

Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale

Andrea Giacomantonio, Elena Luciano, Massimo Marcuccio

Abstract – *The theoretical contribution was developed within the POT project (Orientation and Tutoring Plans) financed by the Italian Ministry of Education, University and Research and presents a clarification related to the conceptual framework of a future empirical research on educational activities aimed at promoting the development of self-orientation competence for academic students. A conceptual analysis of some elements related to the didactic activities and to the development of this competence will be proposed, focusing attention on the system of objectives and on some specific aspects that concern the form of some learning objectives and their content. Finally, possible developments of the study will be identified, which highlight the importance of making explicit the theoretical frame for the didactic activities of self-orientation and the learning mechanisms that the didactic activities can activate to promote the processes of change.*

Riassunto – *Il contributo, di natura teorica, si colloca nell’ambito del progetto POT (Piani per l’Orientamento e il Tutorato) finanziato dal MIUR e presenta un lavoro di chiarificazione relativamente alla cornice concettuale di una futura ricerca empirica sulle attività didattiche funzionali a favorire, negli studenti universitari, lo sviluppo della competenza di auto-orientamento. Sarà sviluppata un’analisi concettuale di alcuni elementi relativi all’attività didattica finalizzata a promuovere lo sviluppo di tale competenza, focalizzando l’attenzione sul sistema degli obiettivi e su alcuni aspetti specifici che riguardano la forma di alcuni obiettivi di apprendimento e il loro contenuto. Verranno infine individuati possibili sviluppi dello studio sottolineando l’importanza dell’esplicitazione della cornice teorica di riferimento per le attività didattiche di auto-orientamento e dei meccanismi apprenditivi che queste attività possono attivare per favorire i processi di cambiamento.*

Keywords – self-orientation competence, learning objectives, job, social educator or professional socio-pedagogical educator, conceptual framework, prefiguration

Parole chiave – competenza di auto-orientamento, obiettivi di apprendimento, lavoro, educatore socio-pedagogico, cornice concettuale, prefigurazione professionale

Andrea Giacomantonio è Ricercatore presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell’Università di Parma. Insegna *Didattica per competenze*. Sta studiando le strategie di lettura e criticamente la didattica per competenze. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Valutare le soft skills: la struttura fattoriale del QSA-R*, (in “QTimes”, 2, 2019); *Building imperfect democracies* (con E. Luciano, in “Pedagogia oggi”, 2, 2018); *Buoni e cattivi lettori* (con G. Castellana, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 21, 2018); *Thánathos ed Eros. Desoggettivazione e istinto mimico* (con L. Piancastelli, in Rossi S., Dinelli S., “Noi siamo il nostro corpo”, Anicia, Roma 2018).

Elena Luciano è Ricercatrice di *Pedagogia generale e sociale* presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma. Insegna *Pedagogia dell'infanzia e Educazione degli adulti*. Tra i principali interessi di studio e di ricerca vi sono le immagini di bambino e d'infanzia; gli approcci all'ascolto e alla partecipazione dei bambini; lo sviluppo professionale degli educatori e la prospettiva co-educativa. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Immagini d'infanzia. Prospettiva di ricerca nei contesti educativi* (Milano, FrancoAngeli, 2017); *Building imperfect democracies* (con A. Giacomantonio, in "Pedagogia oggi", 2, 2018); *Valutare un progetto di job shadowing per la formazione continua degli educatori nei servizi per l'infanzia* (con M. Marcuccio, in A. M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*, Pensa Multimedia, 2017).

Massimo Marcuccio è Professore associato di *Pedagogia Sperimentale* presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum, Università di Bologna. Si interessa di metodologia della ricerca empirica in educazione, progettazione e valutazione di contesti educativi e progetti formativi, valutazione degli apprendimenti, ricerca sulla valutazione e competenze trasversali. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Peer feedback as assessment practice in doctoral programs: a systematic review of empirical research* (con L. Silva, in "Giornale italiano della ricerca educativa", 2019); *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica* (Roma, Armando, 2016); *Le concezioni degli insegnanti del primo ciclo d'istruzione sul merito degli studenti: uno studio esplorativo* (in "Giornale italiano della ricerca educativa", 2016); *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo. Scelte e interrogativi* (con M. L. Giovannini, Milano, FrancoAngeli, 2012).

Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; il quinto paragrafo è comunque attribuibile ad Andrea Giacomantonio, il quarto a Elena Luciano, mentre il primo, il secondo, il terzo, il sesto e il settimo a Massimo Marcuccio.

1. Introduzione

Il presente contributo ha un carattere teorico; il suo oggetto generale è costituito dalle attività didattiche – lezioni, laboratori, tirocini – finalizzate a promuovere negli studenti lo sviluppo della *competenza di auto-orientamento*, ovvero la *disposizione a* e la *capacità di* effettuare concretamente scelte consapevoli e deliberatamente basate su evidenze in relazione alla costruzione e allo sviluppo del proprio *progetto personale, professionale e formativo*¹.

¹ Le riflessioni sviluppate in questo articolo nascono nell'ambito del progetto POT (Piani per l'Orientamento e il Tutorato) finanziato dal MIUR nel 2019 e realizzato nell'ambito dei Corsi di Studi della Classe L-19 – Scienze dell'educazione e della formazione. Il Piano è stato istituito e finanziato dal MIUR con il Decreto Ministeriale del 29 dicembre 2017, n. 1047 e, con la nota n. 12444 del 2 ottobre 2018, sono state emanate le linee guida per la presentazione dei progetti relativi sia al piano lauree scientifiche sia ai piani di orientamento e tutorato. Per il POT riguardante i corsi di studio della Classe L-19, al quale hanno aderito 15 Atenei, si veda <https://www.ds-fuci.unisi.it/it/didattica/orientamento-e-tutorato/piani-di-orientamento-e-tutorato-pot>.

L'articolo ha l'obiettivo di avviare una prima chiarificazione concettuale di alcuni aspetti problematici di una possibile *cornice concettuale*² da utilizzare come strumento per una futura ricerca empirica. Le riflessioni qui proposte, quindi, costituiscono solo un primo "nucleo" di un lavoro che dovrà necessariamente essere ulteriormente articolato e sviluppato.

Si intende in tal modo rispondere alla severa critica avanzata da Huteau³ a molti interventi didattici in ambito dell'educazione all'orientamento: "Mentre alcuni metodi si basano su una concettualizzazione teorica originale, i fondamenti teorici della maggior parte di essi sono fragili, il che è spiegato dalla loro origine empirica. Spesso si ha l'impressione che i riferimenti teorici non siano stati usati per costruire e sviluppare il metodo, ma piuttosto che siano stati sollecitati in seguito per valorizzarlo. Vengono citati famosi autori di psicologia dello sviluppo, di psicologia cognitiva, di psicologia umanistica e correnti alla moda della psicologia dello sviluppo personale"⁴.

Il contributo si articolerà come di seguito indicato:

– nel secondo paragrafo saranno proposti alcuni elementi per la delimitazione dei confini generali della cornice concettuale che riguarda l'ambito di indagine, ossia l'attività didattica finalizzata a promuovere lo sviluppo della competenza dell'auto-orientamento degli studenti;

– il terzo paragrafo focalizzerà l'attenzione su un aspetto particolare della cornice concettuale: il *sistema degli obiettivi*;

– nei successivi paragrafi verranno approfonditi alcuni aspetti specifici che riguardano due elementi del sistema degli obiettivi: 1) la *forma* di alcuni obiettivi di apprendimento (atteggiamento, rappresentazione, immagine, prefigurazione, disposizione) (quarto paragrafo); 2) il *contenuto* di alcuni obiettivi: il concetto di prospettiva temporale (quinto paragrafo) e il concetto di lavoro (sesto paragrafo).

Nell'ultimo paragrafo verranno infine individuati alcuni possibili sviluppi del lavoro, sottolineando in particolare l'importanza di una esplicitazione della cornice teorica⁵ di riferimento per le attività didattiche di auto-orientamento e dei meccanismi apprenditivi che le attività didattiche possono attivare per favorire i processi di cambiamento.

² Per *cornice concettuale* (*conceptual framework*) intendiamo una rete di concetti che "spiega, graficamente o in forma narrativa, le cose principali da studiare" ossia "i fattori chiave, le variabili o i costrutti e le presunte interrelazioni tra loro" (M. B. Miles, A. M. Huberman, J. Saldaña, *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*, Thousand Oaks CA, Sage, 2014, p. 20).

³ M. Huteau, *Éducation à l'orientation (career education)*, in J. Guichard, M. Huteau (Dir.), *Orientation et insertion professionnelle: 75 Concepts clés*, Paris, Dunod, 2007, pp. 157-165.

⁴ *Ivi*, p. 163.

⁵ La cornice concettuale si inserisce sempre in una cornice teorica (*theoretical framework*) che non può qui essere sviluppata per ovvii motivi di spazio. Precisiamo solo che facciamo nostra la seguente definizione di cornice teorica: "qualsiasi teoria empirica o quasi empirica di processi sociali e/o psicologici, a vari livelli [...] che può essere applicata alla comprensione dei fenomeni. Questa definizione [...] esclude [...] i "paradigmi" di ricerca sociale (ad esempio, postpositivista, costruttivista, critico, femminista)" così come "le questioni metodologiche o gli approcci come sinonimo di quadri teorici (ad es. analisi narrativa, analisi dei sistemi, interazionismo simbolico)" (V. A. Anfar, N. T. Mertz, *Theoretical frameworks in qualitative research*, Thousand Oaks CA, Sage, 2006, p. xxvii).

2. Per una delimitazione dei “confini” dell’ambito di indagine

Uno degli obiettivi del progetto POT è la realizzazione di percorsi formativi di orientamento. Ciò richiede una prima precisazione concettuale dell’oggetto di indagine per delimitarne i confini e individuare eventuali connessioni con altri ambiti e/o oggetti di ricerca. Una tale chiarificazione concettuale si rende necessaria perché, come afferma Sultana⁶, “lungi dall’essere un cavillo di specialisti”, la scelta del “termine appropriato” per esprimere l’ambito di intervento educativo in tema di orientamento è essenziale poiché “ogni formulazione suggerisce diversi approcci filosofici e basi filosofiche”.

La distinzione tra “orientare” e “orientarsi” introduce un importante confine entro la grande categoria degli interventi di educazione all’orientamento. Con tali termini, infatti, Gaetano Domenici intende indicare “interventi volti ad avviare rispettivamente altri o se stessi a scelte e decisioni, attività e simili, congruenti con i vincoli del contesto, in senso stretto e lato, e con gli interessi, le attitudini, il progetto di vita più o meno abbozzato dell’orientando”⁷. Entro tale distinzione la nostra attenzione si focalizza solo sui *percorsi di educazione all’auto-orientamento*⁸, che hanno come obiettivo la promozione dell’autonomia degli studenti nel gestire situazioni di orientamento.

Tale scelta generale ha alcune importanti implicazioni. Vengono, per esempio, esclusi tutti gli interventi di orientamento di tipo non educativo e, tra questi, quelli in cui lo sviluppo delle competenze per gestire le attività di orientamento vengono guidate principalmente dall’esterno. Inoltre, la riflessione non intende limitarsi all’analisi dei soli aspetti cognitivo-affettivi degli studenti (ad es., il senso di autoefficacia percepita o la rappresentazione del lavoro futuro) ma focalizzarsi sulle attività didattiche – e sui meccanismi di apprendimento che riusciranno ad attivare – capaci di favorire il cambiamento di tali aspetti che, a loro volta, favoriranno cambiamenti nei loro comportamenti di studio.

Non potendo procedere a un’analisi concettuale di tutti gli elementi della cornice concettuale delimitata dai confini del concetto di attività didattica per favorire l’auto-orientamento abbiamo scelto di focalizzare l’attenzione solo su alcuni aspetti del relativo *sistema degli obiettivi di apprendimento*.

⁶ R. G. Sultana, *Quelles compétences pour s’orienter? La question du travail en Europe: réflexions critiques sur l’acquisition de la capacité à s’orienter*, in <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/Ronald-G.-Sultana.pdf>, consultato in data 31/08/2019, “Conférence de comparaisons internationales. Éducation à l’orientation”, Paris, 8 et 9 novembre 2018.

⁷ G. Domenici, *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 3.

⁸ Per il concetto di “auto-orientation” o “orientation active” si veda, ad es., J. Aubret, *Bilan des compétences (compétencies elicitation career counseling)*, in J. Guichard, M. Huteau (Dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*, Paris, Dunod, 2007, p. 52.

3. Il sistema degli obiettivi formativi

3.1. Una chiarificazione preliminare

Il sistema degli *obiettivi* di apprendimento riveste una particolare funzione progettuale poiché guida la scelta delle *attività didattiche* capaci di attivare i “meccanismi” che favoriscono lo sviluppo degli apprendimenti.

Una prima area problematica è paradossalmente la scelta dell’obiettivo di apprendimento principale che si intende far raggiungere agli studenti attraverso le attività didattiche, al di là della sua delimitazione concettuale. L’obiettivo principale è promuovere l’*auto-orientamento* oppure promuovere la *motivazione allo studio* degli studenti mediante il raggiungimento di obiettivi di *auto-orientamento* per favorire, a sua volta, la permanenza degli studenti nel percorso di studi, ossia di un obiettivo non di apprendimento? Si tratta di una scelta di fondo rilevante con implicazioni fondamentali su tutto il resto dell’impostazione delle attività didattiche – sulle relative pratiche di valutazione – e per questo essa va esplicitamente dichiarata.

Se la scelta dovesse cadere sulla seconda opzione, la sfida da un punto di vista concettuale – ed empirico – può essere espressa da questi interrogativi: *è possibile giustificare concettualmente il contributo di una attività di auto-orientamento allo sviluppo di una motivazione allo studio degli studenti? È possibile integrare in un sistema di obiettivi logicamente argomentato l’obiettivo dell’auto-orientamento e quello della motivazione in una logica di consequenzialità?*

Nello sviluppo dei prossimi paragrafi cercheremo di raccogliere alcuni elementi che possono aiutarci a rispondere a l’uno o l’altro dei due interrogativi.

3.2. Il sistema degli obiettivi dell’attività didattica

Per riflettere sul sistema di obiettivi assumiamo come punto di partenza la struttura concettuale proposta dal gruppo di lavoro coordinato da Maria Luisa Pombeni⁹ per costruire uno strumento di misurazione delle competenze orientative degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di II grado¹⁰. Si tratta dell’*operazionalizzazione* delle “risorse” funzionali a gestire in modo efficace il “processo individuale di auto-orientamento” nei momenti di transizione scuola-lavoro-università. Tale strumento può aiutarci a far emergere una serie di aspetti problematici soprattutto associati alla pratica, invalsa in alcuni contesti del sistema di istruzione, di progettare le attività didattiche per l’orientamento ricalcando la struttura di uno strumento per la rilevazione di dichiarazioni di pratiche e/o convinzioni degli studenti.

⁹ D. Guglielmi, M. Martoni, M. L. Pombeni, *Profilo orientativo individuale: uno strumento di assessment delle competenze orientative*, in “Rivista di Psicologia del Lavoro e dell’Organizzazione”, 1-2, 2005, pp. 97-110. Ricordiamo che la riflessione della Pombeni, una psicologa sociale, sui temi dell’orientamento si è sviluppata a partire da 1982.

¹⁰ Secondo la classificazione delle attività di orientamento in ambito universitario proposta da G. Domenici, *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2009, si tratta di uno strumento per l’auto-orientamento pre-universitario.

La struttura concettuale qui presa in esame è organizzata attorno a due macro aree del processo di auto-orientamento, definito come “la maturazione di un atteggiamento attivo e responsabile da parte della persona a fronte dei diversi compiti orientativi”¹¹: a) *orientarsi nella scelta di un percorso formativo*, processo che si colloca “sullo sfondo del processo decisionale”, da concepirsi “in una prospettiva temporale dilatata”; b) *orientarsi nella costruzione di un pre-progetto professionale*. Si tratta di quelli che, in uno scritto precedente¹², le autrici avevano definito “*compiti orientativi specifici*: [...] la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento”, ossia le “diverse transizioni formative e lavorative”¹³. Tuttavia, va ricordato che Pombeni utilizza il termine *orientamento* come categoria generale per indicare al proprio interno: 1) sia l’“orientamento personale”, legato ai diversi ambiti di sviluppo e crescita della persona, il cui obiettivo generale è quello di “consentire all’individuo di sviluppare o riappropriarsi delle proprie risorse e farne buon uso rispetto ai propri bisogni e ai propri desideri”; 2) sia l’“orientamento scolastico-professionale, riferito più specificamente ai processi di scelta e di transizione dell’esperienza formativa e lavorativa”¹⁴.

Per fronteggiare in modo efficace tali compiti sono state individuate come necessarie alcune *competenze orientative* definite come “un insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali”¹⁵. Tali “risorse” sono state organizzate in tre macrocategorie – competenze orientative di base, di monitoraggio e di sviluppo – a loro volta articolate in scale e dimensioni la cui struttura è stata validata empiricamente.

Le riportiamo nella Figura 1.

¹¹ D. Guglielmi, M. Martoni, M. L. Pombeni, *Profilo orientativo individuale: uno strumento di assessment delle competenze orientative*, cit., p. 100.

¹² M. L. Pombeni, D. Guglielmi, *Competenze orientative: costrutti e misure*, in “Giornale Italiano di Psicologia dell’orientamento”, 3, 2000, pp. 26-37

¹³ *Ivi*, p. 26.

¹⁴ M. L. Pombeni, *Il contributo della scuola al processo di auto-orientamento*, 2008, in http://www.provincia.torino.gov.it/fidati/orientarsi/archivio_orientarsi/pombeni_integrale.doc, consultato in data 31/08/2019, p. 1.

¹⁵ M. L. Pombeni, D. Guglielmi, *Competenze orientative: costrutti e misure*, cit., p. 26.

Competenze orientative	Scale	Dimensioni
Base <i>Pensando a come mi comporto abitualmente...</i>	Immagine di sé	- Sicurezza e soddisfazione di sé - Apertura mentale e flessibilità
	Competenze trasversali	- Canalizzazione dell'impegno - Diagnosticare
	Coping	- Coping attivo - Sostegno sociale
Monitoraggio <i>Pensando ai miei risultati scolastici...</i>	Metodo di studio	- Metodo di studio
	Locus of control	- Locus of control interno
	Coping situazionale	- Strategia attiva - Richiesta di aiuto
Sviluppo <i>Pensando al mio futuro...</i>	Prospettiva temporale	- Atteggiamento di positività - Anticipazioni pessimistiche
	Autoefficacia orientativa	- Autoefficacia orientativa
	Progettualità	- Indecisione - Ostacoli esterni
	Rappresentazione della formazione	- Valore personale e sociale - Valore strumentale
	Rappresentazione del lavoro	- Natura etico-sociale - Valore personale
	Ricerca attiva di informazioni	- Ricerca attiva di informazioni

Figura 1 – La struttura delle competenze orientative

Le *competenze di base* sono le “risorse propedeutiche e aspecifiche al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative [...] [che] costituiscono la premessa indispensabile per l'*auto-orientamento* [...]”; le *competenze di monitoraggio* – o auto-monitoraggio – sono le risorse per “mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso” (percorso formativo, ricerca del lavoro, attività professionale, etc.) e “saper valutare in maniera preventiva alcuni fattori di rischio”; le *competenze di sviluppo* sono le risorse per “affrontare gli eventi decisionali attraverso una progettazione di sé nel tempo [...] la capacità di darsi degli obiettivi, di investire energie per raggiungere l'obiettivo e di elaborare [...] progetti formativi e lavorativi coerenti con il processo di costruzione della propria identità personale e sociale”¹⁶.

La classificazione proposta sopra – sebbene da sottoporre a una più attenta valutazione critica – così come quella alla base di altri strumenti simili, può rivestire una certa utilità per chi si appresta a delineare gli obiettivi delle attività didattiche per i seguenti motivi: 1) esplicita un percorso per individuare gli obiettivi a partire dai *compiti orientativi specifici* legati ad una situazione di transizione; 2) consente di prendere consapevolezza della strutturazione del *sistema* di obiettivi.

¹⁶ D. Guglielmi, M. Martoni, M. L. Pombeni, *Profilo orientativo individuale: uno strumento di assessment delle competenze orientative*, cit., p. 100.

Essa tuttavia lascia aperti una serie di *problemi* con implicazioni importanti sul piano delle scelte didattiche che di seguito elenchiamo sinteticamente:

- 1) l'uso non rigoroso della terminologia per indicare gli obiettivi di apprendimento. Il termine *competenza*, per esempio, è impiegato per denominare abilità, atteggiamenti e convinzioni;
- 2) il *monitoraggio della scelta* viene confuso con il monitoraggio delle attività scelte;
- 3) le competenze operative riguardano solo la progettazione professionale e formativa sebbene venga prevista concettualmente una progettazione personale entro la quale collocare le altre due attività progettuali;
- 4) tra le risorse individuate non ne appare una specifica che riguarda la dimensione dell'*autonomia* intesa come *autodirezione* articolata in autodeterminazione e autoregolazione¹⁷;
- 5) i due processi fondamentali dell'auto-orientamento che possono essere sviluppati utilizzando le competenze orientative – ossia il *prendere una decisione* e l'*elaborare un progetto professionale* – non sono oggetto di un'analisi diretta e, di conseguenza, rischiano di non essere resi oggetto di un intervento didattico specifico;
- 6) non viene esplicitata una relazione tra la dimensione dell'auto-orientamento ed eventuali dimensioni motivazionali verso la scelta intrapresa;
- 7) gli obiettivi sono collocati sullo stesso piano senza individuare *presupposti* affinché la *competenza auto-orientativa* possa svilupparsi. Infatti, affinché l'intervento didattico risulti efficace, esso deve favorire nello studente lo *sviluppo a monte* di una particolare struttura cognitivo-affettiva che denominiamo *progettualità* che non coincide con le convinzioni circa la prospettiva temporale.

Ciascuno di questi punti meriterebbe un'articolata trattazione per svilupparne i contenuti e individuarne presupposti e sviluppi. Non potendo procedere in tale direzione, ci limiteremo di seguito a focalizzare l'attenzione solo su tre punti: la terminologia da utilizzare per identificare gli obiettivi di apprendimento; la prospettiva temporale; la relazione tra competenza auto-orientativa e motivazione così come emerge in relazione alla progettualità lavorativa.

4. Per una chiarificazione del sistema degli obiettivi: tra atteggiamenti e rappresentazioni

Quale è l'oggetto specifico che costituisce l'obiettivo formativo, ovvero la competenza di auto-orientamento degli studenti? Quali elementi vi sono al suo interno? Quando discutiamo dello sviluppo di una competenza di auto-orientamento, quali sono gli elementi che immaginiamo si possano modificare in modo tale da influenzare poi anche i comportamenti?

Mettere a fuoco il concetto di competenza di auto-orientamento degli studenti significa anche considerare costrutti psicologici complessi che li accompagnano a pensare, sentire, valutare e agire in determinati modi, in particolare in relazione al proprio percorso formativo e professionale. Nell'ambito della letteratura scientifica, per riferirsi a costrutti psicologici complessi che in

¹⁷ Per questa concettualizzazione cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

una qualche misura rendono ragione dei comportamenti delle persone sono state utilizzate diverse espressioni linguistiche, tra cui atteggiamento, rappresentazione, disposizione, orientamento. Su esse esiste una vasta letteratura ma, ai fini del presente lavoro, ci limiteremo a proporre una preliminare chiarificazione solo di alcuni termini e dei corrispettivi significati.

Il *costrutto di "atteggiamento"* è quello che tradizionalmente viene studiato dalla psicologia sociale per indagare lo sguardo valutativo che gli individui hanno sul mondo in cui vivono e i modi attraverso cui essi colgono le cose, le persone, i gruppi e gli eventi e ad essi si relazionano. Lo sviluppo dell'approccio della *social cognition* negli studi di psicologia sociale ha diffuso una concezione dell'atteggiamento inteso come una struttura cognitiva costituita dall'associazione in memoria tra la rappresentazione di un certo oggetto e la sua valutazione¹⁸. Oggi la maggior parte degli studiosi concepisce gli atteggiamenti come costrutti basati su una pluralità di componenti¹⁹: l'atteggiamento di un individuo verso un oggetto deriva cioè dalle sue valutazioni e credenze circa le caratteristiche dell'oggetto, dalle emozioni e dai sentimenti che egli sperimenta in relazione ad esso e dal comportamento messo in atto in passato con l'oggetto in questione²⁰.

Il termine *"rappresentazione"* è utilizzato in due ambiti della psicologia con due significati in parte diversi²¹: nella psicologia cognitiva, le rappresentazioni "mentali" sono definite come "modelli interiorizzati dell'ambiente e delle azioni che si possono attuare per modificarlo"; nella psicologia sociale, invece, le rappresentazioni "sociali" designano una "forma di pensiero comune". Le "rappresentazioni professionali" sono definite come delle "rappresentazioni sociali". Inoltre, Huteau²² sottolinea, rifacendosi alla teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici²³, la duplice funzione della rappresentazione nel complesso delle attività umane: quella *conoscitiva*, di assimilazione e attribuzione di senso alle informazioni, da un lato, e quella orientata a determinare in parte – o a razionalizzare – l'orientamento della condotta, dall'altro. Le rappresentazioni sociali, infatti, sono sistemi cognitivi con una logica e un linguaggio propri, funzionali a scoprire e ad organizzare la realtà e a consentire ai membri di una comunità di comunicare tra loro. Esse esprimono una conoscenza basata sul senso comune e vengono elaborate per dare senso a una realtà problematica che si tenta di interpretare, rendendo familiare ciò che è estraneo alla mentalità corrente e distante rispetto all'esperienza dei membri del gruppo²⁴. In tal senso, esse convenzionalizzano oggetti, persone, eventi e vi attribuiscono forma, influenzando la mente di ciascuno e prescrivendo come agire²⁵.

Il *concetto di "disposizione"* proviene dalla psicologia dello sviluppo e viene spesso inteso

¹⁸ R. H. Fazio, *How do attitudes guide behavior?*, in R. M. Sorrentino, E. T. Higgins, *Handbook of motivation and cognition: Foundation of social behavior*, New York, Guilford Press, 1986.

¹⁹ A. H. Eagly, S. Chaiken, *The Psychology of attitudes*, San Diego, CA-Fort Worth, Tex, Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

²⁰ N. Cavazza, *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Bologna, il Mulino, 2005.

²¹ M. Huteau, *Représentations professionnelles*, in J. Guichard, M. Huteau, *Orientation et insertion professionnelle: 75 Concepts clés*, cit., pp. 374-380.

²² M. Huteau, *Représentations professionnelles*, cit., pp. 374-375.

²³ S. Moscovici, *Le rappresentazioni sociali*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2005.

²⁴ *Ivi*, pp. 37-44.

²⁵ *Ivi*, pp. 12-19.

come il temperamento di un individuo, ovvero qualcosa che lo caratterizza in modo innato o come esito di esperienze favorevoli²⁶. Più specificatamente, negli studi su tale concetto condotti da Lilian Katz²⁷ negli anni '80 e '90 del secolo scorso, la disposizione è stata inclusa – insieme a conoscenza, abilità ed emozioni – tra i principali obiettivi di apprendimento del curriculum nella scuola e nei servizi per l'infanzia. Katz ha attribuito al concetto di disposizione la funzione di distinguere tendenze nel comportamento del soggetto da abilità, attitudini, tratti distintivi, inclinazioni irriflesse: la disposizione viene intesa cioè come l'insieme di modi caratteristici di un soggetto di rispondere a una esperienza tra vari tipi di situazioni. In particolare, Katz, evidenziando le importanti implicazioni pratiche di tale concetto e la sua dimensione intenzionale, indica che una disposizione è un “modello di comportamento esibito frequentemente e in assenza di coercizione e costituisce un'abitudine mentale sotto un certo controllo cosciente e volontario, e che è intenzionale e orientato verso obiettivi generali”²⁸.

Il segno linguistico “*prefigurazione*”, laddove presente in letteratura, sembra sia utilizzato per indicare un concetto – ossia una qualche forma di rappresentazione mentale – in cui è presente una dimensione dinamica. Non solo quindi l'identificazione di un insieme di attributi “esistenti” – sebbene collocati temporalmente nel futuro – ma anche l'intenzione del soggetto di utilizzare tale rappresentazione mentale per mettere in atto un'azione per raggiungere uno scopo, che si caratterizza come una novità nel contesto in cui viene realizzato o come un elemento migliorativo rispetto a quanto di “negativo” esiste nel contesto di riferimento²⁹. Nell'ambito delle riflessioni sul *desire thinking*, pare emergere che, accanto alla componente cognitiva e verbale della prefigurazione di un certo oggetto o azione, vi sia anche una *componente iconica*, sempre collocata nel futuro³⁰. Alla luce dei riferimenti fin qui individuati, il concetto di prefigurazione sembra indicare una pluralità di aspetti che riguardano, pur in diverse prospettive, la dimensione del futuro. A tal proposito, la rappresentazione futura del lavoro si intreccia con altri elementi all'interno della *rappresentazione del lavoro* che lo studente possiede ed è questa che si può ipotizzare agisca sull'azione futura.

Il *concetto di immagine*, infine, nell'ambito di uno studio su ruoli, significati e implicazioni delle immagini e rappresentazioni che, soprattutto nelle professioni di cura, gli operatori o i professionisti hanno dei loro utenti, è inteso “come una rappresentazione sociale, ovvero come un oggetto sociale elaborato da una comunità per consentire ai suoi membri di comportarsi e comunicare in modo condiviso, un modo cioè attraverso cui essi possano esprimere la propria conoscenza sui bambini e sull'infanzia e organizzare le proprie interazioni attorno a questi

²⁶ M. Carr, *Le Storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, tr. it., Parma, Junior-Spaggiari, 2012.

²⁷ L. Katz, *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, 1993.

²⁸ *Ivi*, p. 10.

²⁹ Cfr: M. Barasch, *Gantner's Theory of Prefiguration*, in “The British Journal of Aesthetics”, 2, 1963; F. Thompsett, *Pedagogies of resistance: Free universities and the radical re-imagination of study*, in “Learning and Teaching”, 1, 2017, pp. 24-41.

³⁰ G. Caselli, M. M. Spada, *Desire thinking: What is it and what drives it?*, in “Addictive behaviors”, 44, 2015, pp. 71-79.

temi”³². Tuttavia, il concetto di immagine emerge al contempo come una *concrezione* tra elementi di diversa natura³³, che contiene proposizioni scientifiche (per esempio sui processi di apprendimento), proposizioni di senso comune (su come e perché educare), proposizioni normative nazionali e internazionali, così come idee e pratiche invalse e irriflesse, che si trasmettono tacitamente tra generazioni.

Se pur i concetti fin qui brevemente illustrati presentano aree di sovrapposizione, essi assumono un ruolo significativo nell’ambito del processo di chiarificazione concettuale in atto soprattutto nella misura in cui ognuno di essi focalizza diversamente l’attenzione su differenti *forme degli obiettivi di apprendimento*, all’interno delle quali trovano di volta in volta nuovi spazi e significati, per esempio, la dimensione cognitiva e quella affettiva, la prospettiva individuale e quella politica e sociale. E ciascuna di tali *forme* sottostà a specifici meccanismi di trasformazione che le scelte didattiche dovranno attentamente prendere in esame.

5. Per una chiarificazione del sistema degli obiettivi: la prospettiva temporale

Abbiamo ipotizzato che un intervento didattico finalizzato all’incremento della padronanza della competenza auto-orientativa degli studenti universitari abbia tra i suoi obiettivi lo sviluppo delle capacità di elaborare progetti formativi e professionali.

In questa sede non intendiamo riflettere sul concetto di progettualità³⁴, ma sull’associazione tra capacità progettuali e prospettiva temporale che – come abbiamo visto nel paragrafo 3 – costituiscono due elementi della competenza di auto-orientamento.

Prima di proseguire è necessaria una brevissima digressione metodologica. Nonostante il costrutto di prospettiva temporale sia stato formulato nella prima metà del XX secolo³⁵, nel suo uso occorre essere cauti: appare ancora parzialmente indeterminato. In una recente meta-analisi sul costrutto della *future time perspective* (FTP)³⁶, viene affermato che “permangono notevoli incongruenze nel modo in cui viene concettualizzato la FTP, nella dimensionalità del costrutto e nel modo in cui il costrutto viene valutato. Nonostante queste incoerenze, esiste un ampio consenso sul fatto che la FTP rifletta un focus generale e una riflessione sul futuro. Pertanto [...] definiamo FTP come un interesse generale e la corrispondente considerazione del proprio

³² A. Giacomantonio, E. Luciano, *Immagini d’infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane*, in “Ricerche Pedagogiche”, 206, 2018, p. 168.

³³ *Ivi*, pp. 169.

³⁴ Nonostante il ruolo di questo concetto sia centrale nell’economia del nostro discorso e nelle riflessioni sull’orientamento degli studenti universitari. Cfr. B. Rossi, *La costruzione dell’identità professionale. Impegni per l’università*, in L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 44-45.

³⁵ Tra i primi contributi si veda L. K. Frank, *Time perspectives*, in “Journal of Social Philosophy”, 4, 1939, pp. 293-312.

³⁶ D. T. Kooij, R. Kanfer, M. Betts, C. W. Rudolph, *Future time perspective: A systematic review and meta-analysis*, in “Journal of Applied Psychology”, 103, 8, 2018, p. 869.

futuro. Come tale, FTP è un costrutto auto-contestualizzante (cioè determinato situazionalmente; [...]), flessibile e cognitivo-motivazionale [...] distinto dai costrutti di carattere più normativo dei tratti di personalità”.

Data la complessità di questa area della ricerca, inoltre, in molti casi si è scelto di focalizzarsi solo su uno degli aspetti temporali – il *futuro* soprattutto – e prendendo prevalentemente in esame solo una dimensione, quella cognitiva. In questo, come in molti altri studi in cui sono coinvolti costrutti psicologici individuali strettamente interconnessi con l’azione concreta del soggetto – come nel caso del concetto di atteggiamento o di disposizione – ci troviamo di fronte a un problema di *delimitazione concettuale*, di *multidimensionalità* e di, conseguenti, problemi di *rilevazione empirica*.

Conclusa la digressione, ritorniamo alla nostra congettura. Sul piano teorico riteniamo che Michele Pellerrey possa concordare con l’ipotesi per la quale esiste una relazione tra le capacità progettuali degli studenti e la loro prospettiva temporale³⁷. Nei suoi studi in merito un ruolo fondamentale è ricoperto dalle teorie elaborate da Joseph Nuttin e Philip Zimbardo. Nel 1992 Nuttin ipotizza l’esistenza di una *competenza temporale*. Consiste nel percepire un nesso causale tra gli attuali piani d’azione, influenzati dalla memorizzazione e dalla rielaborazione delle esperienze passate, e il conseguimento dei loro obiettivi, la realizzazione dei risultati attesi. Un nesso che esercita un effetto positivo e di rilevante intensità sulla motivazione. In questa prospettiva – che richiama la relazione coniugata tra fini e mezzi ipotizzata dal Dewey³⁸ – è possibile affermare che “senza prospettiva futura non esistono progetti”³⁹. Questa dinamica dei processi cognitivi appare simile in Zimbardo – autore dello *Zimbardo Time Perspective Inventory* – per il quale la ricostruzione del passato e l’anticipazione del futuro esercitano un effetto sulle decisioni assunte nel presente facilitando i processi di posticipazione della gratificazione⁴⁰.

In una prospettiva leggermente diversa, una rassegna del 2003 sottolinea come un insieme di obiettivi di breve, medio e lungo termine – ovvero come una prospettiva del tempo futuro e l’anticipazione degli obiettivi previsti – sostenga lo sforzo necessario per portare a termine un piano d’azione che si colloca nel presente alimentando la motivazione strumentale. In merito occorre sottolineare come questo tipo di motivazione – per cui gli obiettivi a lungo termine concorrono ad attribuire valore a quelli di breve termine – viene considerata una forma di motivazione intrinseca, chiamata *endogenous instrumentality*⁴¹.

Depongono a favore di tale ipotesi anche i risultati di una ricerca empirica longitudinale svolta negli anni ‘90 su circa 4817 adolescenti statunitensi di età compresa tra gli 11 e i 18 anni, per

³⁷ M. Pellerrey, *Orientamento professionale e prospettiva temporale*, in “Rassegna CNOS”, 2, 2016, pp. 55-57; *Idem* (a cura di), *Soft skill e orientamento professionale*, Roma, CnoS-FAP, 2017, pp. 64-67; *Idem* (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CnoS-FAP, 2018, pp. 133-139.

³⁸ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 147-158.

³⁹ J. Nuttin, *Motivazione e prospettiva futura*, tr. it., Roma, LAS, 1992, p. 24.

⁴⁰ P. Zimbardo, J. Boyd, *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, tr. it., Milano, Mondadori, 2009.

⁴¹ W. Lens, M. Vansteenkiste, *Motivation: about the Why and What for of human behavior*, in K. Pawlik, G. van Ouytve d’Ydewalle (Eds.), *Psychological concepts: An international historical perspective*, Hove, Psychology Press, 2006, pp. 249-270.

comprendere come gli studenti acquisiscono le disposizioni e le competenze necessarie per realizzare le loro aspettative professionali. Tra i numerosi risultati emerge anche che gli studenti che hanno definito precisamente i traguardi professionali che desiderano raggiungere sono motivati nello studio e considerano stimolanti ed essenziali per il proprio futuro soprattutto le discipline scolastiche professionalizzanti⁴². Sembra, quindi, che la chiarezza degli obiettivi professionali a lungo termine abbia esercitato, in questo caso, un effetto positivo sulla motivazione allo studio degli studenti.

Nell'economia di questo saggio è utile considerare, inoltre, i risultati di una ricerca su un'attività formativa il cui obiettivo era di accrescere la capacità di pianificare la carriera professionale manipolando la prospettiva temporale. L'intervento formativo è stato svolto nel 2018 in Ohio con studenti d'età compresa tra i 15 e i 17 anni. L'intervento è stato articolato in tre fasi: la prima finalizzata ad accrescere un orientamento ottimista verso il futuro; la seconda a concretizzare la percezione del futuro, gli atteggiamenti positivi nei confronti della pianificazione e a suggerire obiettivi da conseguire; la terza a collegare i comportamenti presenti con gli obiettivi futuri, a fornire competenze di pianificazione e ad accrescere la consapevolezza nei confronti del futuro professionale. I risultati mostrano come, nel gruppo sperimentale, l'intervento abbia accresciuto notevolmente (con un *effect size* > 0,70) sia la consapevolezza dell'importanza del futuro sia della necessità di pianificare la propria carriera professionale. Tuttavia, non si riscontra una differenza significativa nella qualità dei piani di sviluppo professionale⁴³.

La rassegna – che, per ovvi motivi, è estremamente breve – sembra mostrare che come sia plausibile la nostra ipotesi sull'associazione tra progettualità e prospettiva temporale sul piano teorico, empirico e didattico.

In ogni caso ribadiamo che l'obiettivo della ricerca non è quello di esaminare approfonditamente questo costrutto come gli altri che saranno presi in esame successivamente, ma quello di focalizzarsi su attività di formazione tese a promuovere un cambiamento a tale livello.

6. Per una chiarificazione del sistema degli obiettivi: il concetto di lavoro

Nel paragrafo terzo è stato messo in evidenza come, tra i molteplici elementi che possono entrare a far parte di un intervento di educazione all'auto-orientamento personale, formativo e professionale vi sia anche il lavoro.

Delimitare l'"oggetto" mentale denominato con l'etichetta "lavoro", cercando di capirne sia la *forma* – ovvero se esso sia da intendere come "concetto" o rappresentazione o prefigurazione o atteggiamento verso il lavoro – sia i *contenuti* – ovvero gli elementi che ne fanno parte, ad es. le attività specifiche o le relazioni sociali – è di certo fondamentale per chi si appresta a elaborare esperienze educative per promuovere l'auto-orientamento.

⁴² M. Csikzentmihalyi, B. Schneider B., *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 150.

⁴³ K. W. Marko, M. L. Savickas, *Effectiveness of a career time perspective intervention*, in "Journal of Vocational Behavior", 1, 2018, pp. 106-119.

Nell'ambito della letteratura sull'orientamento, Guichard⁴⁴ – per esempio – parla di “rappresentazione” del lavoro⁴⁵ proponendo un'articolazione interna degli elementi di “contenuto” in tre macro aree: a) *visione analitica* (insieme delle attività, condizioni di lavoro, vantaggi, etc.); b) *rapporti sociali* (ad es., il prestigio sociale); c) *concezione personale* (passata, presente e futura) e *senso* per la propria vita. A tal proposito, Huteau⁴⁶ riconosce che la “rappresentazione dei rapporti sociali tra le professioni, che gioca un ruolo essenziale nell'elaborazione delle preferenze professionali degli individui, non sembra modificarsi facilmente. Al contrario, la rappresentazione di una professione specifica può essere modificata dalla scoperta di certe sue caratteristiche concrete”⁴⁷. In Zhou *et alii*⁴⁹, invece, si parla di percezione del “*significato*” del “lavoro” attribuendo a tale espressione il seguente significato: insieme di “ragioni per cui le persone lavorano, come le persone scelgono la loro occupazione e il loro atteggiamento, emozioni e comportamenti sul lavoro”. Un aspetto peculiare da sottolineare è che in questa definizione non sembra essere presente una dimensione temporale⁵⁰.

Tuttavia, insieme agli aspetti di *forma* e *contenuto*, ciò che interessa in questo contributo è individuare *anche* una possibile *funzione* – delimitata all'interno di una specifica cornice concettuale – attribuita all'*elemento mentale* etichettato con il termine *lavoro* nell'ambito di un percorso di educazione all'auto-orientamento.

Particolare rilevanza, per quanto emerso in modo particolare nel paragrafo 2, riveste il rapporto tra gli elementi che gravitano attorno alle competenze orientative e la dimensione della motivazione. Questa relazione potrebbe essere sintetizzata nel seguente interrogativo: in che misura l'obiettivo formativo di un percorso di auto-orientamento che ha come contenuto il lavoro – ad es., il concetto di lavoro – ha un potere motivante per guidare l'attività di studio degli studenti?

Una delle possibili cornici concettuali entro la quale inserire a tal scopo il *concetto di lavoro* è la *identity-based motivation theory*⁵¹, una cornice concettuale di matrice psicosociale della motivazione umana e del perseguimento degli obiettivi. Uno dei concetti fondamentali all'interno di questa teoria è quello del *concetto di sé* (*self-concept*). Il concetto di sé, in alcuni momenti e

⁴⁴ J. Guichard, *Rappresentarsi il lavoro. Un omaggio a Maria Luisa Pombeni*, in D. Guglielmi, M. G. D'Angelo (a cura di), *Prospettive per l'orientamento. Esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*, Roma, Carocci, 2011.

⁴⁵ L'autore si richiama a un contributo di Salmaso e Pombeni in cui in realtà si indagava il “concetto” di lavoro”. Cfr. M. L. Pombeni, P. Salmaso, *Le concept du travail*, in W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude de représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986

⁴⁶ M. Huteau, *Représentations professionnelles*, cit., p.379.

⁴⁷ Sulla necessità di modificare le rappresentazioni del lavoro possedute dagli studenti universitari, cfr. L. Fabbrì, C. Melacarne, *I giovani e il lavoro*, in “Education Sciences & Society”, 1, 2012, pp. 10-22.

⁴⁹ S. Zhou, A. S. Leung, X. Li, *The Meaning of Work Among Chinese University Students: Findings From Prototype Research Methodology*, in “American Psychological Association”, 3, 2012, p. 408 (il corsivo è nostro).

⁵⁰ L'articolo riveste una particolare rilevanza anche per gli aspetti metodologici. Infatti, i ricercatori utilizzano una “prototype methodology” che si richiama ai prototipi di Rosch (1978). Cfr. E. Rosch, *Principles of categorization*, in E. Rosch, B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1978, pp. 28-49.

⁵¹ D. Oyserman, N. A. Lewis Jr, V. X. Yan, O. Fisher, S. C. O'Donnell, E. Horowitz, *An identity-based motivation framework for self-regulation*, in “Psychological Inquiry”, 2-3, 2017, pp. 139-147.

situazioni, costituisce la risorsa motivazionale delle persone per intraprendere un'azione finalizzata al raggiungimento dei loro obiettivi⁵².

L'aspetto orientato al futuro del *concetto di sé* è costituito dai *possibili sé* (*possible selves*)⁵³ tra cui il *sé nel lavoro futuro* (*future work self*) che, in quanto tale, rappresenta una possibile risorsa motivazionale per l'azione. Dal punto di vista cognitivo, i *sé nel futuro lavoro*⁵⁴: a) si configurano come "rappresentazioni cognitive di chi gli individui sperano di diventare in futuro"; b) sono una combinazione in costante mutamento – all'interno dell'autosistema dinamico – di "auto-schemi o identità che influenzano l'autoregolazione e guidano le emozioni, l'elaborazione delle informazioni e il comportamento"; c) sono "esplicitamente focalizzati sul futuro" d) sono "positivi e specifici per il lavoro"⁵⁵. Solo se dotati di due caratteristiche, i *sé nel futuro lavoro* possono fungere da risorsa motivazionale aggiuntiva per un comportamento proattivo nella costruzione del percorso professionale: a) un certo grado di *salienza*, intesa come "chiarezza" e "facilità di rappresentazione" dell'"immagine" del futuro lavoro atteso; b) un certo grado di *elaborazione*, ossia di "dettaglio e complessità nella loro rappresentazione cognitiva" ossia di un certo "numero di unità nella struttura cognitiva".

Il *future work self* – se sufficientemente saliente ed elaborato – costituisce una risorsa motivazionale per il soggetto perché supporta tre principali processi descritti in altre "teorie" psicologiche: a) la creazione di *simulazioni mentali di futuri desiderati* che favoriscono b) la *creazione di una discrepanza* tra il proprio *sé* attuale e il *sé* ideale futuro che, se riconosciuta dal soggetto, può favorire – secondo la "teoria" dell'autoregolazione sviluppata all'interno della teoria dell'*human agency* di Bandura⁵⁶ – la messa a punto di obiettivi e un comportamento autodiretto per raggiungerli che possono contribuire alla c) *costruzione dell'identità* personale. È quindi la *discrepanza percepita* che rappresenta lo "spazio" psicologico perché si attivino altri processi connessi all'agire umano diretti da obiettivi che, a loro volta, possono favorire l'attivazione della motivazione e possono anche mantenerla nel tempo.

Il valore del *concetto di sé nel futuro lavoro* per la nostra riflessione è dato dal fatto che esistono alcuni studi⁵⁷ che mettono in relazione tale concetto di con la teoria della *costruzione del percorso professionale* (*career construction theory*) proposta da Mark Savickas⁵⁸. E questo getta una nuova luce sulla costruzione della cornice concettuale della nostra futura ricerca.

⁵² Cfr. D. Oyserman, M. Destin, S. Novin, *The Context-Sensitive Future Self: Possible Selves Motivate in Context, Not Otherwise*, in "Self and Identity", 2, 2015, pp. 173-188.

⁵³ H. R. Markus, P. Nurius, *Possible selves*, in "American Psychologist", 41, 1986, pp. 954-969.

⁵⁴ Per questo aspetto seguiamo le riflessioni di K. Strauss, M. A. Griffin, S. K. Parker, *Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors*, in "Journal of applied psychology", 3, 2012, pp. 580-598.

⁵⁵ *Ivi*, p. 581.

⁵⁶ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, tr. it., Trento, Erickson, 2000.

⁵⁷ Oltre a Strauss *et al.*, cit., si veda anche B. J. Taber, M. Blankemeyer, *Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors*, in "Journal of Vocational Behavior", 86, 2015, pp. 20-27.

⁵⁸ È possibile trovare un'esposizione di questa teoria in M. L. Savickas, *Career construction theory and practice*, in S. Brown, R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and practice to work*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc., 2013 pp. 147-183. Una presentazione in lingua italiana si trova in M. Pellerey, *Introduzione*, in M. Pellerey (a cura di), *Soft skill e orientamento professionale*, cit., pp. 5-10.

7. Conclusioni e ipotesi di sviluppo

In questo contributo abbiamo avviato una prima riflessione e problematizzazione di taluni elementi della *cornice concettuale* che delimita l'attività didattica per promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento in studenti universitari e la relativa ricerca empirica.

Alcuni aspetti del sistema degli obiettivi sono stati analizzati in modo particolare per quanto riguarda la *forma* degli obiettivi – atteggiamento, prefigurazione, disposizione, rappresentazione, immagine – e i *contenuti*, in particolare la prospettiva temporale e il concetto di sé nel futuro lavoro.

Rimangono ovviamente da affrontare con prossime ricerche (teoriche, storiche ed empiriche) molti dei problemi connessi alla *cornice concettuale* delle attività didattiche per l'auto-orientamento che sono ancora aperti. Tra questi, a nostro avviso, due occupano una particolare rilevanza: da un lato, la chiarificazione dell'interconnessione tra *cornice concettuale* e *cornici teoriche* – strutture concettuali a un livello di astrazione più elevato – che consenta di interpretare il fenomeno dell'orientamento all'interno di prospettive diverse (pedagogiche, sociologiche, politico-giuridiche, psico-sociali); dall'altro, la chiarificazione dell'interconnessione tra specifiche attività didattiche e i *meccanismi cognitivo-affettivi* che esse intendono attivare per favorire lo sviluppo degli apprendimenti connessi all'auto-orientamento, con una specifica attenzione alla dinamica motivazionale che può attivarsi in presenza di una *discrepanza temporale* tra gli elementi mentali degli studenti.

8. Bibliografia di riferimento

Anfara V. A., Mertz N. T., *Theoretical frameworks in qualitative research*, Thousand Oaks CA, Sage, 2006.

Aubret J., *Bilan des compétences (compétencies elicitation career counseling)*, in J. Guichard, M. Huteau (Dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*, Paris, Dunod, 2007.

Bandura A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, tr. it., Trento, Erickson, 2000.

Barasch M., *Gantner's Theory of Prefiguration*, in "The British Journal of Aesthetics", 2, 1963, pp. 148-156.

Carr M., *Le Storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, tr. it., Parma, Junior-Spaggiari, 2012.

Caselli G., Spada M. M., *Desire thinking: What is it and what drives it?*, in "Addictive behaviors", 44, 2015, pp. 71-79.

Cavazza N., *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Bologna, il Mulino, 2005.

Csikzentmihalyi M., Schneider B., *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2002.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

- Eagly A. H., Chaiken S., *The Psychology of attitudes*, San Diego, CA-Fort Worth, Tex, Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
- Fabbri L., Melacarne C., *I giovani e il lavoro*, in "Education Sciences & Society", 1, 2012, pp. 10-22.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Fazio R. H., *How do attitudes guide behavior?*, in R. M. Sorrentino, E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundation of social behavior*, New York, Guilford Press, 1986, pp. 204-243.
- Frank L. K., *Time perspectives*, in "Journal of Social Philosophy", 4, 1939, pp. 293-312.
- Giacomantonio A., Luciano E., *Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane*, in "Ricerche Pedagogiche", 206, 2018, pp. 165-179
- Guglielmi D., Martoni M., Pombeni M. L., *Profilo orientativo individuale: uno strumento di assessment delle competenze orientative*, in "Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione", 1-2, 2005, pp. 97-110.
- Guichard J., *Rappresentarsi il lavoro. Un omaggio a Maria Luisa Pombeni*, in D. Guglielmi, M. G. D'Angelo (a cura di), *Prospettive per l'orientamento. Esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*, Roma, Carocci, 2011, pp. 21-41.
- Huteau M., *Éducation à l'orientation (career education)*, in J. Guichard, M. Huteau (Dir.), *Orientation et insertion professionnelle: 75 Concepts clés*, Paris, Dunod, 2007, pp. 157-165.
- Huteau M., *Représentations professionnelles*, in J. Guichard, M. Huteau (Dir.), *Orientation et insertion professionnelle: 75 Concepts clés*, Paris, Dunod, 2007, pp. 374-380.
- Katz L., *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices*, Urbana, IL, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1993.
- Kooij D. T., Kanfer R., Betts M., Rudolph C. W., *Future time perspective: A systematic review and meta-analysis*, in "Journal of Applied Psychology", 103, 8, 2018, pp. 867-893.
- Lens W., Vansteenkiste M., *Motivation: about the Why and What for of human behavior*, in K. Pawlik, G. van Ostryve d'Ydewalle (Eds.), *Psychological concepts: An international historical perspective*, Hove, Psychology Press, 2006, pp. 249-270.
- Marko K. W., Savickas M. L., *Effectiveness of a career time perspective intervention*, in "Journal of Vocational Behavior", 1, 2018, pp. 106-119.
- Markus H. R., Nurius P., *Possible selves*, in "American Psychologist", 41, 1986, pp. 954-969.
- Miles M. B., Huberman A. M., Saldaña J., *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*, Thousand Oaks CA, Sage, 2014.
- Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2005.
- Nuttin J., *Motivazione e prospettiva futura*, tr. it., Roma, LAS, 1992.
- Oyserman D., Destin M., Novin S., *The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise*, in "Self and Identity", 2, 2015, pp. 173-188.
- Oyserman D., Lewis Jr N. A., Yan V. X., Fisher O., O'Donnell S. C., Horowitz E., *An identity-based motivation framework for self-regulation*, in "Psychological Inquiry", 2-3, 2017, pp. 139-147.

- Pellerey M. (a cura di), *Soft skill e orientamento professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2017.
- Pellerey M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP, 2018.
- Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- Pellerey M., *Introduzione*, in M. Pellerey (a cura di), *Soft skill e orientamento professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2017, pp. 5-10.
- Pellerey M., *Orientamento professionale e prospettiva temporale*, in "Rassegna CNOS", 2, 2016, pp. 55-57.
- Pombeni M. L., Guglielmi D., *Competenze orientative: costrutti e misure*, in "Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento", 3, 2000, pp. 26-37.
- Pombeni M. L., *Il contributo della scuola al processo di auto-orientamento*, 2008, in http://www.provincia.torino.gov.it/fidati/orientarsi/archivio_orientarsi/pombeni_integrale.doc, consultato in data 31/08/2019.
- Pombeni M. L., Salmaso P., *Le concept du travail*, in W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude de représentations sociales*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1986, pp. 196-207.
- Rosch E., *Principles of categorization*, in E. Rosch, B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1978, pp. 28-49.
- Savickas M. L., *Career construction theory and practice*, in S. Brown, R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and practice to work*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2013, pp. 147-183.
- Strauss K., Griffin M. A., Parker S. K., *Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors*, in "Journal of applied psychology", 3, 2012, pp. 580-598.
- Sultana R. G., *Quelles compétences pour s'orienter? La question du travail en Europe: réflexions critiques sur l'acquisition de la capacité à s'orienter*, 2018, in <http://www.unesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/Ronald-G.-Sultana.pdf>, consultato in data 31/08/2019.
- Taber B. J., Blankemeyer M., *Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors*, in "Journal of Vocational Behavior", 86, 2015, pp. 20-27.
- Thompsett F., *Pedagogies of resistance: Free universities and the radical re-imagination of study*, in "Learning and Teaching", 1, 2017, pp. 24-41.
- Zhou S., Leung A. S., Li X., *The meaning of work among chinese university students: findings from prototype research methodology*, in "American Psychological Association", 3, 2012, pp. 408-423.
- Zimbardo P., Boyd J., *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, tr. it., Milano, Mondadori, 2009.

Received September 3, 2019

Revision received September 17/October 21, 2019

Accepted November 4, 2019