* utilizzata dagli studenti possa risultare decisiva per il loro adattamento.

A questo proposito, Dyson e Renk (2006) hanno esaminato la relazione tra femminilità e mascolinità, sintomatologia depressiva, livelli di stress e strategie di *coping* utilizzate dalle matricole universitarie. I risultati mostrano poche differenze tra livelli di stress, strategie di *coping* utilizzate e sintomatologia depressiva negli uomini e nelle donne. I partecipanti maschi sperimentano inoltre, in accordo con precedenti studi (Bem, 1974; Renk & Creasey, 2003), alti e significativi livelli di mascolinità e bassi e significativi livelli di femminilità rispetto alle donne. Mascolinità e femminilità predicono significativamente strategie di *coping* focalizzate sul problema, la femminilità predice significativamente un *coping* di tipo emotivo.

Infine, maschi e femmine hanno mostrato un differente schema di relazioni tra le variabili esaminate. Nei maschi, la mascolinità è correlata positivamente all'uso del *coping* focalizzato sul problema e di tipo emotivo, mentre la femminilità è correlata positivamente al *coping* di tipo emotivo e evitante. Nel caso delle donne, invece, la femminilità è correlata negativamente al grado della sintomatologia depressiva e positivamente all'uso di strategie di *coping* focalizzate sul problema e di tipo emotivo.

3.3 La rete sociale: famiglia e amici

Durante il primo anno di università gli studenti si trovano dunque a dovere affrontare una vasta gamma di problemi. L'incidenza di questi sull'adattamento dello studente al mondo universitario può risultare amplificata per quei soggetti che hanno scelto di uscire di casa per frequentare l'università. I fuori sede infatti si trovano a dovere fronteggiare non solo lo stress legato agli impegni accademici, ma anche quello legato all'essere separati dalla famiglia, dagli amici e dai membri della comunità di appartenenza.

A questo proposito, la ricerca ha dimostrato che per una buona riuscita della transizione è fondamentale avere un gruppo di familiari e amici in grado di offrire legami sociali stabili e di supportare l'individuo quando si trova a dovere affrontare una situazione potenzialmente stressante (Hobfoll & Vaux, 1993).

3.3.1 La famiglia

Allontanarsi da casa per frequentare l'università può produrre sentimenti di nostalgia che sono legati ad elevati livelli di stress psicologico (Fisher & Hood, 1988). Secondo Chickering (1969), vi è una notevole quantità di stress associato con le nuove sfide senza la sicurezza di una casa, l'allontanamento dalla dimora abituale mina infatti il tradizionale sistema di sostegno dato dalla famiglia. Non è quindi una sorpresa che gli studenti "in sede" si adattino più facilmente al nuovo ambiente di studio rispetto ai "fuori sede".

Diversi studi hanno mostrato che il supporto familiare è un importante fattore di protezione durante il periodo transizione all'università (Hoffman & Weiss, 1987; Holahan & Moos, 1981; Rice, Cole & Lapsley, 1990) .

Wintre e Yaffe (2000) nello sforzo di identificare quali variabili nella relazione genitori-studenti possono aiutare questi ultimi nel momento del passaggio all'università, si soffermano sull'importanza dello stile genitoriale e della percezione da parte del giovane del rapporto con i genitori.

Per quanto riguarda quest'ultimo vengono prese in considerazione la mutua reciprocità (*mutual reciprocity*) (Kafka & London, 1991) definita come: “[...]relationships wherein individuals perceive each other as relative equals, respect each other's point of view, and are involved in ongoing and open communication” (Wintre & Yaffe, 2000, p. 12); il supporto sociale da parte dei genitori (*Parental Social Support*) (Cutron, Cole, Colangelo, Assouline, & Russell, 1994); il discutere con i genitori riguardo ai problemi legati all'università (*Discussion With Parents*) (Pancer, Pratt, Hunsberger & Alisat, 1995); l'autonomia (*Autonomy*) (Wintre, Yaffe, & Crowley, 1995).

Per quanto riguarda lo stile genitoriale, Baumrind (1967, 1971) identifica tre possibili modelli basandosi su due caratteristiche, il *controllo* (definizione, proposta e mantenimento delle regole) e l'*affettività*:

- ✓ *Autorevole*: tipico di quei genitori che presentano alte valutazioni sia nel controllo che nell'affettività;
- ✓ *Autoritario*: tipico di quei genitori che manifestano alto controllo e scarsa affettività;

- ✓ *Permissivo*: genitori molto affettuosi ma poco presenti nella definizione e nel mantenimento delle regole;

Differenti ricerche associano uno stile parentale autorevole con risultati positivi quali una buona performance accademica (Weiss & Schwarz, 1996) e buoni livelli di competenza, autonomia e autostima (Baumrind, 1989, 1991; Buri, 1989; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989).

Lo studio di Wintre e Yaffe (2000) conferma quanto emerso dai precedenti studi, il ruolo dei genitori fornisce un significativo contributo all'adattamento degli studenti, in particolare fattori come la reciprocità, il potere discutere con i genitori dei propri problemi e uno stato di benessere psicologico risultano direttamente correlati con un buon esito del processo di adattamento, un effetto positivo indiretto viene invece dall'aver genitori che hanno adottato nell'educare la persona uno stile autorevole.

3.3.2 Gli amici

Oltre a modificare i rapporti con la famiglia, l'ingresso all'università comporta anche la rimodulazione dei rapporti amicali.

Numerose ricerche condotte soprattutto in ambito evolutivo hanno evidenziato il ruolo fondamentale delle interazioni con i coetanei durante l'intero ciclo di vita ed, in particolare, nei momenti di transizione (Rutter & Rutter, 1992).

È durante il periodo adolescenziale, che gli individui iniziano a passare più tempo con i loro coetanei piuttosto che con i genitori (Crosnoe, 2000). Il gruppo

dei pari è infatti fondamentale nel percorso di crescita e di differenziazione dai modelli proposti dai genitori, pur confermando l'importanza di questi ultimi come fonte di sostegno e come termine di confronto (Fonzi & Menesini, 1991). Il gruppo crea un contesto di sviluppo dove gli adolescenti possono esplorare nuove identità e nuovi ruoli ed essere sostenuti durante la fase di socializzazione e nel promuovere diverse forme di abilità sociali.

Diversi studi individuano nella capacità di fare amicizia un indice significativo del benessere psicologico ed uno dei principali fattori di protezione dal rischio psicosociale (Schneider, Wiener & Murphy, 1994; Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997). L'essere apprezzati dagli amici e poter condividere con loro interessi ed incertezze contribuisce a rafforzare la soddisfazione di sé, alimenta la fiducia nelle proprie abilità di affrontare i problemi, sia quelli del quotidiano che quelli futuri (Meeus, 1994).

La funzione amicale si espleta ancora nel fornire supporto sociale, provvedendo a dare un senso di appartenenza e modellando le opinioni (Fullerton & Ursano, 1994; Vanzetti & Duck, 1996). Le amicizie sono inoltre fonte di accettazione, rispetto, fiducia, occasioni di svago e stabilità (Cole & Bradac, 1996), forniscono anche supporto materiale, psicologico ed emozionale (Richey & Richey, 1980; Scholte, van Lieshout, & van Aken, 2001), sono anche di aiuto quando la realtà risulta diversa dalle aspettative (Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000). Infine, un amico può servire da modello (Tokuno, 1986), da persona di riferimento, può essere una persona che ascolta e capisce, un critico, un consigliere e un compagno (Richey & Richey, 1980; Tokuno, 1986).

Di conseguenza, risulta evidente come una rete amicale povera o carente renda fragili le opportunità di protezione durante i momenti di stress (Ginsberg, Gottman & Parker, 1986).

La mancanza di amici è una condizione abbastanza tipica per i giovani studenti universitari che si ritrovano spesso nella condizione di lasciarsi alle spalle la solidità delle antiche amicizie. A questo disagio si associa poi la necessità di doverne formare delle nuove (Shaver, Furman & Buhrmester, 1985).

Diverse ricerche evidenziano come il supporto e la rete dei pari siano di fondamentale importanza per l'adattamento alla vita universitaria soprattutto all'inizio (Tao et al., 2000) e come la loro assenza costituisca invece un fattore di rischio (Lamothe, Currie, Alisat, Sullivan, Pratt, & Pancer, 1995). Le relazioni tra pari risultano fondamentali per la conferma della propria identità e per le opportunità di socializzazione durante il college (Hirsch, 1980).

Gli amici, in particolare la presenza di un migliore amico, sono uno dei principali meccanismi che permettono di contrastare le difficoltà e lo stress associato a questa importante transizione di vita, in quanto rappresentano la principale fonte di sostegno sociale (Tokuno, 1986).

Tenuto conto dei vantaggi che apportano le amicizie, Richey e Richey (1980) affermano che gli adolescenti "hanno bisogno del supporto sociale offerto da un migliore amico", in quanto l'amico assolve diverse funzioni, alcune delle quali non possono essere soddisfatte dai familiari. Le molteplici funzioni che soddisfano gli amici e la loro capacità di offrire sostegno e benessere, suggeriscono che avere un amico vicino durante le esperienze stressanti può certamente aiutare le persone a farcela. Questo può essere particolarmente vero

durante la transizione all'università, quando spesso si verifica una perdita di amici in quanto vi è in genere un cambiamento di quelle che prima erano le reti di sostegno sociale (Kenny, 1987).

Langston e Cantor (1989) hanno verificato che molti degli studenti che sperimentavano come doloroso il passaggio dalla scuola secondaria all'università riportavano problemi nell'area delle relazioni sociali e delle amicizie.

Secondo Medalie (1981), la ricerca sui momenti di transizione deve tenere in considerazione sia le strategie di disinvestimento dal passato, sia quelle di investimento sulla nuova vita messe in atto dagli studenti.

Secondo l'autrice durante il passaggio dalla scuola media superiore all'università, gli studenti sperimentano molti cambiamenti e affrontano numerose sfide, in particolare nell'ambito delle relazioni interpersonali. Oltre ai cambiamenti che si registrano all'interno delle relazioni familiari, gli studenti passano da un ambiente in cui possono fare affidamento e contare su una forte rete di amicizie già consolidata ad una nuova realtà in cui sono chiamati a formarsi una nuova rete di relazioni amicali. Anche se alcune amicizie che si sono formate prima del passaggio all'università possono essere mantenute durante gli studi, queste possono caratterizzarsi in modo diverso. Tutto ciò può comportare una sensazione di perdita e sentimenti di preoccupazione, che possono perdurare per un lungo tempo, durante il quale gli studenti possono cercare di mantenere la vecchia rete di amicizie come se la transizione non fosse mai avvenuta (Berman & Sperling, 1991). Queste preoccupazioni possono dunque impedire il necessario disinvestimento dalla vecchia vita e ostacolare l'investimento in quella nuova.

Paul e Brier (2001) definiscono *friendsickness* la preoccupazione di perdere gli amici e/o subire cambiamenti nella rete amicale che ha caratterizzato la propria vita nella fase precedente la transizione all'università. Questa preoccupazione è vista come una rilevante fonte di stress che può ripercuotersi sull'adattamento universitario. Gli Autori esaminano la relazione tra *friendsickness* e alcune dimensioni dell'adattamento durante il primo semestre. Ipotizzano che saranno soprattutto gli studenti preoccupati per la perdita dei vecchi amici ad incontrare maggiori difficoltà nell'adattamento al nuovo ambiente.

Come ipotizzato i risultati della ricerca confermano che la *friendsickness* è associata con la difficoltà a fare nuove amicizie, con la discrepanza tra le aspettative e la reale esperienza universitaria ed ad un maggiore numero di “vecchi” amici nella nuova rete sociale. Inoltre gli studenti che sono molto preoccupati riguardo al destino delle loro amicizie pregresse sono più soli e hanno minore sentimenti di autostima circa la propria capacità di fare amicizia rispetto agli studenti che non lo sono.

Oswald e Clark (2003) esaminano il destino a cui vanno incontro i rapporti di amicizia più importanti legati alle scuole superiori (*high school best friendship*) quando l'individuo fa il suo accesso nel mondo accademico. I risultati mostrano che durante il primo anno questi rapporti, strettamente legati alla scuola frequentata e al luogo di residenza, possono cambiare.

Gli Autori evidenziano come nel momento del passaggio all'università gli adolescenti si trovano ad affrontare un nuovo contesto nel quale possono provare differenti identità e attività e formare nuovi interessi e amicizie. I fattori contestuali che avevano portato all'instaurarsi dei vecchi rapporti possono non

esistere più con conseguente deterioramento degli stessi: entro la fine del primo anno circa la metà dei vecchi legami viene perso o diventa occasionale. Le amicizie legate alla scuola tendono infatti, durante il primo anno, a diventare meno gratificanti e perdono sia in qualità che in quantità, declinando in soddisfazione, impegno, ricompense ed investimenti (Shaver, Furman & Buhrmester, 1985). Durante questo periodo vi è inoltre un aumento in costi e alternative (Rusbult, 1980). Dalla ricerca emerge anche che la prossimità non influenza i rapporti di amicizia, questo in contrasto con altre ricerche che considerano la prossimità un fattore fondamentale per lo sviluppo e il mantenimento degli stessi (Clark, & Pataki, 1995; Feld & Carter, 1998). Il livello di comunicazione invece si dimostra un fattore significativo moderando il deterioramento delle vecchie amicizie: chi comunica spesso con gli amici pre-università non riporta decrementi nella soddisfazione, nelle ricompense e nemmeno incrementi nei costi. Inoltre, mantenere le amicizie appare anche fare da protezione per i sentimenti di solitudine.

Ad ogni modo non è solo l'aver dei legami di amicizia che facilita l'adattamento durante la transizione, un ruolo importante è rivestito dalla qualità degli stessi (Hartup & Stevens, 1999).

Buote, Pancer, Pratt, Adams, Birnie-Lefcovitch, Polivy e Wintre (2007) esaminano la relazione tra l'adattamento universitario delle giovani matricole e la qualità delle nuove amicizie sviluppate durante la vita in università.

Dai risultati emerge che la qualità delle nuove amicizie formate al primo anno di università è un predittore significativo dell'adattamento universitario, in particolare di quello sociale ma anche di quello accademico e dei sentimenti di

attaccamento all'istituzione. Inoltre questa associazione è più forte per gli studenti che vivono nei residence universitari rispetto a quelli che vivono ancora nelle proprie case. I risultati nel complesso confermano che gli amici hanno un gran numero di funzioni chiave nel favorire l'adattamento: oltre a confermare i fattori illustrati dai precedenti studi, dalla ricerca ne emerge uno nuovo, ovvero la funzione di introdurre gli individui ad altri potenziali amici permettendogli così di espandere il proprio network sociale.

Gli Autori hanno anche studiato l'impatto di un fattore pre-transizione: l'apertura alle nuove amicizie. I risultati suggeriscono che questo fattore può avere un'importante influenza nello sviluppo di nuove amicizie in un ambiente sconosciuto. Emerge che gli individui meno aperti hanno meno amicizie e di minore qualità e questo ha un impatto sul loro adattamento. Emerge anche una differenza significativa tra residenti e non, i primi mostrano una maggiore apertura verso la possibilità di fare nuove amicizie, inoltre evidenziano una maggiore relazione tra la qualità delle amicizie e l'adattamento.

Capitolo 3

Lifelong guidance, governance e qualità nei servizi di orientamento

1. L'orientamento come *lifelong guidance*

Come abbiamo sottolineato nei precedenti capitoli il periodo storico che stiamo attraversando è caratterizzato da elevati indici di mobilità e flessibilità. La ricaduta sul piano individuale di questo stato di cose comporta che le persone, molto più frequentemente che in passato, si trovano nella necessità di affrontare scelte difficili sia sul versante della formazione che su quello lavorativo: le attività di orientamento svolgono un ruolo importante nel guidare l'individuo lungo questo difficile percorso.

È un dato ormai consolidato che da quando le attività di orientamento hanno avuto “ufficialmente” inizio con Parsons le cose siano cambiate. Nel passato l'attività di orientamento si è rivolta principalmente ai giovani con l'obiettivo di guidarli attraverso le scelte che si trovavano a compiere in un contesto relativamente stabile. Spesso, nel processo di orientamento l'individuo riveste un ruolo passivo.

Il concetto di orientamento ha acquisito progressivamente un significato sempre più ampio e differenziato nell'attuale realtà, soprattutto in rapporto, alla diversificazione dell'offerta formativa, alla continua evoluzione del mondo del lavoro, alla molteplicità dei bisogni degli utenti e alle esigenze di creare un

raccordo tra i diversi sistemi educativi e tra il mondo della formazione e il mondo del lavoro (Mancinelli, 2002).

Conseguentemente all'affermazione del nuovo vertice teorico richiamato nella prospettiva del *lifelong learning*, anche il ruolo delle attività di orientamento viene radicalmente riconfigurato, acquisendo una nuova centralità non solo in ambito scolastico, ma all'interno di tutte le organizzazioni complesse, al fine di accompagnare e indirizzare lo sviluppo sia individuale che collettivo (Morcellini e Martino, 2005).

1.1 Il *lifelong learning*

Al fine di rendere sostenibile la flessibilità, se si vuole evitare che diventi sinonimo di precarietà e marginalizzazione anche esistenziale, è necessario dotare gli individui di quel corredo di conoscenze e competenze adeguate per affrontare traiettorie personali, formative e professionali sempre più destrutturate e dominate dall'incertezza.

Per orientarsi in un contesto talmente mutevole, il soggetto ha bisogno di mappe cognitive flessibili e di strumenti in grado di fare evolvere tali mappe, per allargarle, per ristrutturarle e incrementare il loro potere di adattamento. Nessuna mappa statica delle conoscenze può, infatti, definire in anticipo quali competenze e quali linguaggi specifici possano risultare efficaci in un contesto caratterizzato da cambiamenti e discontinuità di tipo qualitativo, che si definisce come insieme originale ed irripetibile (Bocchi & Ceruti, 2002).

In questa ottica *l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita* diventa strumento utile e indispensabile per accompagnare l'individuo nell'aleatorietà e nella fluidità della società odierna (Commissione delle Comunità Europee, 1996; 2000; 2001a; 2001b).

Il concetto di apprendimento si dilata, oltrepassa la dimensione specifica dei processi di istruzione e di formazione intesi come fasi definite della vita degli individui per declinarsi come una potenzialità che si può realizzare durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni (CEDEFOP: Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale, 1996; 2004).

In questa prospettiva, l'apprendimento è inteso come il percorso di acquisizione di competenze, il cui risultato consiste nello sviluppo della “competenza delle competenze” ovvero la competenza ad apprendere ed a ri-apprendere durante l'intero corso della vita. I soggetti si trovano a dover fronteggiare la complessità in termini di discontinuità del ciclo di vita e di continuità di evoluzione delle competenze: la formazione permanente, ovvero un percorso di *lifelong learning* risponde all'esigenza di un aggiornamento costante e ripetuto nel tempo (Morin, 2000; Montedoro, 2000; 2001).

La necessità di adottare una prospettiva basata sul *lifelong learning* trova espressione in diversi documenti dell'Unione Europea. Il Trattato di Amsterdam modifica quello costituente della Comunità Europea inserendo, nel preambolo dello stesso, il comma secondo cui gli stati membri s'impegnano a “promuovere lo sviluppo del massimo livello di conoscenza [...] attraverso un ampio accesso all'istruzione e all'aggiornamento costante” (Commissione delle Comunità Europee, 2000).

Nel corso del 1996, anno europeo dell'istruzione e della formazione, la Commissione Europea si è posta l'obiettivo di preparare i cittadini europei ad una transizione "morbida" verso una società fondata sull'acquisizione di conoscenze e nella quale non si smette mai di apprendere (Cresson, 1995; Commissione delle Comunità Europee, 1996). Nelle conclusioni di Lisbona, viene ribadita la richiesta di un sostanziale aumento negli investimenti pro capite in risorse umane sottolineando che il futuro del benessere europeo dipende in larga parte dalle competenze dei suoi cittadini che devono essere costantemente aggiornate per rispondere alle esigenze della società della conoscenza (Commissione delle Comunità europee, 2000).

E' importante rilevare come a partire dal memorandum sull'istruzione e la formazione permanente di Lisbona (2000), per continuare nella dichiarazione di Barcellona sull'Economia competitiva basata sulla conoscenza (2002), fino alle direttive di Berlino sull'eccellenza e la qualità della formazione e della conoscenza (2003), l'Unione Europea promuova e chieda agli stati membri l'affermazione e il consolidamento di uno "spazio europeo di apprendimento lungo il corso della vita" per assicurare ai cittadini il raggiungimento di una conoscenza competitiva negli attuali scenari della globalizzazione. Il principio fondamentale deve essere la valorizzazione del capitale umano lungo l'arco di vita con l'obiettivo di "imparare a imparare per tutto il corso della vita" (Delors, 1999).

Assumere la metafora della società della conoscenza e il concetto di apprendimento lungo il corso della vita comporta l'adozione esplicita di una teoria dello sviluppo degli individui inteso come processo dotato di dinamismo e di

plasticità; processo entro cui si collocano la possibilità, la necessità, il desiderio di apprendere a tutte le età della vita (Alberici, 1999). Questa prospettiva tende a modificare l'obiettivo stesso dei processi formativi, non più identificato con lo sviluppo e l'acquisizione di specifiche abilità orientate al fare, ma nella promozione e nell'acquisizione di capacità di ricerca autonoma ed attiva che permettono ai soggetti di imparare ad apprendere, promuovendo l'autorealizzazione personale e sociale (OCSE-OECD, 1996; Isfol, 2000)

Le istituzioni formative, di ogni ordine e grado, devono fornire agli individui non soltanto “le chiavi” per apprendere staticamente, ma per apprendere ad apprendere, evolutivamente al fine di rendere l'individuo padrone del proprio futuro (Cresson, 1995).

La consapevolezza della rapida obsolescenza delle conoscenze dovuta al continuo e rapido sviluppo tecnologico e scientifico, rende evidente come l'accesso alla formazione per tutto l'arco della vita sia una delle condizioni essenziali non solo per garantire a ciascun individuo livelli minimi di conoscenze e di competenze, ma per fornirgli, al contempo, gli strumenti per affrontare in modo adeguato le sfide della modernità all'interno della società della conoscenza (Fiorucci, 2002)

A questo scopo, occorre facilitare non solo l'accesso alle opportunità di formazione, ma anche il passaggio da un settore d'istruzione ad un altro e l'accompagnamento lungo il percorso di apprendimento fino all'acquisizione di buone conoscenze e competenze, tramite nuovi servizi ed attività di supporto e orientamento. (Cresson 1995; Rapporto CENSIS 1998; 2002; Orefice 2005). Una nuova assunzione di responsabilità dei governi e dei poteri pubblici per creare le

condizioni soggettive e istituzionali che consentono agli individui di orientarsi, di scegliere i propri percorsi, di sviluppare le competenze necessarie nei diversi contesti e ruoli, per sviluppare un pensiero responsabile e proattivo.

L'educazione, l'orientamento, l'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita sono la componente essenziale, il fondamento di natura costituzionale per lo sviluppo della persona e per l'affermazione del diritto dell'individuo a potere realizzare, all'interno di vincoli e opportunità date, un proprio "progetto di vita" (OCSE-OECD 1996; 1998; 2001).

Se in passato il centro dell'attenzione era la società, che dettava regole in buona parte omologanti, oggi il protagonista potrebbe diventare l'individuo nella sua capacità di interesse e di espandere progetti di vita che si modificano costantemente (Bocchi & Ceruti, 2002).

1.2 L'orientamento come *Lifelong guidance*

Molti autori concordano nel sostenere che i paesi che promuovono un apprendimento permanente, necessitano, al contempo, di fornire un orientamento lungo tutto l'arco della vita (Super, 1980; Cogburn, 1998; De Crisenoy, & Preterre, 2000; Guichard, 2000; 2001; 2003; 2004; Gysbers, Heppner, & Johnston, 2000).

L'orientamento non riguarda più soltanto particolari e delimitati momenti della vita di un soggetto, ma costituisce un processo trasversale e si delinea in una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri

interessi per prendere decisioni lungo il loro percorso di istruzione, formazione e occupazione nonché sviluppare un'efficace autogestione sia nel mondo professionale che in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze (Lecompte, 1999; Mancinelli, 2002; OCSE-OCDE, 2003a; 2003b).

In un contesto mutevole, dove le scelte si ripropongono in modo ripetuto nel corso della vita di un individuo, l'orientamento deve dunque configurarsi come un servizio accessibile a tutti in modo permanente.

L'orientamento può fornire un notevole sostegno: agli individui durante la transizione tra livelli e settori dei sistemi di istruzione e formazione, come pure dalla scuola alla vita adulta e lavorativa; ai giovani che ritornano all'istruzione o alla formazione dopo aver lasciato prematuramente la scuola; alle persone che si reinseriscono nel mercato del lavoro dopo periodi di disoccupazione volontaria o involontaria o di attività casalinga; ai lavoratori qualora la ristrutturazione settoriale richieda loro di cambiare tipo di occupazione; e ai lavoratori anziani e migranti (Savickas, 2000; OCSE-OCDE, 2003a; 2003b; 2004). L'individuo si ritrova a dover fronteggiare una serie di fasi e cambiamenti, a cui è soggetta la sua vita personale e professionale, che comportano una modificazione di se stesso e dei propri obiettivi, un mutamento nella rappresentazione della realtà e delle modalità per affrontarla, una alterazione nella situazione esterna e nei rapporti interpersonali. Ciascun soggetto deve, quindi, imparare a gestire il tempo e i suoi processi di cambiamento, brevi o lunghi che siano, e utilizzarlo come risorsa per il perseguimento dei suoi obiettivi (Callini, 1997; Mancinelli, 2002). Compito dell'orientamento è quello di attuare interventi di sostegno formativo e di

consulenza individuale alla specificità della situazione, nel momento in cui un soggetto non è in grado emotivamente e cognitivamente di gestire l'incertezza e la transizione. L'orientamento deve, pertanto, aiutare l'individuo a sviluppare le competenze adeguate che gli permettano di acquisire il controllo sul proprio destino e la fiducia in se stesso in una società in costante trasformazione. In altre parole, l'orientamento deve permettere ad ogni persona di individuare il proprio percorso tra i diversi disponibili e farlo più volte nella vita, ogniqualvolta sia necessario.

A tal proposito, Watts (1997) suggerisce l'idea che l'attività di orientamento possa essere una mediazione tra i bisogni individuali e i bisogni della realtà sociale, configurando per questa via una rappresentazione di orientamento come bene pubblico. Secondo tale punto di vista, i servizi di orientamento professionale rappresentano un bene pubblico così come un bene privato. Essi, in genere, acquistano valore rispetto a chi ne usufruisce direttamente, ma sono fonte di benefici anche per la società in senso lato (Watts, 1997).

Si potrebbe, a tal proposito, citare una famosa affermazione di Smith (1776) secondo cui: *“Siccome ogni individuo si sforza, nella misura del possibile, di impiegare il suo capitale in modo che il suo prodotto possa avere il massimo valore, ogni individuo opera necessariamente per rendere il reddito della società il massimo possibile. In effetti egli non intende, in genere, perseguire l'interesse pubblico, né è consapevole della misura in cui lo sta perseguendo. Quando dirige la sua attività in modo tale che il suo prodotto sia il massimo possibile, egli mira al suo proprio guadagno ed è condotto da una mano invisibile a perseguire un fine che non rientra nelle sue intenzioni. Perseguendo il suo interesse, egli spesso*

persegue l'interesse della società” (Smith, 1776, p. 444). Forse i servizi di orientamento rappresentano la mano invisibile di Smith!

1.3 Quali obiettivi per il processo di orientamento?

Il processo di orientamento deve dunque intendersi, in questa prospettiva, come dispositivo di attribuzione di senso all'evoluzione della storia formativa e lavorativa della persona e come tentativo di gestione efficace e consapevole dei suoi momenti più significativi (Pombeni, 1996).

All'interno di questo processo l'individuo è chiamato ad acquisire una posizione attiva, deve essere in grado di comprendere i contesti e le relazioni che in questi si sviluppano, grande importanza assumono competenze trasversali come la stima di sé, la voglia di crescere, l'interesse a conoscere e imparare, le buone capacità di autoanalisi, la creatività, le competenze progettuali, la flessibilità (Soresi, 2000; Grimaldi, 2002).

Da un punto di vista dei costrutti di riferimento, l'orientamento è incluso nel quadro dei processi psico-sociali di fronteggiamento delle tappe naturali e critiche del ciclo di vita della persona, considerato nella sua globalità e non solo in relazione alla sfera formativa e lavorativa (Gysbers, Heppner & Johnston, 2000; Pombeni, 2002). Seguendo le linee guida della comunità europea l'orientamento, superata la tripartizione in orientamento personale, scolastico, viene a configurarsi come un progetto rivolto ad un soggetto consapevole, consenziente e attivamente partecipe, con lo scopo di fornire sostegno alla progettualità formativa, professionale e di vita della persona stessa:

“l’attenzione si sposta sul soggetto, inteso come un unicum mosso da emozioni, sentimenti e pensieri, il cui obiettivo è il raggiungimento di uno stato di benessere, attraverso la definizione e il perseguimento di un progetto di vita che consenta l’autorealizzazione, il riconoscimento sociale, la sopravvivenza materiale, la soddisfazione dell’affettività e così via” (Capone, 2003, p. 35).

L’orientamento rappresenta un contributo fondamentale nel processo di sviluppo dell’autonomia individuale e di costruzione dell’identità personale e sociale della persona (Pombeni, 2002).

In una società moderna in cui il processo di socializzazione adulta e le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzati da irregolarità, interruzioni e deviazioni (Kraus, 1998), gestire la propria storia formativa e professionale significa imparare ad affrontare possibili cambiamenti di ruolo e di responsabilità che si presentano in modo non sempre prevedibile e attrezzarsi per costruire o riorganizzare in itinere un progetto professionale soddisfacente che possa conferire continuità – nel cambiamento – alla propria identità personale e sociale (Pombeni, 2002; 2004; Baubion-Broye & Le Blanc, 2001; Gelpe, 1997).

La finalizzazione delle azioni di orientamento allo sviluppo personale e sociale dell’individuo, avviene attraverso la maturazione di scelte connesse alle transizioni formative e lavorative dell’individuo (Guichard & Huteau, 2003). Vi è un vasto accordo sul fatto che l’azione principale gli esperti del settore sia quella di facilitare l’azione personale, ponendo il soggetto nella migliore condizione per sapersi auto-orientare e per compiere scelte autonome, attraverso la definizione e precisazione degli obiettivi che vuole perseguire (Nota, Ferrari & Soresi, 2005).

La gestione efficace del processo di auto-orientamento è determinata, oltre che da fattori sociali e contestuali, anche da risorse individuali da mettere in gioco nei diversi momenti significativi dei propri percorsi: il soggetto deve avere la capacità di maturare competenze specifiche, le cosiddette “competenze orientative” (De Crisonoy & Preterre, 2000; Pombeni & Guglielmi, 2000; Lecompte, 1999), definibili come l’insieme di quelle caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire e governare il proprio progetto formativo e professionale.

Sapersi orientare in maniera consapevole ed efficace richiede quindi, oltre al possesso di alcune condizioni oggettive di partenza come il diritto di cittadinanza, l’accesso all’istruzione e le pari opportunità, anche lo sviluppo di alcune competenze personali che facilitano l’attivazione di questo processo e ne aumentano l’efficacia (De Crisonoy & Preterre, 2000). Esse possono risultare disponibili al soggetto in maniera autonoma, attraverso i naturali processi evolutivi, e/o essere potenziate e integrate attraverso azioni orientative specifiche (Pombeni & Canzutti, 2000).

La maturazione di tali competenze orientative è legata al perseguimento di obiettivi diversi (Pombeni, 2002):

1. Il primo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona un atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale; si tratta in questo caso di promuovere alcune competenze orientative da considerarsi propedeutiche

e aspecifiche (ma non per questo meno importanti) al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative;

2. Il secondo obiettivo è finalizzato a far maturare nella persona la capacità di tener sotto controllo lo svolgersi delle esperienze in atto (il percorso formativo, la ricerca del lavoro, l'attività professionale);
3. Il terzo obiettivo è finalizzato a far maturare nel soggetto capacità di affrontare gli eventi decisionali attraverso una progettazione di sé nel tempo;

La carenza di competenze orientative comporta un rischio di insuccesso o di disequilibrio al tentativo di governo autonomo delle esperienze di transizione che il soggetto incontra nella propria storia formativa e lavorativa. Se il soggetto non è capace di sviluppare autonomamente tali competenze, necessita di un supporto professionale al processo di auto-orientamento che si delinea in azioni empiriche (interventi orientativi) dalle caratteristiche diverse fra loro in termini di contesti di riferimento, obiettivi, metodologie e strumenti di attivazione, risorse coinvolte (Pombeni, 2002).

Gli interventi realizzati da fonti esterne si propongono, come finalità generale, quella di aumentare la consapevolezza e la competenza della persona rispetto al proprio processo di orientamento e, come obiettivi specifici, quelli di rendere più efficace la gestione spontanea di alcuni momenti di snodo di questo processo. Hanno quindi come obiettivo comune il potenziamento del processo e/o la riduzione del rischio di insuccesso rispetto ad alcune scelte/comportamenti individuali. Le competenze acquisite gli permetteranno infatti di affrontare con

maggior efficienza le transizioni psicosociali, tramite l'assunzione di comportamenti consapevoli e responsabili, rendendolo capace di individuare nuovi percorsi che gli permettano di procedere nel suo sviluppo personale e professionale.

I loro obiettivi specifici, invece si differenziano dipendentemente dai bisogni orientativi del singolo soggetto che emergono da un'attenta analisi che deve tenere conto sia di alcune caratteristiche del processo sia di bisogni specifici espressi da target diversi di persone (in coerenza con l'approccio europeo *longlife guidance*).

Prendendo consapevolezza della situazione in cui vive e del bagaglio di risorse disponibili a livello individuale, ciascun soggetto può riuscire a valutare la natura dei vincoli che connotano la propria scelta scolastico-professionale e delineare specifiche strategie di fronteggiamento attivo di tali vincoli (Pombeni, 1996).

L'orientamento assume, così, le caratteristiche di un processo evolutivo, cioè continuo e graduale, attraverso il quale l'individuo sviluppa la capacità e acquisisce strumenti che lo mettono in grado di "leggere" in maniera sempre più consapevole e critica la realtà che lo circonda e di compiere scelte più responsabili e costruttive sia sul piano individuale che su quello sociale (Pombeni, 1996).

L'orientamento non consiste nell'aiutare l'individuo a prendere delle sagge decisioni o a prenderle al suo posto, ma piuttosto nell'aiutarlo a prendere le sue decisioni saggiamente sostenendo le risorse individuali in suo possesso: sono in altre parole necessari nuovi approcci finalizzati più a responsabilizzare la persona che a fornirgli consigli (Watts, 1997; Pombeni, 1996).

2. La *governance*

L'emergere di una società dei saperi e la necessità di un apprendimento permanente richiedono un accento particolare sulla politica in materia di orientamento a livello nazionale, settoriale, regionale e locale.

I servizi vanno considerati uno strumento attivo e i singoli dovrebbero essere risolutamente incoraggiati ad avvalersene e ciò rappresenta, indubbiamente, un nuovo compito per i responsabili politici nel settore dello sviluppo delle risorse umane e in quello dei sistemi, delle politiche e delle prassi in materia di orientamento (Watts, 2000; Whiston, 2003).

In un'ottica in cui ciascun individuo deve seguire la "propria strada" nella società e questa deve guadagnare il maggiore beneficio possibile dalle capacità uniche di un soggetto, è auspicabile e necessaria un'assistenza individuale e collettiva da parte di "esperti" (Wijers & Meijgers, 1996; Arnold & Jackson, 1997).

Secondo la prospettiva della *lifelong guidance*, è dunque necessario che i servizi di orientamento siano facilmente accessibili al maggior numero di individui in maniera continua:

"[...] l'orientamento deve diventare misura di accompagnamento durante tutto l'arco di vita del cittadino e per questo si intende per affermare, a fronte del diritto della persona all'orientamento, il dovere del sistema di offrire un livello di prestazione che garantisca il pieno esercizio di tale diritto" (Pombeni, 2008, p.VIII).

La riconosciuta importanza riconosciuta oggi ai servizi di orientamento è confermata dal fatto che negli ultimi anni il settore ha giovato di una crescente attenzione, con un notevole incremento delle risorse (strutturali, umane ed economiche) disponibili. E' però anche vero che contestualmente sono emerse:

“una serie di criticità a livello di coordinamento, di specificazione e di assunzione di responsabilità rispetto alle diverse competenze in campo [...] criticità a livello di sovrapposizione nelle attività e nei servizi, di dequalificazione delle figure professionali che operano nel settore, di assenza di standard di riferimento, di inadeguatezza dei processi di valutazione di efficacia/efficienza delle azioni” (Pombeni, 2008, V).

Secondo Grimaldi (2003) se è vero che in Italia c'è ricchezza di esperienze legate all'orientamento, è anche evidente la necessità di “Orientare l'Orientamento” ovvero di sistematizzare, modellizzare e raccordare le numerose esperienze disponibili in modo da evitare inutili sovrapposizioni. Uno dei valori dell'orientamento è creare servizi sempre più accessibili e che restino tali nel corso di tutta la vita, garantendo livelli di elevata qualità, utilizzando e ottimizzando le risorse pubbliche: si tratta quindi di ordinare, regolamentare, monitorare, raccordare per potere pervenire ad una modellizzazione condivisa negli obiettivi, strumenti, azioni, pratiche, professionisti (Odoardi, 2008).

Gli sviluppi del settore appena delineati hanno quindi reso evidente l'esigenza di pensare in termini di sistema e di *governance*. Tale concetto si è diffuso negli ultimi anni sia nell'ambito delle imprese e delle organizzazioni sia in quello delle istituzioni pubbliche e si riferisce alla regolazione delle relazioni nei sistemi complessi, esprimendo una valenza differente rispetto ai concetti tradizionali di

governo, controllo e responsabilità (Casciotti, 2003; Rhodes, 1994; McDaniel, 1996):

“Si tratta, in altri termini, di promuovere una *politica di orientamento*, in stretto raccordo con le politiche formative e le politiche del lavoro, per valorizzare le esperienze prodotte e gli sforzi di innovazione messi in campo a più livelli e prefigurare un’azione di *governance* per lo sviluppo di un *sistema di orientamento*” (Pombeni, 2008, VII).

Il sistema orientamento si prefigura quindi come un dispositivo funzionale di *governance* orizzontale che si sviluppa su più livelli: uno politico-istituzionale, che deve integrarsi con le politiche formative, sociali e del lavoro, e uno di coordinamento tecnico operativo, che ha il compito di favorire l’attivazione delle reti territoriali in modo che possano mettere a frutto le competenze del sistema perseguendo obiettivi concreti:

“ la prospettiva non è quella di creare un nuovo sistema a sé [...] ma piuttosto di trovare una modalità di coordinamento fra sistemi che al proprio interno hanno competenze e *mission* diverse in materia di orientamento e favorire il raccordo e l’integrazione delle risorse a livello territoriale, eventualmente con il contributo di servizi dedicati sia in termini di risposte ai bisogni del cittadino (ad esempio, centri per prestazioni specialistiche) sia in termini di supporto all’attività di singoli sistemi (ad esempio, centri e risorse locali). In questo senso risulta più corretto fare riferimento a un’ipotesi di *metasistema funzionale di orientamento*, governato in materia co-partecipata dai diversi soggetti” (Pombeni, 2008, p. VIII).

Il concetto di *governance* esprime dunque l’idea che per raggiungere un obiettivo è necessaria l’azione autonoma, ma coordinata, delle diverse figure che possono dare il loro contributo nella messa in atto delle politiche. I servizi di

orientamento dovrebbero, quindi, configurarsi come nuovo strumento di governance, nell'assunzione che essi lavorano tramite gli individui e non esclusivamente su di loro (Watts, 2003).

Il concetto di *governance* assume ancora più importanza se si considera che il numero di soggetti coinvolti nella gestione delle politiche pubbliche è notevolmente aumentato a seguito del processo di decentramento che ha interessato il nostro paese in seguito alla messa in atto dalle politiche europee: l'azione delle istituzioni, delle organizzazioni private e degli attori sociali devono essere coordinate in un unico sistema e perché questo sia possibile è necessaria una attenta analisi dei programmi e delle politiche in termini di relazioni che intercorrono tra i diversi soggetti in gioco.

In questa prospettiva i servizi, pubblici e privati, non devono più caratterizzarsi come generici ed indifferenziati, al contrario devono essere in grado di soddisfare i bisogni di specifici gruppi sociali e culturali, e delle singole individualità che li compongono, nel campo delle politiche dell'*education* e del lavoro (Odoardi, 2008).

L'analisi del contesto italiano mette in evidenza che esistono diverse sovrapposizioni fra i sistemi *education* e quello del lavoro per quanto riguarda la promozione e la gestione dei servizi, inoltre spesso manca un'attività di coordinamento basata su una strategia riconosciuta e condivisa.

Se si vuole migliorare la qualità dei servizi, seguendo le linee guida del Consiglio europeo di Lisbona, è necessario raccordare le diverse componenti del sistema evitando così la frammentazione delle competenze tra Ministero dell'Istruzione e Ministero del Lavoro, le difficoltà di coordinamento tra politiche

nazionali e regionali e il non sempre facile dialogo all'interno degli enti locali stessi.

3. La qualità e la valutazione nei servizi di orientamento

3.1 Il concetto di qualità

L'ultimo decennio ha testimoniato un concreto interesse per il concetto di qualità dei servizi, concetto sicuramente condivisibile, ma al contempo carico di significati e simboli non sempre chiari e spesso, divergenti fra loro. È ormai opinione diffusa che le principali condizioni di successo dei sistemi locali siano le risorse presenti, le infrastrutture, l'economicità e la qualità dei servizi di pubblica utilità. Una delle tante sfide poste dalla globalizzazione che la nuova gestione pubblica si impegna ad affrontare è rappresentata proprio dal passaggio da un orientamento alla conformità ad un orientamento verso il risultato (Susio & Barbieri, 2002). È indispensabile che la qualità dei servizi nel nostro paese diventi parte integrante delle politiche centrali e locali di sviluppo economico e sociale al fine di migliorarne il livello, purtroppo, inadeguato rispetto agli standard europei (Bellafronte, 2004).

Tenendo conto dei differenti fattori che hanno alimentato lo sviluppo del dibattito sulla qualità, si possono mettere in evidenza almeno tre prospettive attraverso cui è possibile analizzare tale concetto:

- a. *Manageriale*: l'attenzione è posta sul funzionamento della macchina organizzativa e la sua capacità di rispondere alla domanda proveniente dal suo ambiente pertinente, combinando le dinamiche interne, la professionalità delle sue risorse e le tecnologie che la ricerca scientifica mettono continuamente a sua disposizione. La qualità è identificata con i risultati prodotti e con la capacità di soddisfare le esigenze della persona che diventa, quindi, il "giudice". Dal punto di vista metodologico i problemi sollevati da quest'approccio alla valutazione della qualità attengono alla costruzione di misure di soddisfazione del cliente e di creazione delle condizioni di raccolta delle informazioni nelle quali il soggetto si possa sentire libero di esprimere il proprio punto di vista;
- b. *Professionale*: il giudizio sulla qualità di un servizio si sviluppa a partire da valutazioni tecniche fatte da esperti attraverso la definizione di comportamenti ritenuti teoricamente capaci di risolvere un problema, di soddisfare un bisogno. È comunque, necessario sottolineare come non sia possibile valutare la qualità dei servizi solo attraverso la valutazione dei processi, e che nell'ambito della valutazione dei risultati il professionista è solo uno degli attori e dei punti di vista che vanno considerati nella produzione di giudizi.
- c. *Partecipativa*: il cittadino conquista un ruolo attivo nel processo di progettazione ed erogazione del servizio proponendosi come interlocutore forte nella valutazione della qualità prodotta. Questa prospettiva di valutazione della qualità è stata caratterizzata da un interessante dibattito che ha mostrato negli ultimi anni una forte evoluzione dei modelli e degli

strumenti di operazionalizzazione del concetto. Il problema più importante sul quale si è dovuto confrontare quest' approccio è legato al rapporto che esiste fra il ruolo del cittadino nel processo di produzione e la natura stessa del servizio erogato.

Sostanzialmente parlare di qualità di un servizio significa parlare della comunicazione che i diversi attori del sistema stabiliscono relativamente alla natura ed alle caratteristiche, del servizio stesso, in una prospettiva non di tipo descrittivo, ma decisamente valutativo.

3.2 Il concetto di valutazione

In concomitanza all'emergere del concetto di "qualità", all'interno del mondo dei servizi alla persona sta guadagnando maggiore attenzione la nozione di valutazione.

Qualità e valutazione, infatti, pur mantenendo caratteristiche proprie e differenti in quanto nate in due mondi "disciplinari" distinti – il concetto di qualità proviene da una cultura tecnica legata principalmente alla produzione di beni, la valutazione nasce nella cultura delle scienze sociali tesa alla ricerca del valore dell'azione (Lo Schiavo, 1999) – condividono un obiettivo comune: "migliorare le politiche pubbliche per renderle sempre più rispondenti ai bisogni della collettività con un ottimale utilizzo delle risorse" (Negro, 2003).

Il rischio è che la valutazione venga confusa con altre e diverse pratiche, quali l'accreditamento, la certificazione o il controllo, dalle quali differisce in maniera

sostanziale (Lo Schiavo, 1999; De Ambrogio, 2003). Molti sono i modi attraverso i quali si cerca di valutare la qualità dei servizi, ma solo in pochi casi si può parlare di ricerca valutativa (Bellafronte, 2004). Scriven (1993) sostiene che, nell'ambito della qualità dei servizi, quando si fa riferimento limitatamente a standard, norme e accreditamenti si può parlare di una valutazione limitata solo agli obiettivi, in quanto ci si rapporta soltanto quanto bene un soggetto svolge un'attività a prescindere dal contenuto – e non si basa su un giudizio sul grado di corrispondenza ai bisogni del consumatore. Un'azione completa di valutazione può, infatti, essere definita come processo di determinazione di merito, corrispondenza ai bisogni e valore delle cose (Palumbo, 2001). Valutare la qualità di un servizio significa, metodologicamente, compiere una duplice azione: indagare con metodo scientifico ed esprimere un giudizio, tramite determinati parametri predefiniti, sui risultati raggiunti dall'indagine (Bellafronte, 2004).

Nel corso degli ultimi anni si è assistito ad una aumentata esigenza di legittimare attività ed azioni realizzate nell'ambito dei servizi alla persona, anche in ragione della necessità di giustificare e rendicontare l'impiego di fondi e finanziamenti pubblici. Tale esigenza ha dato luogo allo sviluppo di progetti di valutazione della qualità dei servizi, valutazione considerata sempre più una "risorsa" sia da parte dei soggetti istituzionali, sia da parte dei responsabili delle strutture, sia da parte degli operatori. Nell'ottica della promozione di una "cultura della qualità" del servizio, anche le aziende pubbliche che erogano servizi sono state necessariamente coinvolte nel processo di cambiamenti, rivolti ad aumentare il benessere del consumatore, che hanno influenzato di recente l'economia e la società (Gori & Vittadini, 1999).

Valutare le strategie utilizzate nell'ambito dei servizi e i suoi risultati diventa inevitabilmente un processo di rilievo alla luce di una nuova prospettiva data dalla nozione di *governance*. Il termine stesso *governance* acquisisce molteplici accezioni dipendentemente dal suo riferimento all'efficacia dei servizi e alla tutela degli utenti attraverso forme di regolazione o in base alle regole interne dell'organizzazione e alle modalità di partecipazione alle decisioni da parte dei diversi soggetti.

In tale contesto si inserisce il ruolo della valutazione dei risultati e dei processi inerenti i servizi alla persona, non solo come indispensabile requisito per la consapevolezza e la crescita di tutti i soggetti coinvolti, ma anche come condizione essenziale per l'evoluzione della gestione e della regolazione dei sistemi e delle strutture in cui il servizio stesso è inserito. La teoria delle organizzazioni, a tal proposito, evidenzia come la disponibilità di chiari indicatori e criteri per la misurazione delle performance determina e rafforza la capacità di controllo e coordinamento delle azioni e delle risorse di un'istituzione o un'impresa e rappresenta, quindi, un possibile rimedio a quelle opacità delle organizzazioni che spesso ostacolano il corretto ed efficiente perseguimento degli obiettivi perseguiti (Rebora, 2001; 2003).

Alla luce del concetto di *governance*, nei moderni sistemi pubblici la pratica valutativa si rivela uno strumento fondamentale per innescare cambiamenti positivi e miglioramenti nell'erogazione dei servizi, orientati dalla conoscenza (Gori & Vittadini, 1999), e diventa risorsa per le decisioni future e per l'evoluzione stessa delle istituzioni (Vedung, 1997; Public Management OCSE-OECD, 1997; Rebora, 2003)

La valutazione, quindi, se diviene pratica istituzionale acquista valenza di una vera e propria politica che richiede investimenti non trascurabili in termini di risorse materiali e umane, e può essere giustificata se si configura come strategia garante di un miglioramento effettivo, o almeno probabile, dell' "agire umano" oggetto della valutazione stessa.

La valutazione può contribuire a favorire un costante accrescimento della consapevolezza degli attori rispetto alle modalità e alle conseguenze del loro agire e agevolare quindi il miglioramento dell'azione collettiva nei cicli successivi di decisione, programmazione e implementazione. Idea sintetizzata nel motto conoscere per decidere (Gori & Vittadini, 1999).

Alla luce di tali considerazioni, è pienamente condividibile l'idea espressa da Vettoreto (2003): è vero che "il primato non è della valutazione...ma dell'azione" e che la valutazione "ha essenzialmente lo scopo di portare informazione nei processi di policy-making", ma d'altra parte è incontestabile che "la valutazione non consiste in un fatto tecnico, ma è una parte costitutiva dei processi politici" che concorre sostanzialmente alla qualità e al successo dell'azione.

3.3 La valutazione dei servizi alla persona

Benché la valutazione sia un concetto generale applicabile a qualunque ambiente operativo, è evidente che ciascun contesto richiede degli adattamenti, delle specificità, delle attenzioni particolari diverse da quelle utilizzate in altri. Proprio il suo essere un'attività operativa impone alla valutazione questo adattamento, così come la sua ricerca di un'utilità entro il processo le impone di

sviluppare modalità specifiche, più utili allo scopo, in ciascun settore dove viene applicata (Plant, 2001).

Le caratteristiche salienti dei servizi, dal punto di vista della valutazione, possono essere così individuate:

- a. *Intangibilità*: sostanziale impossibilità, o quanto meno grande difficoltà, all'uso preponderante di tecniche di ricerca basate sulla raccolta e analisi di dati altamente formalizzati, di misurazioni, di applicazione di test statistici; da un punto di vista metodologico l'approccio è più 'qualitativo'; spesso la qualità dei servizi dipende in buona parte dal comportamento degli operatori verso i cittadini utenti, e di conseguenza le prestazioni non sono normalmente standardizzabili, ma devono essere contestualizzate;
- b. *Negoziabilità*: rinvia al fatto che il modello è cangiante, che non possono esistere standard se non basati su un accordo di massima fra gli attori (erogatore e beneficiario innanzitutto), che il contesto incide moltissimo ("approccio partecipato");
- c. *Coinvolgimento e responsabilità*: quello dell'operatore dei servizi è un mestiere dal grande coinvolgimento emotivo, e che comporta un notevole grado di responsabilità. Valutare i servizi comporta anche per il valutatore una almeno parziale assunzione di questo 'clima', che deve essere rispettato e utilizzato come leva per una valutazione partecipata;
- d. *I beneficiari ultimi della valutazione*: nel caso dei servizi alla persona l'obiettivo principale finisce per essere quel miglioramento ai programmi, progetti, processi sociali che comporta, come conseguenze, un maggiore

beneficio per i clienti. In generale, costoro sono i beneficiari ultimi della valutazione dei servizi, e che il valutatore lo faccia apertamente e consapevolmente, oppure no, la sua azione coinvolge anche costoro, e inciderà su quanto accadrà loro;

- e. *Limitazione delle risorse*: sempre pochissimo tempo, perché i problemi incalzano; c'è sempre pochissimo personale, perché tutti fanno mille cose; e certamente ci sono sempre pochissimi soldi, perché i servizi alla persona hanno sovente poche disponibilità, e i servizi in particolare sono sempre in penuria economica. Nonostante la poca disponibilità di risorse sia estremamente vincolante, è necessario disegnare una ricerca valutativa compatibile con queste problematiche.

3.3.1 Il servizio di orientamento

Il processo di diffusione di progetti di valutazione sta investendo anche l'ambito dei servizi sociali offerti alle persone, fra i quali i servizi di orientamento che comprendono una vasta gamma di azioni ed esperienze.

Riflettere sulla valutazione di attività di orientamento esaminando le esperienze italiane è una impresa spesso “disorientante”, data la varietà degli approcci seguiti, la scarsa esplicitazione dei modelli teorici di riferimento, e soprattutto la penuria di esperienze pratiche, che abbiano consentito - se non proprio di validare scientificamente - quanto meno di effettuare prime verifiche della affidabilità ed utilità degli strumenti valutativi utilizzati (Botticelli & Paparella, 2002).

Probabilmente l'origine della poca "chiarezza" in questo campo sta nel fatto che ambedue gli "oggetti" di cui qui si parla, ovvero l'orientamento e la valutazione, sono – nell'esperienza italiana - settori relativamente nuovi.

L'orientamento solo negli ultimi tempi ha meglio definito il proprio statuto, individuando i confini delle attività orientative rispetto ad altri campi ad esso confinanti (l'istruzione, le politiche del lavoro, ecc.), e stabilendo specifici obiettivi, metodologie e strumenti operativi di intervento. Al di là comunque di tali considerazioni, permane la definizione generale di orientamento, oggi abbastanza condivisa, di sostegno alla persona nella scelta del proprio percorso formativo e lavorativo nelle fasi di transizione; ma si deve considerare che ciascuna area, azione (o servizio) che compone l'orientamento (informazione, formazione orientativa, consulenza orientativa, sostegno nella ricerca dell'occupazione, incrocio domanda-offerta, ecc.) ha obiettivi propri, che andrebbero bene individuati e chiariti, e valutati separatamente gli uni dagli altri (Botticelli, & Paparella, 2002).

L' Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale (1999) propone, a riguardo, un modello in cui individua diverse "unità di analisi" del processo di valutazione in "orientamento":

- a. la singola azione, intesa come unità minima di un intervento (es. un colloquio orientativo o un modulo di formazione orientativa);
- b. un intervento dato da un insieme di singole azioni "percorso" di orientamento (un corso di formazione orientativa; un intervento di accompagnamento al lavoro);

- c. un programma, costituito da un insieme complesso di azioni finalizzate (es. un programma di orientamento scolastico rivolto a tutte le scuole superiori di un territorio, composto di azioni informative, di counselling, di formazione);
- d. una intera struttura che eroga servizi orientativi che può operare come entità autonoma, ovvero offrire principalmente o esclusivamente servizi di orientamento, oppure può operare all'interno di strutture più ampie, come gli attuali Centri per l'impiego, dove l'orientamento - in questo caso "professionale"- costituisce una delle unità della gamma complessiva dei servizi offerti.

Perché valutare i processi di orientamento? Ci sono almeno due motivazioni valide:

1. La prima si riferisce all'aspetto economico: le pratiche di orientamento hanno un costo non trascurabile per la collettività e per gli individui;
2. La seconda riguarda la teoria: non è possibile realizzare progressi nell'assistenza alla persona senza una migliore comprensione dei processi in gioco, il che comporta un esame approfondito delle principali pratiche, della loro applicazione e dei loro risultati.

Cosa valutare? Le difficoltà nel misurare gli effetti netti delle azioni orientative sono legate anche condizioni di contesto sociale, economico, culturale, che di fatto influenzano i risultati della azione di orientamento. Una valutazione

(specie di efficacia) richiederebbe, come preconditione, la definizione di chiari e circoscritti obiettivi degli interventi da parte del soggetto che li eroga. Ma, solo di recente, è in atto in alcune realtà una procedura - proprio come conseguenza della riflessione indotta da esperienze valutative - finalizzata all'individuazione di "specifiche" sulle modalità di erogazione e sulla definizione di obiettivi dei servizi di orientamento. Ciò renderà più facile sia la verifica di efficacia (intesa in questo caso come stima del perseguimento degli obiettivi dichiarati dalla struttura) sia la verifica della qualità erogata (intesa come conformità ai requisiti progettuali fissati ex ante).

Le azioni di orientamento, così come per altre politiche pubbliche, producono risultati che spesso si verificano solo nel medio-lungo periodo. Così una azione orientativa può produrre effetti negli individui, nel percorso formativo, nel mercato del lavoro, anche molto tempo dopo la sua erogazione. Tali effetti possono essere diretti (ovvero coinvolgere la popolazione "obiettivo" degli interventi) e indiretti (ovvero riflettersi in generale sulla situazione economica locale, o su altri gruppi di popolazione). In ambedue i casi gli esiti dell'azione - nel lungo periodo - si diluiscono, si confondono con altri fattori. Diviene allora difficile comprendere se un certo risultato sia effettivamente riconducibile ad un determinato intervento, e quindi una operazione valutativa diventa tanto più complicata quanto più essa è temporalmente distante rispetto alla erogazione del servizio.

Ma quale è la variabile-risultato, il risultato ultimo degli interventi di orientamento? Al momento attuale esiste un largo consenso sui due grandi obiettivi della pratiche di orientamento che possono essere così sintetizzati:

1. Facilitare l'autonomia degli individui, giovani o adulti, e renderli attivi e responsabili del processo di orientamento;
2. Fornire agli individui i mezzi per risolvere in prima persona i problemi che l'orientamento pone loro.

Ma questi obiettivi generali non forniscono i criteri utili per la valutazione delle pratiche. Piuttosto frequentemente, vengono utilizzati alcuni criteri che di per sé non sono del tutto adeguati o comunque sufficienti:

- a. *Indici di soddisfazione*: Si può indurre un sentimento di soddisfazione creando un contesto "simpatico" senza che gli atteggiamenti o i comportamenti del soggetto ne risultino modificati;
- b. *Livello generale di informazione sulle formazioni e i mestieri*: Si può essere informati molto bene, ma nello stesso tempo essere incapaci di prendere una decisione;

Una possibilità di definizione degli obiettivi della valutazione consiste nell'analizzare il processo di costruzione di un progetto che prevede due tappe fondamentali:

1. L'esplorazione, in cui il soggetto procede ad un inventario delle possibilità;
2. La decisione, in cui alcune possibilità vengono selezionate e gerarchizzate;

Per ciascuna di queste tappe, si possono definire degli obiettivi che si riferiscono alle conoscenze da acquisire, alle competenze da sviluppare o agli atteggiamenti da adottare.

Come valutare? La valutazione delle pratiche di orientamento pone due grandi ordini di questioni: quelle relative al modo di osservare e le questioni relative all'organizzazione della raccolta delle osservazioni.

L'osservazione non è la registrazione passiva di una realtà esterna a colui che osserva. L'osservatore, consapevolmente o meno, focalizza l'attenzione su alcuni aspetti dei comportamenti che gli sembrano più interessanti e ne ignora altri, così come certe caratteristiche dei soggetti menzionati non sono effettivamente osservate, ma desunte da altre caratteristiche che invece lo sono.

Molte osservazioni sui risultati delle attività di orientamento, provenienti quasi sempre dagli operatori, sono quasi sempre fondate esclusivamente su un'osservazione spontanea. Avendo spesso convinzioni radicate circa l'efficacia delle proprie pratiche e non dotandosi di strumenti di controllo della propria soggettività, questi osservatori rischiano di considerare solo i comportamenti che corrispondono alle loro aspettative.

Per ottenere valutazioni affidabili, è preferibile valorizzare i metodi di osservazione obiettivi, semplici e sistematici, in cui i processi di selezione e inferenza sono controllati. In questi metodi la standardizzazione limita l'attività interpretativa (test, frequenze, analisi del contenuto delle produzioni dei soggetti).

Per giudicare l'efficacia di una pratica, è necessario confrontare i soggetti che ne hanno beneficiato con altri, ovvero procedere ad un esperimento o quasi-esperimento.

Si costituiscono due gruppi, equivalenti, a cui viene applicato un "pre-test" che permette di controllare questa equivalenza rispetto alle variabili giudicate pertinenti, successivamente, si confronta per mezzo di un "post-test" il gruppo che ha beneficiato dell'aiuto (gruppo sperimentale) con quello che non ne ha beneficiato (gruppo di controllo).

Il modello di valutazione dovrà centrarsi sul cambiamento avvenuto nel soggetto grazie all'orientamento, misurato attraverso strumenti somministrati prima dell'intervento (tempo T0), e dopo l'intervento (tempo T1). Tali strumenti di misura, con l'ausilio di appositi indicatori, tendono a quantificare i cambiamenti prodotti dall'intervento di formazione orientativa relativamente alle abilità, ed ad altre conoscenze utili al processo di scelta.

Prima di concludere, è necessario fare alcune importanti considerazioni emerse da un'analisi di diversi interventi di valutazione nell'ambito della realtà italiana. Prima di tutto, sul piano più propriamente metodologico, è bene precisare che, in genere, non viene utilizzato un "campione di controllo", spesso per mancanza di risorse, a volte invece per l'impossibilità di costruirne uno secondo criteri corretti, in quanto tutti gli individui "bersaglio" dell'area territoriale hanno usufruito dell'intervento oggetto di valutazione. Eppure la "verifica controfattuale" viene riconosciuta come fondamentale per la misura degli effetti netti delle politiche, in particolare per una corretta valutazione dell'impatto ed infatti molte delle esperienze o dei progetti esaminati non costituiscono tanto delle

valutazioni, quanto piuttosto dei monitoraggi, con caratteri più che altro descrittivi dei processi esaminati.

Inoltre, è comune la scarsa pratica di valutazioni di efficienza, sia dei singoli interventi (o azioni), come delle strutture nel loro complesso. Infatti, come si è visto, molte esperienze valutative non vanno al di là di una analisi di percezione soggettiva di utilità, espressa dagli utenti. Altri tipi di valutazione, sia quella di impatto netto come quella di efficienza, sono costose, richiedono tempi lunghi di attuazione e un impegno concreto delle strutture che per il momento non sembrano disponibili (a meno che non mutino sostanzialmente gli atteggiamenti, e quindi la “domanda”, della committenza).

Capitolo 4

La ricerca: L'influenza di alcune variabili sull'esito della transizione Scuola-Università

1. Introduzione

Nei precedenti capitoli abbiamo visto come la transizione dalla scuola all'università costituisca un momento critico per molti studenti che può dare, in caso di mancato adattamento (accademico, personale, sociale), origine ad una vasta gamma di problemi: un incremento nei disturbi psicologici (Fisher & Hood, 1987; Hamilton & Hamilton, 2006), nostalgia di casa e degli amici (Fisher, 1989; Paul & Brier, 2001), senso di isolamento (Brooks & DuBois, 1995), una flessione nel rendimento (Levitz & Noel, 1989), incremento dei conflitti interpersonali (Fisher & Hood, 1987), disturbi dell'appetito, problemi di concentrazione (Kashani & Priesmeyer, 1983), esperienze di solitudine (Cutrona, 1982), bassa autostima (Marron & Kayson, 1984).

Nonostante il crescente interesse della ricerca scientifica nei confronti delle problematiche che gli studenti incontrano nel loro primo anno di università, la letteratura disponibile in Italia non è ancora sufficientemente ampia. Diversi sono, invece, i contributi internazionali dai quali emerge che la necessità di prendersi cura degli studenti, come individui con esigenze e desideri diversi, rappresenta una notevole sfida per tutti gli operatori del settore orientamento.

Nel secondo capitolo abbiamo avuto modo di vedere come gli Autori che si sono occupati di questo importante passaggio abbiano ampiamente sottolineato

come siano diverse le variabili che possono influenzare l'esito dell'adattamento per il soggetto. In questa ricerca ci si è focalizzati in particolare su tre di queste: il tipo di motivazione che guida i comportamenti dell'individuo, la qualità delle amicizie e il senso di benessere generale percepito dal soggetto.

Per quanto riguarda la prima dimensione, abbiamo visto come diversi studi abbiano dimostrato l'importanza di una motivazione di tipo intrinseco nel favorire l'adattamento del soggetto da un punto di vista accademico (Deci & Ryan, 1995), personale (Deci & Ryan, 1995) e sociale (Vallerand & Bissonette, 1992; Vallerand et al., 1992, 1997), mentre una motivazione di tipo estrinseco o l'assenza di motivazione sembrano avere ricadute negative sull'adattamento del soggetto all'ambiente universitario (Gronlneck & Ryan, 1987; Baker, 2004). Inoltre i soggetti guidati da una motivazione di tipo intrinseco mostrano uno stato di benessere generale (Ryan, Plant, & O'Malley, 1995; Vallerand & Bissonette, 1992; Vallerand et al., 1992, 1997).

Abbiamo anche messo in evidenza come diverse ricerche individuano nelle amicizie un indice significativo del benessere psicologico ed uno dei principali fattori di protezione dal rischio psicosociale (Schneider, Wiener & Murphy, 1994; Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997), come siano di fondamentale importanza per l'adattamento alla vita universitaria soprattutto all'inizio (Tao et al., 2000; Kaufman, Brown, Graves, Henderson & Revolinski, 1993) e come la loro assenza costituisca invece un fattore di rischio (Lamothe et al., 1995).

Abbiamo anche sottolineato come un ruolo importante nell'adattamento del soggetto venga rivestito dalla qualità delle amicizie stesse (Hartup & Stevens,

1999) e come questa sia un predittore significativo dell'adattamento universitario (Buote et al., 2007).

2. Obiettivi

A partire dalle suddette considerazioni, l'obiettivo generale del presente studio è stato quello di indagare il legame dell'adattamento all'ambiente universitario degli studenti di primo anno con la qualità delle loro amicizie, il loro benessere psicologico e il tipo di motivazione che li ha guidati nella scelta universitaria.

Il primo obiettivo dello studio è stato quello di verificare la relazione tra la qualità delle amicizie e l'adattamento universitario. In particolare, si è ipotizzato che gli studenti che riportano legami di amicizia più soddisfacenti tendano a manifestare un migliore adattamento.

Il secondo obiettivo è stato quello di valutare la relazione tra il benessere psicologico e l'adattamento all'università. In particolare, si è ipotizzato che i giovani che presentano livelli più elevati di benessere tendano anche ad adattarsi più facilmente all'ambiente accademico.

Il terzo obiettivo della ricerca è stato quello di indagare la relazione tra il tipo di motivazione alla base della scelta inerente l'iscrizione all'università e l'adattamento universitario. In particolare, si è ipotizzato che i giovani che sono stati guidati da una motivazione di tipo intrinseco tendono ad adattarsi più facilmente al mondo universitario.

Il quarto obiettivo della ricerca è stato quello di indagare eventuali differenze tra maschi e femmine nell'adattamento universitario.

3. Metodo

3.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno preso parte 730 matricole frequentanti diverse Facoltà dell'Ateneo di Palermo: Scienze Politiche, Ingegneria, Medicina, Farmacia e Scienze della Formazione. In seguito ad una serie di analisi preliminari (ovvero, esame dell'accuratezza dell'inserimento dei dati, dei valori mancanti e degli outlier univariati e multivariati) il gruppo finale è risultato costituito da 521 giovani (56% femmine), di età compresa tra i 18 e i 20 anni (età media = 19.01 , DS = 0.57).

3.2 Procedura

La ricerca è stata condotta al termine del primo semestre del primo anno di corso e ha previsto la somministrazione di una batteria di strumenti volti a indagare l'adattamento all'università durante il periodo di transizione e l'associazione tra questo e altre variabili legate al proprio senso di benessere, alla motivazione alla base della scelta di proseguire gli studi e alla qualità delle amicizie instaurate in ambito universitario. Le scale autovalutative sono state somministrate collettivamente, durante il normale orario delle lezioni. Prima della compilazione, gli strumenti sono stati debitamente illustrati in tutti i loro aspetti così come le finalità della ricerca.

3.3 Strumenti

Adattamento universitario. Allo scopo di valutare l'adattamento accademico degli studenti, è stata utilizzata una scala sviluppata da Liga e Lo Coco (sottoposta per la pubblicazione), messa a punto a partire dallo *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ; Baker & Siryk, 1984, 1999). Questo strumento (riportato in Appendice) si compone di 46 item articolati in 7 subscale:

- *Goal Setting*: misura la chiarezza degli obiettivi dello studente (es. item: "So perché vado all'università e cosa voglio imparare"; 7 item; $\alpha=.75$);
- *Adattamento sociale*: misura quanto l'individuo si sente inserito nell'ambiente universitario (es. item: "Sono abbastanza soddisfatto della mia vita sociale all'università"; 8 item; $\alpha=.79$);
- *Soddisfazione per l'organizzazione e per la qualità dei corsi*: misura lo stato di soddisfazione dello studente rispetto alla qualità della formazione universitaria (es. item: "Sono soddisfatto della qualità e del calibro delle lezioni che si tengono"; 6 item; $\alpha=.71$);
- *Efficienza nello studio*: misura le eventuali difficoltà che lo studente incontra durante lo studio (es. item: "Di recente ho avuto problemi di concentrazione quando ho provato a studiare"; 6 item; $\alpha=.79$);
- *Reazioni allo stress*: misura le reazioni di stress del soggetto alle richieste dell'ambiente universitario (es. item: "Ultimamente mi arrabbio molto facilmente"; 8 item; $\alpha=.86$);

- *Isolamento sociale*: misura lo stato di isolamento del soggetto (es. item: “Ultimamente mi sono sentito molto solo all’università”); 4 item; $\alpha=.91$);
- *Insoddisfazione per la scelta universitaria*: misura l’insoddisfazione dello studente per la scelta effettuata (es. item: “Ultimamente ho pensato molto alla possibilità di trasferirmi in un’altra università”); 7 item; $\alpha=.91$);

Le analisi fattoriali esplorative e confermative hanno portato all’individuazione di una struttura generale a due dimensioni, denominate *Integrazione nel sistema accademico*, definita dalle subscale Goal Setting, Adattamento sociale e Soddisfazione per l’organizzazione e la qualità dei servizi, e *Difficoltà di inserimento*, definita dalle sottoscale Efficienza nello studio, Reazioni allo stress, Isolamento sociale, Insoddisfazione per la scelta universitaria.

Ai partecipanti è stato chiesto di esprimere, per ciascun item, il proprio grado di accordo con l’affermazione contenuta, indicandolo su una scala Likert a 4 punti (1 = molto in disaccordo; 4 = molto d’accordo).

Motivazione dietro la scelta universitaria. Allo scopo di valutare le motivazioni che hanno portato lo studente ad effettuare la propria scelta universitaria (*Perché ti sei iscritto all’università?*) è stata utilizzata la *Scala di motivazione accademica* (AMS-C 28; Vallerand, Pelletier et al., 1992). Lo strumento, composto da 28 item, indaga tre aree inerenti le motivazioni che hanno portato lo studente ad effettuare la propria scelta universitaria (*Perché ti sei iscritto all’università?*).

La prima area riguarda il *livello intrinseco* e include il conoscere (es. item, “Perché provo piacere e soddisfazione mentre imparo cose nuove”), il realizzare (es. item, “Per il piacere che provo superando me stesso negli studi”) e lo sperimentare lo stimolo (es. item, “Per la piacevole sensazione che provo quando comunico le mie idee agli altri”).

La seconda area riguarda il *livello estrinseco* ed include i bisogni identificati (es. item, “Perché penso che l’istruzione universitaria mi aiuterà a prepararmi meglio per la carriera che ho scelto”), i bisogni introiettati (es. item, “Per dimostrare a me stesso che sono in grado di laurearmi”), e i bisogni di regolazione esterna (es. item, “Perché senza una laurea di alto livello non troverei un lavoro ben pagato”).

La terza area riguarda la *non motivazione* (es. item, “Sento che all’università sto sprecando il mio tempo”).

Ai partecipanti è stato chiesto di esprimere, per ciascun item, il proprio grado di accordo con l’affermazione contenuta, indicandolo su una scala Likert a 4 punti (1 = completamente falso; 4 = completamente vero).

Qualità dell’amicizia. Al fine di valutare la qualità delle amicizie sono state utilizzate la *McGill Friendship Questionnaire–Friend’s Functions* (MFQ–FF; Mendelson & Aboud, 1999) e la *McGill Friendship Questionnaire* (MFQ–RA; Mendelons & Aboud, 1999);

Il primo questionario, composto da 30 affermazioni, comprende sei sottoscale: Compagnia stimolante, Aiuto, Intimità, Alleanza affidabile,

Autoapprovazione e Sicurezza emotiva. È stato deciso ai fini del presente studio di prendere in considerazione solamente le prime tre scale.

La *compagnia stimolante* si riferisce alla possibilità di passare del tempo insieme ad un amico e di impegnarsi con lui in attività che stimolano il divertimento e il godimento (es. item, “ha buone idee sulle cose divertenti da fare”).

L'*aiuto* è definito come la capacità di fornire assistenza, orientamento, sostegno materiale e informazioni al proprio amico (es. item, “mi aiuta quando ne ho bisogno”).

L'*intimità* si riferisce alla disponibilità all'apertura, alla sensibilità ai bisogni dell'amico ed alla capacità di accettazione dell'altro (es. item, “è una persona a cui posso dire cose private”).

Ai partecipanti è chiesto di pensare, tra le nuove persone conosciute all'università, a quella a cui si sentono più vicini e di indicare il loro livello di accordo con ciascuna delle affermazioni, riguardanti l'amico/a, su una scala Likert a 5 punti (1= mai; 5= sempre).

Il secondo questionario è invece composto da 16 affermazioni che riguardano i sentimenti che gli studenti provano nei confronti del loro miglior amico (es. item, “Io penso che la mia amicizia con ____ è forte”).

Ai partecipanti è chiesto di immaginare che lo spazio bianco presente in ogni affermazione contenga il nome del loro migliore amico e di esprimere quindi il loro accordo o disaccordo rispetto alla stessa, su una scala Likert a 4 punti (1= Molto in disaccordo; 4= Molto d'accordo).

Benessere psicologico. Allo scopo di valutare il benessere psicologico dell'individuo è stata utilizzata la *Scala del benessere psicologico* (RWBS; Ryff, 1989; Riff & Keyes, 1995).

Lo strumento, composto da 18 item, focalizza la sua attenzione su sei diversi aspetti inerenti al benessere psicologico, in particolare: Accettazione di sé; Relazioni positive, di qualità con gli altri (relazioni caratterizzate da fiducia e empatia); Senso di autonomia, autodeterminazione e indipendenza nel pensiero e nell'azione; Padronanza ambientale (competenze nel gestire l'ambiente utilizzandone le opportunità per realizzare bisogni e aspettative personali); Scopo nella vita (sensazione che la propria vita abbia un significato); Crescita personale (il vedersi in continua crescita). Ai partecipanti è stato chiesto di esprimere, per ciascun item, il proprio grado di accordo con l'affermazione contenuta, indicandolo su una scala Likert a 4 punti (1 = Non sono d'accordo; 4 = Sono completamente d'accordo).

4. Risultati

4.1 Analisi preliminari

Allo scopo di valutare la distribuzione delle variabili dello studio sono state calcolate la media e la deviazione standard. Per valutare le interrelazioni tra queste dimensioni è stato calcolato il coefficiente di correlazione r di Pearson. I risultati sono riportati nella Tabella 1.

4.2 Differenze di genere nell'adattamento universitario

Per verificare l'esistenza di differenze legate al sesso nell'adattamento all'università è stata effettuata una analisi multivariata della varianza (MANOVA). I risultati sono riportati nella Tabella 2.

I risultati indicano un effetto multivariato significativo per il genere, λ di Wilks = .95, $F(7,509) = 3.68$, $p = .001$, $\eta^2 = .05$. Le analisi univariate della varianza hanno evidenziato differenze significative rispetto ad alcune dimensioni, in particolare le donne risultano avere una maggiore capacità di Goal Setting e una maggiore soddisfazione per l'organizzazione e la qualità dei corsi, i maschi invece mostrano maggiore isolamento sociale e una maggiore insoddisfazione per la scelta universitaria.

Tabella 1 – Medie e deviazioni standard delle variabili dello studio e coefficienti di correlazione

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1 Sesso	1																				
2 Goal setting	.15**	1																			
3 Adattamento sociale	.05	.50**	1																		
4 Soddisf. org. e Qualità dei corsi	.13**	.49**	.39**	1																	
5 Efficienza nello studio	-.02	-.15**	-.15**	-.13**	1																
6 Reazioni allo stress	-.05	-.09*	-.12**	-.19**	.64**	1															
7 Isolamento sociale	-.13**	-.07	-.14**	-.15**	.51**	.71**	1														
8 Insoddisfazione per la scelta	-.11*	-.10*	-.14**	-.19**	.52**	.70**	.83**	1													
9 Migliore amico	.20**	.19**	.28**	.14**	-.02	-.04	-.01	-.05	1												
10 Compagnia stimolante	.25**	.22**	.30**	.17**	-.07	-.07	-.06	-.07	.53**	1											
11 Aiuto	.18**	.14**	.24**	.08	-.01	-.05	-.04	-.05	.49**	.64**	1										
12 Intimità	.18**	.13**	.20**	.04	-.02	-.02	.02	-.01	.53**	.61**	.57**	1									
13 Accettazione di sé	-.07	.34**	.37**	.24**	-.04	-.02	-.05	-.05	.17**	.22**	.22**	.12**	1								
14 Relazioni positive	.05	.24**	.29**	.06	-.17**	-.20**	-.16**	-.13	.18**	.20**	.20**	.14**	.35**	1							
15 Senso di autonomia	.00	.22**	.23**	.11*	-.09	-.10*	-.10*	-.10*	.11*	.11*	.13**	.04	.40**	.30**	1						
16 Padronanza ambientale	-.10*	.26**	.24**	.15**	-.16**	-.13**	-.10*	-.08	.09*	.13**	.16**	.08	.37**	.38**	.35**	1					
17 Scopo nella vita	.09*	-.06	-.13**	-.12**	-.07	-.06	-.03	-.01	.02	-.04	.07	-.02	-.04	.10*	-.00	-.08	1				
18 Crescita personale	.16**	.17**	.16**	.09*	.06	.00	-.04	-.03	.16**	.11*	.08	.17**	.15**	.22**	.20**	.18**	.02	1			
19 Motivazione intrinseca	.20**	.41**	.32**	.29**	-.00	.01	-.07	-.06	.16**	.27**	.23**	.07	.23**	.08	.14**	.10*	-.02	.22**	1		
20 Motivazione estrinseca	.04	.09*	.08	.03	-.07	-.08	-.12**	-.12**	.06	.13**	.11*	.05	.15**	.04	.05	-.05	.08	.38**	.38**	1	
21 Amotivazione	-.17**	-.49**	-.31**	-.32**	.13**	.09	.11*	.07	-.16**	-.16**	-.15**	-.12**	-.22**	-.26**	-.13**	-.32*	-.10*	-.26**	-.26**	-.06	1
M	1.56	3.29	3.03	2.73	2.44	2.37	2.19	2.26	56.17	20.54	19.37	20.28	9.51	9.66	9.25	8.50	7.71	10.21	31.71	32.44	5.17
DS	.50	.49	.51	.54	.71	.79	1.11	1.00	7.80	3.47	3.69	4.99	1.55	1.80	1.61	1.83	1.51	1.43	6.16	4.93	2.06

Legenda - Sesso: 1-Maschi, 2-Femmine

*** p<.001 ; ** p<.01; * p<.05

Tabella 2 - Medie e Deviazione Standard delle dimensioni dell'adattamento universitario

	Maschi		Femmine		<i>F</i> (1,515)
	M	DS	M	DS	
1. Goal Setting	3.21	0.50	3.37	0.46	13.52***
2. Adattamento sociale	3.00	0.48	3.05	0.53	1.51
3. Soddisfazione organizzaz.	2.66	0.56	2.80	0.52	8.35**
4. Efficienza studio	2.44	0.69	2.41	0.72	0.22
5. Reazioni allo stress	2.39	0.84	2.30	0.75	1.55
6. Isolamento sociale	2.30	1.11	2.03	1.08	7.93**
7. Insoddisfazione per la scelta	2.35	0.96	2.13	1.01	6.13*

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

4.3 Modello di relazioni tra la motivazione e l'adattamento

Allo scopo di valutare la relazione tra la motivazione allo studio e l'adattamento accademico, è stata utilizzata la tecnica dei modelli di equazioni strutturali, implementata tramite il programma EQS 6.1 (Bentler, 2006). Poiché le variabili presentavano una distribuzione multivariata non normale (il coefficiente normalizzato di Mardia, interpretato come punto z , è pari a 7.34, $p < .001$), il metodo utilizzato per derivare la stima dei parametri è stato il metodo robusto della massima verosimiglianza (Satorra & Bentler, 1988, 1994), che fornisce un χ^2 scalato, ed errori standard per i parametri stimati e un CFI robusti. Gli indici di bontà di adattamento del modello ai dati hanno messo in evidenza un fit pienamente soddisfacente: $\chi^2_{S-B}(32) = 56.31$, $p = .005$ $\chi^2/gl = 1.76$, $CFI_r = .99$, $RMSEA = .04$.

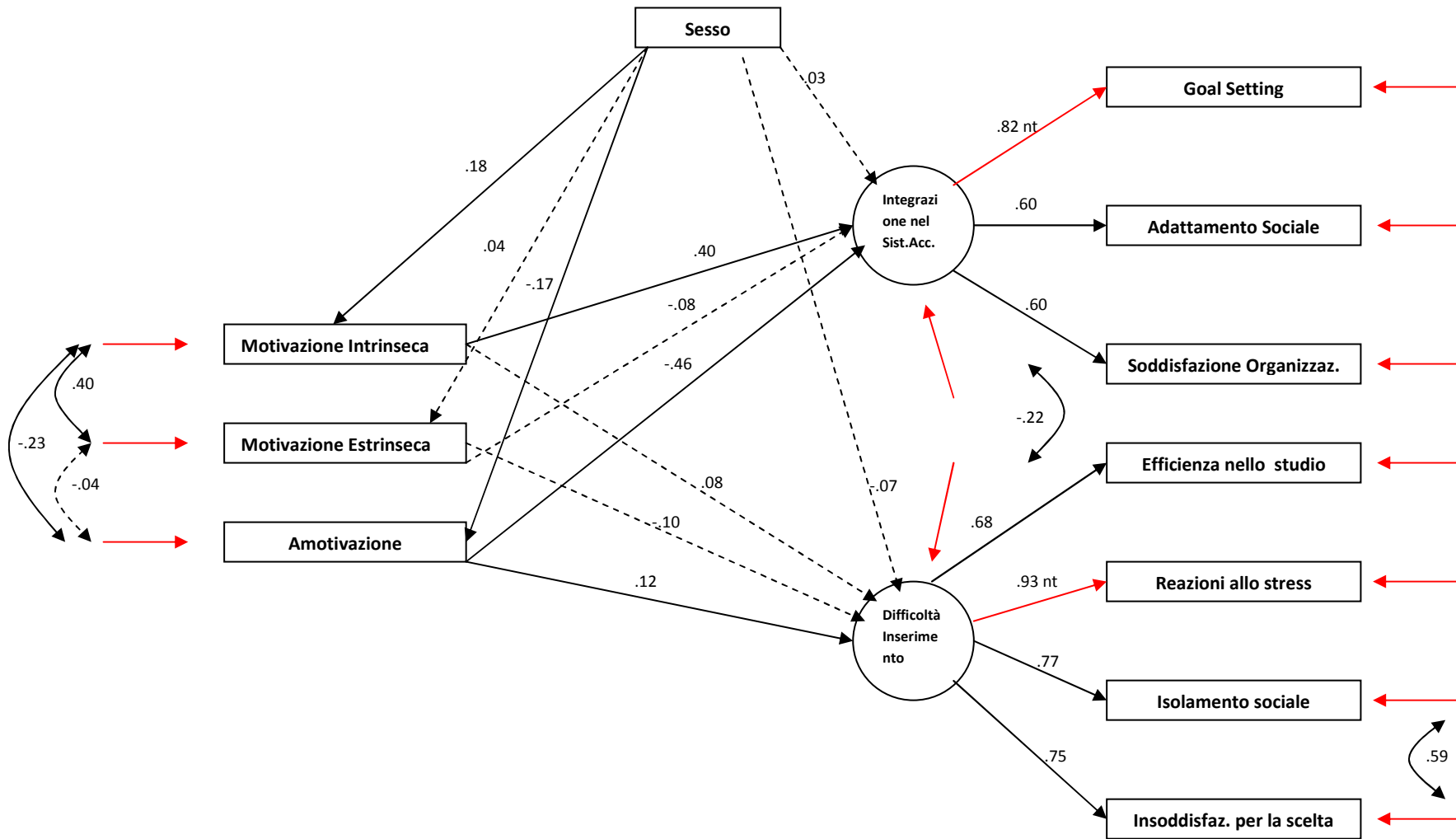


Figura 1

Modello Motivazione-Adattamento. Tutti i coefficienti sono significativi a $p < .05$ tranne quelli associati ad una freccia tratteggiata.

L'integrazione nel sistema accademico risulta positivamente predetta da una motivazione di tipo intrinseco e negativamente dall'assenza di motivazione, mentre la difficoltà d'inserimento è positivamente predetta dall'assenza di motivazione. Il genere è legato in modo significativo solo alla motivazione intrinseca e all'assenza di motivazione (Figura 1).

4.4 Modello di relazioni tra l'amicizia e l'adattamento

Allo scopo di valutare la relazione tra la motivazione allo studio e l'adattamento accademico, è stata utilizzata la tecnica dei modelli di equazioni strutturali, implementata tramite il programma EQS 6.1 (Bentler, 2006). Poiché le variabili presentavano una distribuzione multivariata non normale, il metodo utilizzato per derivare la stima dei parametri è stato il metodo robusto della massima verosimiglianza (Satorra & Bentler, 1988, 1994), che fornisce un χ^2 scalato, ed errori standard per i parametri stimati e un CFI robusti. Gli indici di bontà di adattamento del modello ai dati hanno messo in evidenza un fit soddisfacente: $\chi^2_{S-B}(37) = 66.59$, $p = .001$ $\chi^2/gl = 1.80$, $CFI_r = .99$, $RMSEA = .04$.

L'integrazione nel sistema accademico risulta positivamente predetta dal potere contare su un migliore amico e dal frequentare una compagnia stimolante. Il genere ha un legame significativo solo con le variabili migliore amico e compagnia stimolante (Figura 2).

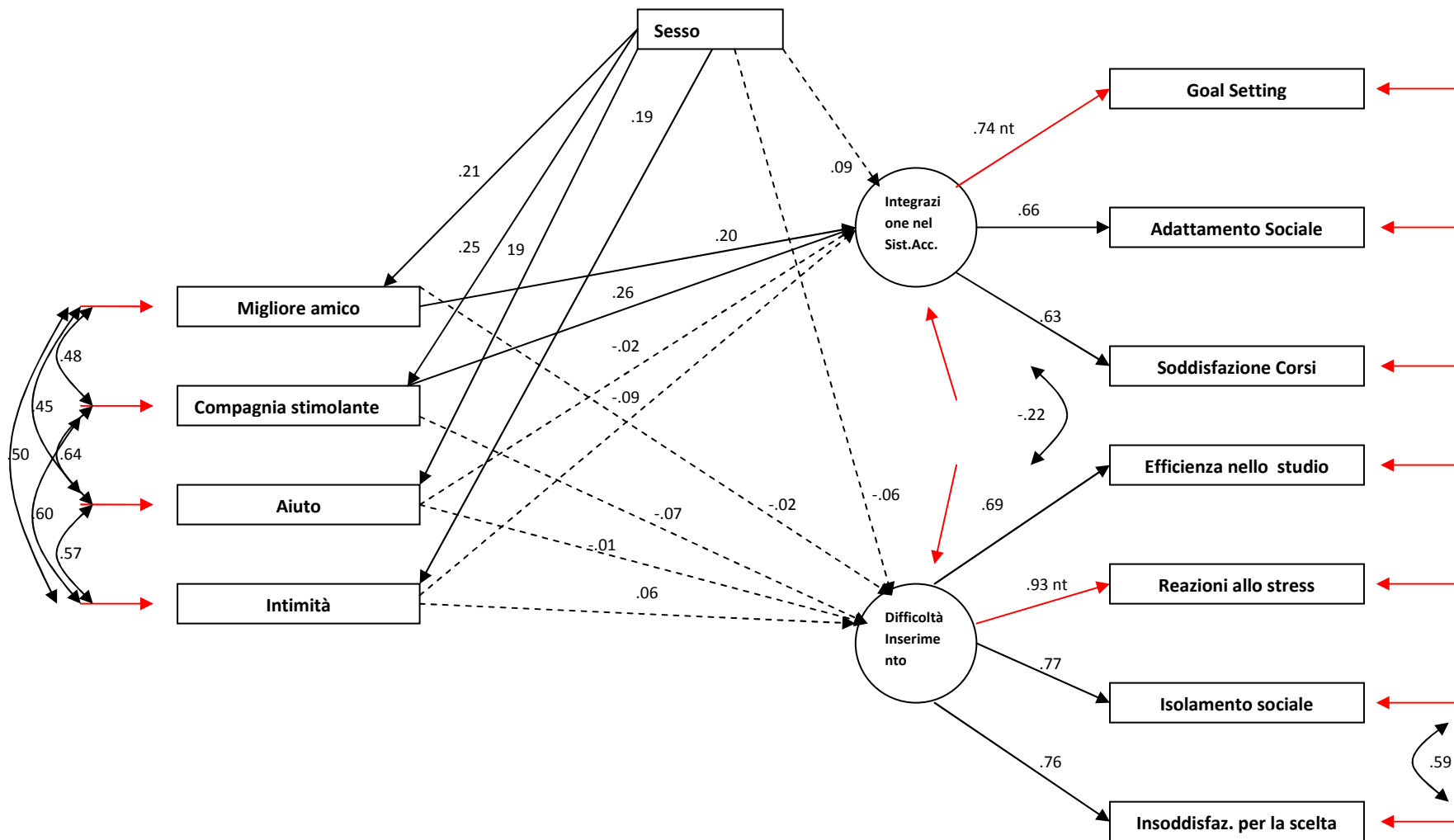


Figura 2

Modello Amicizia-Adattamento. Tutti i coefficienti sono significativi a $p < .05$ tranne quelli associati ad una freccia tratteggiata.

4.5 Modello di relazioni tra il benessere e l'adattamento

Allo scopo di valutare la relazione tra la motivazione allo studio e l'adattamento accademico, è stata utilizzata la tecnica dei modelli di equazioni strutturali, implementata tramite il programma EQS 6.1 (Bentler, 2006). Poiché le variabili presentavano una distribuzione multivariata non normale, il metodo utilizzato per derivare la stima dei parametri è stato il metodo robusto della massima verosimiglianza (Satorra & Bentler, 1988, 1994), che fornisce un χ^2 scalato, ed errori standard per i parametri stimati e un CFI robusti.

Gli indici di bontà di adattamento del modello ai dati hanno messo in evidenza un fit soddisfacente: $\chi^2_{S-B} (47) = 80.46$, $p = .002$ $\chi^2/df = 1.71$, $CFI_r = .98$, $RMSEA=.04$.

L'integrazione nel sistema accademico risulta positivamente predetta dall'accettazione di sé, dalla gestione del contesto e negativamente dagli scopi nella vita, mentre la difficoltà d'inserimento è negativamente predetta dall'avere buone relazioni interpersonali. Il genere è legato in modo significativo all'integrazione nel sistema accademico e alla gestione del contesto (Figura 3).

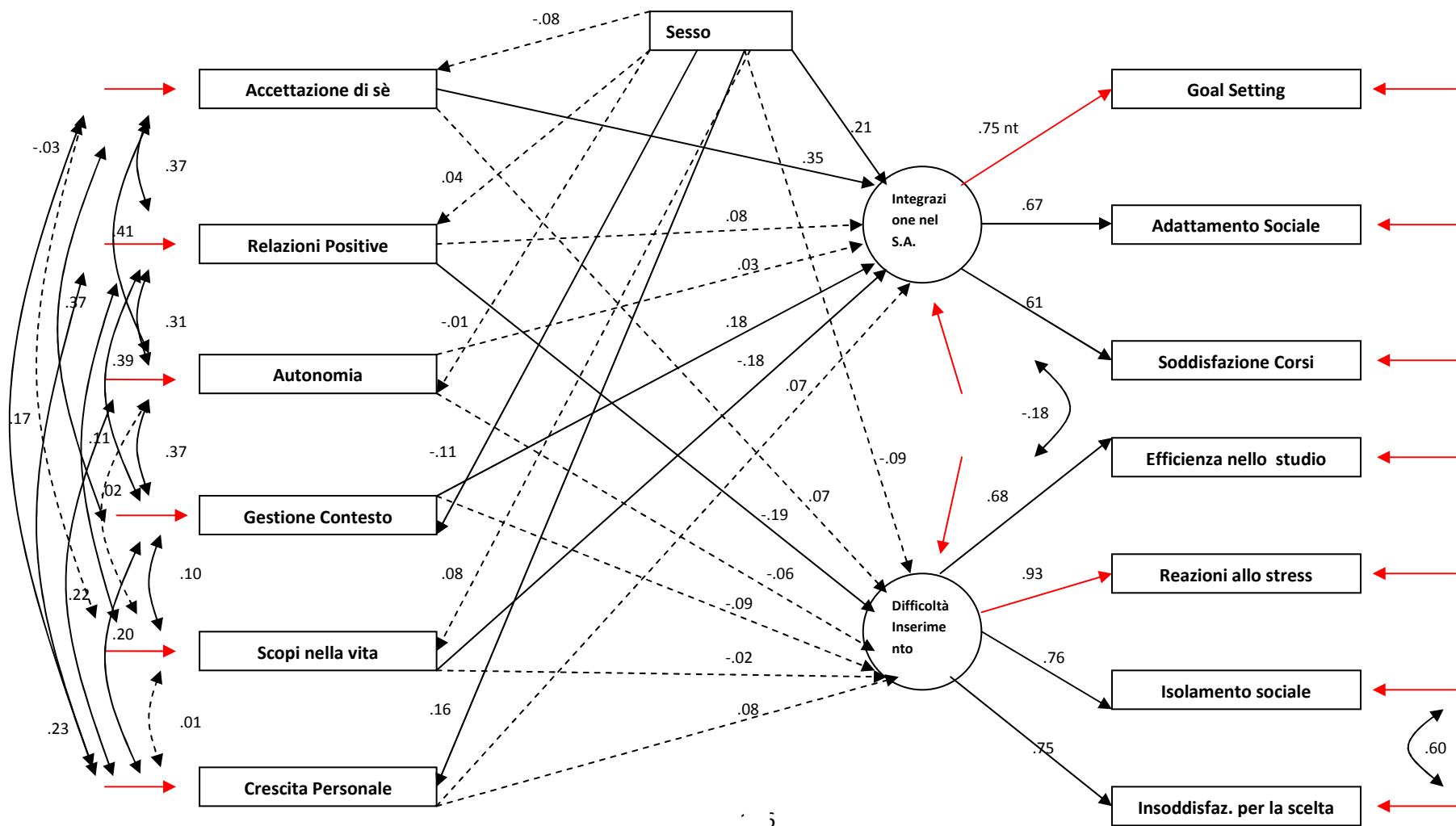


Fig. 3

Modello Benessere-Adattamento. Tutti i coefficienti sono significativi a $p < .05$ tranne quelli associati ad una freccia tratteggiata.

5. Conclusioni

L'obiettivo dello studio è stato quello di indagare il legame tra l'adattamento all'ambiente accademico degli studenti di primo anno e la qualità delle amicizie, il benessere psicologico e il tipo di motivazione che ha guidato gli studenti nella scelta accademica. In generale, i risultati hanno evidenziato come la qualità delle amicizie, una motivazione intrinseca, l'auto-accettazione e il senso di padronanza ambientale siano fattori che favoriscono un positivo inserimento nel mondo universitario. Sembrano emergere inoltre differenze legate al genere nella qualità dell'adattamento.

Per quanto riguarda la motivazione, i risultati hanno evidenziato come i giovani che mostrano alti livelli di motivazione intrinseca e bassi livelli di assenza di motivazione tendano a manifestare una migliore integrazione nel sistema accademico e meno difficoltà d'inserimento. Questi risultati sembrano in linea con quelli ottenuti da indagini precedenti le quali hanno evidenziato come l'adattamento all'ambiente universitario sia positivamente predetto da una motivazione di tipo intrinseco (Deci & Ryan, 1995; Vallerand & Bissonette, 1992; Vallerand et al., 1992, 1997), mentre il disadattamento sia positivamente predetto dall'assenza di motivazione (Gronlneck & Ryan, 1987; Baker, 2004). Il risultato può essere spiegato considerando che i soggetti che nella scelta degli studi da intraprendere sono stati guidati da una motivazione di tipo intrinseco, al loro ingresso in università si trovano a vivere una situazione che hanno scelto volontariamente in base agli obiettivi che si sono prefissati di raggiungere e per il piacere e la soddisfazione che gli deriva dall'idea di svolgere quella particolare

attività. Questo stato di cose pone lo studente nelle condizioni ottimali per definire i propri obiettivi di studio in modo da affrontare al meglio gli impegni accademici e per apprezzare i contenuti dei corsi che gli vengono proposti (Ames & Archer, 1988). In aggiunta, l'individuo sentendosi a suo agio nel nuovo ambiente troverà anche più facile inserirsi nel contesto sociale (Vallerand & Bissonette, 1992; Vallerand et al., 1992, 1997). Al contrario, gli individui che hanno compiuto una scelta non motivata si troveranno a vivere un ambiente che con ogni probabilità non è adatto alle loro esigenze, che non li soddisfa, e possono pertanto mostrare difficoltà e reazioni di stress nel tentativo di assolvere alle richieste dell'ambiente universitario. Inoltre, l'individuo che si sente estraneo ad un determinato ambiente con ogni probabilità tenderà a viverlo il meno possibile, questo avrà come probabile conseguenza un ridotto inserimento sul versante delle relazioni sociali (Baker, 2004; Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997).

Relativamente alla qualità delle amicizie, i risultati hanno evidenziato come l'integrazione nel sistema accademico sia predetta positivamente dal fatto di avere un amico fidato su cui fare affidamento e dall'avere una compagnia universitaria stimolante: i giovani che hanno una relazione particolarmente soddisfacente con il migliore amico e che trovano stimolante la compagnia di un collega universitario tendono a riportare livelli elevati d'integrazione nel sistema accademico. Le difficoltà d'inserimento non sono invece predette in modo significativo dalla qualità dell'amicizia. I risultati sono in linea con la letteratura sull'argomento che evidenzia come l'avere degli amici sui quali contare, e in particolare un buono amico, sia uno dei principali fattori che può aiutare l'individuo ad adattarsi al nuovo ambiente favorendone l'adattamento

(Tokuno,1986; Hartup & Stevens, 1997). I risultati confermano anche l'importanza di avere una persona su cui contare all'interno e fuori dell'università che fornisca al soggetto supporto materiale, psicologico ed emozionale nei momenti di difficoltà (Richey & Richey, 1980; Scholte, van Lieshout & van Aken, 2001). Inoltre, avere un'amicizia stimolante in grado di impegnare il soggetto in attività divertenti significa con ogni probabilità aiutarlo a sviluppare il suo network universitario e di conseguenza aumentare il livello di supporto sociale sul quale può contare (Buote et al., 2007).

Per quanto riguarda il benessere psicologico, i risultati evidenziano come l'integrazione nel sistema accademico sia positivamente predetta da una maggiore stima di sé e da una migliore gestione del contesto e negativamente dagli scopi nella vita. Le difficoltà d'inserimento sono invece predette negativamente dall'avere buone relazioni interpersonali. Per quanto riguarda la stima di sé il risultato è in linea con le ricerche sull'argomento che evidenziamo come una buona autostima globale, accademica sia predittiva di un buon adattamento sociale e accademico (Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R., 2007). Il contro intuitivo risultato, che evidenzia una relazione negativa tra l'integrazione accademica e l'avere degli scopi nella vita, potrebbe essere spiegato considerando la pressione cui probabilmente sono sottoposti quei soggetti che vogliono o devono raggiungere un obiettivo a tutti i costi. Chi ancora non ha ben delineato uno specifico scopo da raggiungere nella vita tenderà a vivere alla giornata sentendo probabilmente meno la pressione legata al dovere conseguire il risultato voluto ad ogni costo. Possiamo dunque ipotizzare dal punto di vista del benessere psicologico che le persone che credono molto nelle loro possibilità, che

riescono a destreggiarsi all'interno dell'ambiente universitario e che allo stesso tempo non si sentono vincolate ad un unico piano predefinito siano quelle che meglio si adattano al contesto universitario. La relazione negativa tra disadattamento e buone relazioni personali non fa altro che confermare quanto presente in letteratura e in particolare il ruolo di una buona rete di amicizie e del supporto sociale che da questa deriva nell'adattamento del soggetto (Pratt et al., 2000).

Riguardo all'influenza diretta del genere sull'adattamento i risultati hanno messo in evidenza come le donne risultano avere una maggiore capacità di definire i propri obiettivi e una maggiore soddisfazione per l'organizzazione e la qualità dei corsi. I maschi invece mostrano maggiori difficoltà d'inserimento e una maggiore insoddisfazione per la scelta universitaria.

Una lettura più ampia dei risultati motiva il risultato che vede le donne più adattate rispetto agli uomini. Considerando le variabili che mediano la relazione tra il genere e l'adattamento al contesto universitario si nota come le donne abbiano livelli più elevati di motivazione di tipo intrinseco e migliori relazioni interpersonali, fattori che come abbiamo visto hanno conseguenze positive sull'esito del processo di adattamento. I risultati trovano conferma nella letteratura sull'argomento che evidenzia come le donne per adattarsi al nuovo ambiente traggano maggiori vantaggi, rispetto agli uomini, dalle relazioni interpersonali stabilite all'interno del contesto universitario (Kenny & Rice, 1995).

Anche i risultati sulla relazione tra motivazione e genere trovano conferma dai risultati di precedenti studi che hanno evidenziato come le donne siano più motivate verso le attività accademiche (Thibert & Karsenti, 1994), mostrino

maggiormente una motivazione di tipo intrinseco (Vallerand & Bissonette, 1992; Vallerand et al., 1997) e un maggiore desiderio di finire l'università (Allen, 1999) rispetto agli uomini.

Alla luce di tali risultati, il presente lavoro sembra dunque confermare l'importanza che alcuni fattori come il tipo della motivazione, la qualità delle amicizie, lo stato di benessere psicologico e il genere hanno sull'esito della transizione dalla scuola all'università.

È importante precisare che il nostro studio rappresenta, al momento, solo un contributo nell'ambito della ricerca sul complesso intreccio tra le varie dimensioni considerate e come questo sia caratterizzato da alcuni limiti che condizionano l'interpretazione dei risultati.

Un primo limite potrebbe risultare dal fatto che tutte le misure usate sono *self-report*, questo può portare ad una serie di distorsioni in particolare nelle risposte legate alle difficoltà personali incontrate. Sarebbe interessante confrontare l'idea che il soggetto ha di se stesso con quella che emerge dai soggetti a lui più vicini.

Una seconda criticità è legata all'aver somministrato la batteria di test durante le ore di lezione. La scelta ha escluso dalla somministrazione tutti gli studenti che per i più svariati motivi non frequentano le lezioni, comportamento che in certi casi potrebbe essere causato proprio dai problemi di inserimento nell'ambito universitario.

Inoltre, bisogna tenere presente che la somministrazione dei test è avvenuta prima che gli studenti affrontassero i primi esami potendo quindi sperimentare un'altra importante variabile di stress e che i soggetti appartengono esclusivamente all'Università degli Studi di Palermo.

Nonostante questi limiti, i risultati emersi dal presente lavoro hanno importanti implicazioni per la pratica e per la ricerca empirica futura. Prima di tutto questa indagine suggerisce che una attività di orientamento in ingresso potrebbe essere fondamentale per l'esito dell'adattamento.

Sarebbe interessante studiare le differenze nelle variabili esaminate tra gli studenti che hanno effettuato la scelta autonomamente senza avere usufruito dell'aiuto fornito da un servizio di orientamento e quelli che invece ne hanno fatto uso. Infine, sarebbe importante replicare lo studio confrontando studenti provenienti da differenti università per confermare l'importanza degli stessi fattori nell'adattamento dello studente anche al cambiare dell'Ateneo di appartenenza.

Per concludere, si vuole mettere in luce come scoprire i meccanismi che favoriscono l'adattamento della giovane matricola all'ambiente universitario può permettere a chi di competenza di intervenire precocemente per limitare al massimo il fenomeno dell'abbandono universitario o dei fuori corso, fenomeni che, come è ben noto, hanno una ricaduta sulla vita dell'individuo e sulla valutazione nazionale dell'Ateneo stesso (e quindi sui fondi che questo percepirà ogni anno).

Riferimenti Bibliografici

Abramson, L. Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la psicología de la orientación. In D. Aisenson, A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Eds.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva*. Milano: Mondadori Bruno.

Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in higher education*, 40, 461-485.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development*, 1, 154-168.

Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29, 1-23.

Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.

Arnett, J.J. (2000a). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

Arnett, J.J. (2000b). High Hopes in a Grim World. Emerging Adults' view of Their Futures and 'Generation X'. *Youth & Society*, 31, 3, 267-286.

Arnett, J.J. (2001a). Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Middle. *Journal of Adult Development*, 8, 2, 133-143.

Arnett, J.J. (2001b). *Adolescence and Emerging Adulthood: a Cultural Approach*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Arnett, J.J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York: Oxford University Press.

Arnett, J.J. (2011). Emerging Adulthood(s). The cultural Psychology of a New Life Stage. In L.A. Jensen (Ed.), *Bridging Cultural and Developmental Approaches to Psychology*. New York: Oxford University Press.

Arnold, J. (1997). *Managing Career into 21st Century*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Arnold J., & Jackson C. (1997). The new career: Issues and Challenges. *British Journal of Guidance & Counselling*, 25, 427-433.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 179-189.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1999). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Baker, S.R. (2004). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational orientations: Their role in University adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23 (3), 189-202.

Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Baubion-Broye, A., & Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-8.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2, pp. 11-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Beder, S. (1997). *Addressing the Issues of Social and Academic Integration for First Year Students: a Discussion Paper*. Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology.

Bellafronte, S. (2004). Qualità e valutazione nella Pubblica Amministrazione: strumenti e percorsi di qualità nei servizi pubblici. *Rassegna italiana di valutazione*, 29.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.

Bentler, P.M. (2006). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino: Multivariate Software, Inc.

Berman, W.H., & Sperling M.B. (1991). Parental attachment and emotional distress an the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 427-440.

Bocchi, G., & Ceruti, M. (2002). *Educazione e globalizzazione*. Bologna: Raffaello Cortina Editore.

Botticelli R., & Paparella D. (Eds.). (2002). *La valutazione dei servizi di orientamento*. Milano: Franco Angeli.

Boutinet, J.P. (1998). *L'immatùrité de la vie adulte*. Paris: PUF.

Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.

Bukowski, W.M., Newcomb, A.F., & Hartup, W.W. (Eds.). (1996). *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Buote, V.M., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M.G. (2007). The importance of friends. Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of adolescent research*, 22 (6), 665-689.

Buri, J. R. (1989). Self-esteem and appraisals of parental behaviour. *Journal of Adolescent Research*, 4, 33-49.

Callini, D. (1997). *Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa*. Milano: Franco Angeli.

Capone, A. (2003). L'orientamento tra sistema e riforma. In A. Grimaldi (Ed.), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (35-39). Milano: Franco Angeli.

Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1999). Optimism. In C.R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 182-204). New York: Oxford University Press.

Casciotti C.A. (Ed.). (2003), *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*. Roma: CRUI.

Cavalli, A., & Galland, O. (Eds.). (1996). *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*. Napoli: Liguori Editore.

CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale) (1996). Istruzione e formazione per tutto l'arco della vita. Retrospectiva e prospettiva. *Rivista Europea*, n.8.

CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale) (2004). *Life-long learning: citizens' views in close up*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Censis (1998). *32° rapporto sulla situazione sociale del paese. L'Italia in trincea. La riforma (senza risorse) della formazione*.

Censis (2002). *36° rapporto sulla situazione sociale del paese*.

Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, M., & Pataki, S. (1995). Interpersonal processes influencing attraction and relationships. In A. Tesser (Ed.), *Advanced social psychology* (pp. 283–331). St. Louis: McGraw Hill.

Cogburn, D. L. (1998). Globalization, knowledge, education and training in the global world. *Conference paper for the InfoEthics98*, UNESCO.

Cole, T., & Bradac, J. (1996). A lay theory of relational satisfaction with best friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13, 57–83.

Commissione delle Comunità Europee (1996). *Livre vert. Vivre et travailler dans la société de l'information: priorité à la dimension humaine*. Bruxelles, Com (96) 389 final.

Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Documento di lavoro dei servizi della commissione*. Bruxelles, Sec (2000), 1832.

Commissione delle Comunità Europee (2001a). *Réaliser un espace européen de l'éducation e de la formation tout au long de la vie*. Communication de la Commission Com (2001) 678 final, Bruxelles.

Commissione delle Comunità Europee (2001b). *Investing efficiently in education and in training: an imperative for Europe*. Communication de la Commission Com (2002) 779 final, Bruxelles.

Commissione delle Comunità Europee (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Communication de la Commission Com (2003) 58 final, Bruxelles

Consiglio dell'Unione Europea (2001). *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*. OR.EN 5980/01 Educ. 23, Bruxelles

Consiglio dell'Unione Europea (2004a). *Istruzione e formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*. OR.EN 6905/04 Educ. 43, Bruxelles

Consiglio dell'Unione Europea (2004b). *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*. OR.EN 9826/04 Educ. 109, Soc. 234, Bruxelles.

Cresson, E. (1995). *Enseigner et apprendre: vert la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*. Bruxelles.

Crosnoe, R. (2000). Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. *Social Psychology Quarterly*, 63, 377–391.

Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 291-309). New York: John Wiley.

Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 369-378.

D'Angiò, G., & Recco, A. (2008). Orientarsi in psicologia. In F. Petruccelli, V. Verrastro, & B. D'Amario (Eds), *Dalla scuola all'università: una scelta di vita* (pp. 62-72). Milano: Franco Angeli.

Dawis, R.N., & Lofquist, H. (1984). *A Psychology Theory of Work Adjustment: An Individual-Differences Model and Its Applications*. Minneapolis: University of Minnesota.

De Ambrogio, U. (Ed.). (2003). *Valutare gli interventi e le politiche sociali*. Roma:Carocci.

De Cesare, C. (2009). *Università addio. Il primo anno*. Corriere della sera.it(http://www.corriere.it/cronache/09_marzo_31/universita_addio_primo_ann_o_focus_decesare_5c4b0886-1dc7-11de-84d3-00144f02aabc.shtml)

De Crisenoy M., & Preterre N. (2000). S'orienter dans un monde du travail en pleine mutation : quelles compétences nécessaires pour la praticien et pour l'individu ?. *L'orientation scolaire et professionnelle, numéro hors-série*, 272-279.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum Press.

Delors, J. (1999). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore;

De Maio, A. (2002). *Una svolta per l'università*. Milano: Il sole 24 ore.

Depolo, M. (1996). Le transizioni nella carriera lavorativa possono creare competenza?. *Risorsa Uomo: Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione*, 2, 225-237.

Devoto, G., & Oli, C. (1971). *Dizionario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.

Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and Psychotherapy: An analysis in Terms of Learning, Thinking and Culture*. New York: McGraw-Hill. Trad. It. *Personalità e Psicoterapia*. Milano: Franco Angeli, 1975.

Dressler, W. W. (1991). *Stress and adaptation in the context of culture: Depression in a southern black community*. Albany, NY: State University of New York Press.

Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face a la qualification et a la compétence. *Sociologie du travail*, 1, 179-193.

Dupuy, R. (1998). Transitions et trasformations des identités professionnelles. In A. Baubion-Brove (Ed.), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne*(45-72). Saint Agne: Erès.

Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshman adaptation to University life: Depressive symptoms, Stress, and Coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (10), 1231-1244.

Eco, U. (2010). *Il paese dei dottori laureati al parcheggio*. La Repubblica.it(http://www.repubblica.it/economia/2010/10/15/news/il_paese_dei_dottori_laureati_al_parcheggio-8071372/?ref=HREC1-10).

Feiring, C. (1996). Concepts of romance in 15-years-old. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 181-200.

Feld, S., & Carter, W. (1998). Foci of activity as changing contexts for friendship. In R. Adams & G. Allan (Eds.), *Placing friendships in context* (pp. 136–152). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Fiorucci, M. (2002). L'accesso all'istruzione e alla formazione nella "società della conoscenza". In *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli;

Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.

Fisher, S., & Hood, B. (1988). Vulnerability factors in the transition to university: Self reported mobility history and sex difference as factors in psychological disturbance. *British Journal of Psychology*, 79, 309-320.

Fisher, S. (1989). *Homesickness, cognition, and health*. Hove: England Erlbaum.

Fonzi, A., & Menesini, E. (1991). Modalità di interazione di adolescenti in gruppo. Processi di identificazione e differenziazione. *Età Evolutiva*, vol. 38, pp. 21-31.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullerton, C., & Ursano, R. (1994). Preadolescent peer friendships: A critical contribution to adult social relatedness?. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 43–63.

Gambini, P. (2007). *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*. Milano: Franco Angeli.

Gelpe, D. (1997). Les préoccupations de carrière d'adultes en situation de transition professionnelle : effets de trois types de déterminants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 137-156.

Giddan, N.S. (1988). *Community and social support for college students*. Springfield: Charles C. Thomas.

Ginsberg, D., Gottman, J., & Parker, J. (1986). The importance of friendship. In J. Gottman & J. Parker (Eds.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (pp. 6-11). London: Cambridge University Press.

Ginzberg, E. (1951). *Occupational choice: an approach to a general Theory*. New York: Columbia University Press.

Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gori, E., & Vittadini, G. (1999). *Qualità e valutazione nei servizi di pubblica utilità*. Milano: ETAS.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 545-579.

Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career Choice and Development* (179-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Grimaldi, A. (Ed.) (2002). *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*. Milano: Franco Angeli.

Grimaldi, A. (Ed.) (2003). *Orientare l'orientamento. Modelli, strutture ed esperienze a confronto*. Milano: Franco Angeli.

Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.

Guichard J. (2000). Counselling individuals and society models: contexts, goals and guidance practices. *International Journal for Advancement of Counselling, 22*, 9-21.

Guichard J. (2001). A century of career education: review and perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*, 155-176.

Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: an international perspective. *Career Development Quarterly, 51*, 306-321.

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

Guichard, J. (2004). Comment élaborer scientifiquement la question de société: <<s'orienter tout ou long de la vie>>?. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 233-247.

Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.

Gysbers, N.C., Heppner, M.J., Johnston, J.A. (2000). Conseil et développement de carrière tout ou long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 91-115.

Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2006). School, work and emerging adulthood. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 440-473). Washington, DC: American Psychological Association.

Hartup, W.W., & Stevens, N. (1997). Friendship and adaption in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.

Hays, R.B., Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 305-313.

Herr, E. L. (1998). Preparation for the world of work. *Career Development and Public Policy*, 2, 2-25.

Herr, L.E., & Cramer, S.H. (1996). *Career Guidance and counseling through the lifespan: Systemic Approaches* (5th ed.). New York: Harper Collins.

Hirsh, B.J. (1980). Natural support system and coping with major life changes. *American Journal of Community Psychology*, 8, 159-172.

Hobfoll, S.E., & Vaux, A. (1993). Social support: Resources and context. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress*. Toronto: The Free Press.

Hoffman, J. A., & Weiss, B. (1987). Family dynamics and presenting problems in college students. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 157-163.

Holland, J.L. (1973). *Making Vocational Choice: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Holland, J.L. (1985). *The Self-Directed Search: A Guide to Educational and Vocational Planning*. Odessa: Psychological Assessment Researches.

Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices*, 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Holohan, C. J., & Moos, R. H. (1981). Social support and psychological distress: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Psychology, 90*, 365-370.

Isof (2000). *Formazione e occupazione in Italia e in Europa. Rapporto 2000*. Milano: Franco Angeli;

Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 2100-2125.

Kafka, R. R., & London, P. (1991). Communication in relationships and adolescent substance use: The influence of parents and friends. *Adolescence, 103*, 587-598.

Kashani, J.H., & Priesmeyer, M. (1983). Differences in depressive symptoms and depression among college students. *American Journal of Psychiatry, 140*, 1081-1082.

Kaufman, K.L., Brown, R.T., Graves, K., Henderson, P., & Revolinski, P. (1993). What me worry? A survey of adolescent concerns. *Clinical Pediatrics*, 32, 8-14.

Kenny, M.F. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of youth and adolescence*, 16, 17-29.

Kenny, M. E., & Rice, K. G. (1995). Attachment to parents and adjustment in late adolescent college students: Current status, applications, and future considerations. *The Counseling Psychologist*, 23, 433-456.

Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits in children's behaviour: The differential effect of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.

Kraus, W. (1998). La fin de grands projets: le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation a vue. *L'orientation scolaire e professionnelle*, 29 (1), 117-140.

Krumboltz, J.D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. In A.M. Mitchel, G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making* (19-49). Cranston: The Carrol Press.

Krumboltz, J.D., & Nichols, C.W. (1990). Integrating the Social Learning Theory of Career Decision-making. In Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Eds.), *Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc..

Lamothe, D., Currie, F., Alisat, S., Sullivan, T., Pratt, M., Pancer, S. M., et al. (1995). Impact on a social support intervention on the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 14, 167-180.

Langston, C.A., & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint when making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 649-661.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer.

Leccardi, C. (2006). Redefining the future: Youthful biographical constructions in the 21st century. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 113, 37-48.

Lecompte, C. (1999). Face à la complexité et à l'incertitude: l'impossibilité de se défaire de soi. *Revue québécoise de psychologie*, 20, 37-63.

Levin, D.M. (1987). *Pathologies of the modern self: Postmodern studies on narcissism, schizophrenia, and depression*. New York-London: New York University Press.

Levitz, R., & Noel, L. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M. I. Uperaft, J. N. Gardner, & Associates (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (pp. 65-81). San Francisco: Jossey-Bass.

Liga, F., & Lo Coco, A. (in press). L'adattamento italiano dello *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ).

Lingiardi, V. & Maddeddu, F. (2002). *I meccanismi di difesa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Lo Schiavo, L. (1999). Le misure di qualità e la customer satisfaction. In G. Azzone & B. Dente, *Valutare per governare. Il nuovo sistema di controlli nelle Pubbliche Amministrazioni*. Milano: ETAS.

Mancinelli, M.R. (2002). *L'orientamento dalla A alla Z*. Milano: Vita e Pensiero.

Marron, J.A., & Kayson, W.A. (1984). Effects of living status, genere, and year on college students' self-esteem and life-change experience. *Psychological Reports*, 55, 811-814.

Matheny, K.B, Curlette, W.L., Aysan, F., Herrington, A., Groerer, C.A., Thompson, D., & al. (2002). Coping resources, perceived stress, and life satisfaction among Turkish and American university students. *International Journal of Stress Management*, 9 (2), 81-97.

McDaniel, O.C. (1996). The paradigms of governance in higher education systems. *Higher Education Policy*, 9 (2), 137-158.

McGraw, K.O., & McCullers, J.C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.

McNamara, S. (2000). *Stress in young people: What's new and what can we do?* New York: Continuum.

Medalie, J. (1981). The college years as a mini-life cycle. Developmental tasks and adaptive options. *Journal of the American College Health Association*, 30 (10), 75-79.

Meeus, W. (1994). Psychosocial problems and social support in adolescence. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 241-256). Berlino: Walter de Gruyter.

Mendelson, M.J., & Aboud, F.E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 130-132.

Mikhail, A. (1985). Stress: A psychophysiological conception. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (pp. 30–39). New York: Columbia University Press.

Mirvis, P.H., & Hall, D.T. (1994). Psychological Success and the Boundaryless Career. *Journal of Organization Behavior*, 15 (4), 365-380.

Modica, L. (2002). Riforma: perchè e come. In S. Pontremoli & G. Luzzatto (Eds.), *Università, la riforma è iniziata*. Milano: La Nuova Italia.

Montedoro, C. (Ed) (2000). *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Milano: Franco Angeli.

Montedoro, C. (Ed) (2001). *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*. Milano: Franco Angeli.

Morcellini, M., Martino, V. (2005). *Contro il declino dell'università. Appunti e idee per una comunità che cambia*. Milano: Il sole 24 ore.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editori;

Murgia, A. (2006). Confini, transizioni, frammenti. Una rassegna della letteratura su carriere professionali e differenze di genere. *I quaderni del gelso*.

Trento: Servizio Stamperia e Fotoriproduzione dell'Università degli Studi di Trento.

Negro, G. (2003). Qualità e valutazione. Un binomio per eccellenza. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 26, 53-58.

Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2005). L'autodeterminazione in adolescenti che si accingono a scegliere un percorso universitario. *Risorsa Uomo: Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione*, 1-2, 63-78.

Novara, F., & Sarchielli, G. (1996). *Fondamenti di psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.

OCSE-OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (1996). *The Knowledge-based Economy*. Paris: OECD.

OCSE-OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (1998). *Redefining Tertiary Education..* Paris: OECD.

OCSE-OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2001). *Du bien-être de nations: le rôle du capital humain et social*. Paris : OECD.

OCSE-OCDE (Organisation de coopération et développement économiques). (2002). *Repenser la notion de capital humain. Analyse des politiques d'éducation 2002*. Paris : OECD.

OCSE-OCDE (Organisation de coopération et développement économiques). (2003a). *Orientation professionnelle: nouvelle pistes de réflexion. Analyse des politiques d'éducation 2003*. Paris : OECD.

OCSE-OCDE (Organisation de coopération et développement économiques). (2003b). *Orientación profesional y políticas públicas : principales conclusiones de uno estudio de la OCDE*. Paris: OECD.

OCSE-OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2004). *Career guidance and public policy: bridging the gap*. Paris: OECD.

Odoardi, C. (2008). *Il sistema dell'orientamento*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Orefice P. (2005). L'apprendimento permanente nell'era della globalizzazione: la sfida planetaria della conoscenza. *LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning, 1*, <http://rivista.edaforum.it/numero1/rivista.htm>;

Oswald, D.L., & Clark E.M. (2003). Best friend forever? High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships, 10*, 187-196.

Palumbo M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.

Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisat, S. (1995). Great expectations: Parent-child discussion and the impact of pre-university expectations on adolescent transition to university. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Indianapolis, IN.

Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research, 15*, 38-57.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

Parada, F., & Coimbra, J.L. (2010). Giovani adulti in transizione verso il mondo del lavoro: che cosa intendono per lavoro occupazione e carriera?. In S. Soresi & L. Nota (Eds.), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento* (pp. 290-301). Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

Parkes, C.M. (1971). Psycho-Social Transitions: A Field for Study. *Social Science & Medicine*, 5, 101-115.

Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Patton, W., & McMahon, M. (1998). *Career development and systems theory: a new Relationship*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Paul, E.L., Brier, S. (2001). Friendsickness in the Transition to College: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of counseling & development*, 79, 77-89.

Perry, W.G. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass. (Original work published 1970).

Petrucelli, F. (2005). *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*. Milano: Franco Angeli.

Plant, P. (2001). *L'orientation professionnelle et la qualité*. Paris : OECD.

Pombeni, M.L. (1990). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.

Pombeni, M.L. (1994). *L'orientamento di gruppo*. Roma: Carocci.

Pombeni, M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.

Pombeni, M.L. (2002). Differenziare le azioni e specificare le professionalità. In A. Grimaldi (Ed.), *Modelli e strumenti per l'orientamento*. Milano: Franco Angeli.

Pombeni, M.L. (2004). *La definizione delle diverse tipologie di azioni orientative: i sistemi, i servizi, le professionalità*. Franco Angeli, Milano.

Pombeni, M.L. (2008). Prefazione. In C. Odoardi, *Il Sistema dell'orientamento* (V-XIII). Bari: Editori Laterza.

Pombeni, M.L., Canzutti, S. (2000). Profili orientativi: verso una definizione tipologica. *Risorsa Uomo*, 1-2, 109-12.

Pombeni, M. L., Guglielmi, D. (2000). Competenze orientative, costrutti e misure. *Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*, 3, 67-80.

Pratt, M.W., Hunsburger, B., Pancer, S.M., Alisat, S., Bowers, C., Mackey, K. et al. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of a social support discussion intervention program. *Journal of College Student Development*, (41)4, 427-441.

Public Management-OCSE (1997). *In search of results, performance management practices*. Paris: OECD

Rebora, G. (2001). *Manuale di organizzazione aziendale*. Roma: Carocci.

Rebora, G. (2003). Gli obiettivi della valutazione: miglioramento della qualità, trasparenza delle informazioni, efficienza ed efficacia dei processi. *Convegno nazionale "La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance"*, Università Cattaneo – LIUC, Castellana, Roma.

Regini, M. (2009). L'università italiana in un quadro comparat. In M. Regini (Ed.), *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*. Roma: Donzelli.

Renk, K., & Creasey, G. L. (2003). The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 159–168.

Rice, K. G., Cole, D. A., & Lapsley, D. K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and a test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 195-202.

Rice, K.G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college. A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 203-213.

Richey, M., & Richey, H. (1980). The significance of best-friend relationships in adolescence. *Psychology in the Schools*, 17, 536–540.

Rotter, J.B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Rotter, J.B. (1972). *Application of a Social Learning Theory of Personality*. New York: Holt.

Rusbult, C. (1980). Satisfaction and commitment in friendships. *Representative Research in Social Psychology*, 11, 96–105.

Rutter, M. & Rutter, M. (1992). *Developing minds. Challenge and continuity across the life span*. Penguin Group.

Ryan, R.M., Connell, J.P., Plant, R., Robinson, D., & Evans, S. (1984). *The influence of emotions on spontaneous learning*. Unpublished manuscript, University of Rochester.

Ryan, R. M., Plant, R. W., & O' Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement, and dropout. *Addictive Behaviors*, 20(3), 279–297.

Ryff, C.D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57(6), 1069-81.

Ryff, C.D., & Keyes C.L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *J Pers Soc Psychol*, 69(4), 719-27.

Savickas, M. L. (2000). Career development and public policy: the role of values, theory and research. *Career Development and Public Policy*, 7, 52-68.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1988). Scaling corrections for chi-square statistics in covariance structure analysis. *Proceedings of the American Statistical Association*, 308-313.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Scabini E., & Donati, P. (1994). *Tempo e transizioni familiari. Studi interdisciplinari sulla famiglia*. Milano: Vita e Pensiero.

Schlossberg, N.K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counselling adults in transition – Linking practice with theory*. New York: Springer, 2^a ed.

Schneider, B.H., Wiener, J. & Murphy, K. (1994). Children's friendship: the giant step beyond acceptance. *Journal of social and personal relationship*, 11, 323-340.

Scholte, R., van Lieshout, C., & van Aken, M. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-94.

Scriven M. (1993). Hard-Won Lessonss in Program Evaluation. *New Directions in Program Evaluation*, 58.

Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.

Sennet, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.

Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills and loneliness. In S. Duck & D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationship: An interdisciplinary approach* (pp. 193-219). Beverly Hills: Sage.

Smith A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (Libro IV°, tomo II°). Edwin Cannan Editor.

Soresi, S. (2000). La personalizzazione dell'attività di orientamento. In S. Soresi (Ed.), *Orientamenti per l'orientamento*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

Steinberg, L., Elmen, J. D., & MOUNTS, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

- Super, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1987). Life career roles: Self-realization in work and leisure. In D. T. Hall & Associates (Eds.), *Career development in organizations* (95-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: theory and practice* (35-64). Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Super, D.E., & Harris-Bowlsbey, J. (1979). *Guided career exploration*. Psychological Corp.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, M. S. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career, choice and development* (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Susio B., & Barbieri G. (2002). *Qualità "alla carta". Verso l'eccellenza con la Carta dei Servizi*. Milano: Franco Angeli.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15, 123–144.
- Tarondeau, J.C. (2002). *Le management des saviors*. Paris: Puf.
- Thibert, G. et Karsenti, T. (1994, avril). *Gender Issues in Motivation*. New Orleans: American Educational Research Association.

Tokuno, K. A. (1986). The early adult transition and friendships: Mechanisms of support. *Adolescence*, 21, 593-606.

Touraine, A. (1995). La qualification du travail: Histoire d'une notion. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 13, 27-76.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.

Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vanzetti, N., & Duck, S. (1996). *A lifetime of relationships*. Detroit: Brooks/Cole.

Vedung, E. (1997). *Public Policy and program evaluation*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Venini, L. (1996). *La prospettiva psicosociale*. In C. Castelli & L. Venini (Eds.), *Psicologia dell'orientamento scolastico* (pp. 38-63). Milano: Franco Angeli.

Vettoretto, L. (2003). Considerazioni critiche sull'opportunità di considerare la valutazione come capitale sociale. In L. Leone & G. Vecchi (Eds.), *Valutazione 2002 – Pratiche di valutazione in Italia: consolidamenti, ripensamenti e nuovi ambiti di riflessione*. Milano: Franco Angeli.

Watts, A.G. (1997). *Strategic directions for Career Services in Higher Education, NICEC Project Report*. Cambridge: Careers Research Advisory Centre.

Watts A.G. (2000). Career development and public policy. *Career Development and Public Policy*, 2, 278-291.

Watts A.G. (2003). *Career development and public policy*. Symposium paper.

Weiss, L. H., & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.

Whiston S.C. (Ed.). (2003). Special section on career interventions [Special section]. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 389-463.

Wijers G.A., Meijers F. (1996). Careers guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and counselling*, 24 (2), 209-222.

Wintre, M. G., Yaffe, M., & Crowley, J. (1995). Perception of parental reciprocity scale (POPRS): Development and validation with adolescents and young adults. *Social Development*, 4, 129-148.

Wintre, M.G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationship with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15 (1), 9-37.

Appendice⁴

Goal Setting

- 5. So perché vado all'università e cosa voglio imparare
- 15. Ora sono contento di avere preso la decisione di andare all'Università
- 16. Ora sono contento di avere preso la decisione di frequentare l'Università
- 19. I miei obiettivi universitari sono ben definiti
- 47. Mi aspetto di restare all'Università fino al conseguimento della laurea
- 50. Mi piacciono i miei impegni universitari
- 67. Sono fiducioso del fatto che sarò capace di fronteggiare in modo soddisfacente le sfide future che l'Università mi pone

Adattamento sociale

- 1. sento che mi sono inserito bene nell'ambiente universitario
- 4. All'Università sto conoscendo molte persone nuove e sto facendo nuove amicizie in numero sufficiente
- 9. Mi sto adattando bene all'ambiente universitario
- 18. Ho diversi legami sociali stretti all'Università
- 37. Sento di avere abbastanza competenze sociali per andare d'accordo nell'ambiente universitario
- 53. Credo di avere un buon controllo sulla mia vita all'Università
- 63. Ho alcuni amici fidati o colleghi all'Università con i quali posso parlare di qualunque dei problemi che potrei avere
- 65. Sono abbastanza soddisfatto della mia vita sociale all'Università

Soddisfazione per l'organizzazione e la qualità dei corsi

- 30. Sono soddisfatto delle attività extracurricolari che si fanno all'Università
- 36. Sono soddisfatto del numero e della varietà di corsi che si possono frequentare all'Università
- 43. Sono soddisfatto della qualità e del calibro delle lezioni che si tengono
- 54. Sono soddisfatto dei programmi delle materie di questo semestre
- 62. Sono molto soddisfatto dei professori che tengono le lezioni
- 66. Sono abbastanza soddisfatto del mio percorso formativo all'Università

Efficienza nello studio

- 17. Non sto studiando così tanto come dovrei per seguire le lezioni e preparare le materie
- 21. Non mi sento abbastanza in gamba per seguire le lezioni e preparare le materie come viene preteso dai professori
- 25. Recentemente non sono stato molto efficiente nell'utilizzare il tempo per lo studio
- 29. Ultimamente non ho avuto molta motivazione a studiare
- 39. Di recente ho avuto problemi di concentrazione quando ho provato a studiare
- 52. Sto incontrando molte difficoltà nell'eseguire i compiti a casa assegnatimi

Reazioni allo stress

- 7. Ultimamente mi sento depresso e molto di malumore
- 20. Ultimamente non sono stato capace di controllare bene le mie emozioni
- 28. Ultimamente soffro spesso di mal di testa
- 35. Recentemente ho messo/ho perso troppo peso
- 38. Ultimamente mi arrabbio molto facilmente
- 40. Non dormo molto bene
- 45. Talvolta i miei pensieri si confondono troppo facilmente
- 64. Sto sperimentando molte difficoltà nel far fronte allo stress che mi impone la vita universitaria

Isolamento sociale

- 42. Ho difficoltà a sentirmi a mio agio con i miei colleghi
- 48. Ultimamente non ho socializzato bene con l'altro sesso
- 51. Ultimamente mi sono sentito molto solo all'Università
- 56. Sento di essere diverso dagli altri miei colleghi in un modo che non mi piace

Insoddisfazione per la scelta universitaria

- 32. Ultimamente mi stanno venendo dubbi sul valore della formazione universitaria
- 34. Vorrei frequentare un'altra Università
- 57. Tutto sommato preferirei stare a casa piuttosto che qui
- 58. La maggior parte delle cose che mi interessano non hanno niente a che vedere con le lezioni dell'Università
- 59. Ultimamente ho pensato molto alla possibilità di trasferirmi in un'altra Università
- 60. Di recente ho pensato molto a lasciare l'università completamente e per sempre
- 61. Mi trovo a pensare fortemente di prendere una pausa dall'università e finire più tardi

⁴ La numerazione degli item si riferisce ai corrispettivi della versione originale dello Student Adaptation to College Questionnaire.

