

Promoting professional development in school-university transition

Promuovere lo sviluppo professionale nella transizione scuola-università

Francesco De Maria^a, Silvia Montorsi^{b,1}

^a *Università degli Studi di Firenze*, francesco.demaria@unifi.it

^b *Università degli Studi di Firenze*, silvia.montorsi@stud.unifi.it

Abstract

The article addresses the issue of transition from secondary school to university, presenting the POT project (guidance and mentoring pathway) as a case study and research. The actions of the pathway accompanied the students involved in reflecting on their future employment, in terms of professional dispositions and career prefigurations. One of the tools used was the Professional/Personal Development Plan (PDP). The qualitative analysis of the written content was carried out with the Atlas.ti software and it led to the identification of some elements considered central to the development of critical reflection and self-orientation skills, capable of promoting greater awareness of the necessary steps to be taken for one's professional future.

Keywords: school-university transition; professional development plan; self-directed guidance; career management skills.

Sintesi

Il contributo affronta il tema della transizione dalla Scuola secondaria di secondo grado all'Università, presentando come caso di studio e di ricerca il progetto POT (percorso di orientamento e tutoraggio). Le azioni del percorso hanno accompagnato gli studenti coinvolti in una riflessione sul proprio futuro lavorativo, in termini di propensioni e prefigurazioni professionali. Uno degli strumenti utilizzati è stato il *Professional/Personal Development Plan* (PDP). L'analisi qualitativa dei contenuti testuali realizzata con il software Atlas.ti ha portato all'individuazione di alcuni elementi ritenuti centrali per lo sviluppo di competenze di riflessione critica e di auto-orientamento, in grado di promuovere una maggiore consapevolezza sulle tappe necessarie da intraprendere per il proprio futuro professionale.

Parole chiave: transizione scuola-università; piano di sviluppo professionale; self-directed guidance; career management skills.

¹ Per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Francesco De Maria ha curato la stesura finale del contributo e l'impianto metodologico del lavoro di analisi realizzato. Silvia Montorsi, tirocinante del CdS LM/57-85 all'interno del laboratorio di ricerca LAB-E.R (Laboratory of Educational Research for Social Innovation and Cooperation) del Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze, ha seguito il processo di organizzazione e trattamento dei dati.

1. Introduzione²

Le mutazioni costanti della società, l'implementazione delle ICT (*Information and Communications Technology*) e le continue crisi economiche e/o climatiche hanno reso la società odierna sempre più flessibile e mutevole. L'affermazione di una *learning society* ha favorito un ampliamento dell'offerta formativa a disposizione. In conseguenza, ai giovani di oggi, è richiesto di prendere maggiori decisioni, rispetto al passato, rendendo più complesso il processo decisionale che interessa la configurazione di percorsi formativi e professionalizzanti (Del Gobbo, Galeotti, & Frison, 2021). Risulta necessario implementare le pratiche di orientamento come azioni educative finalizzate a condurre i giovani adulti verso decisioni consapevoli a livello formativo, personale e lavorativo. In tal senso, il Percorso di Orientamento e Tutoraggio (POT) (Federighi, Del Gobbo, Frison, & Balestri, 2020a), avviato nel 2019 e concluso nel 2020, ha coinvolto nove Atenei italiani, tra cui l'Università degli Studi Firenze, proponendo – tra le diverse azioni previste – un'attività strutturata di orientamento all'interno delle Scuole Secondarie di Secondo grado, con l'obiettivo di sviluppare le competenze di auto-orientamento e all'acquisizione di una maggiore consapevolezza riguardo alla scelta universitaria (Federighi, Del Gobbo, Frison, & Balestri, 2020b). Uno degli strumenti utilizzati all'interno del percorso è stato il *Professional/Personal Devolment Plan* (PDP) che ha come obiettivo quello di supportare in maniera attiva e responsabile lo studente nell'identificazione e nella successiva realizzazione delle sue tappe di apprendimento, tramite la definizione di obiettivi specifici relativi al proprio percorso formativo e professionale.

2. Orientamento formativo nella transizione scuola–università

Prima della rivoluzione industriale, la famiglia era il centro di convergenza dove si formava il giovane adulto sia in ambito professionale che in ambito personale, in quanto, il sistema produttivo risultava semplificato. Il lavoro presentava una struttura chiusa, in quanto veniva *ereditato* dai genitori (Marcarini, 2012). Con l'avvento della rivoluzione industriale cambia la struttura sociale e la struttura familiare, comportando una riduzione dei rapporti di socializzazione primaria e di conseguenza portando a una perdita del processo identificativo con la centralità del sistema familiare stesso (Giugni, 1973). Diventa centrale il problema dell'orientamento, in quanto, la mutazione sociale, che ha comportato la modifica del ruolo familiare, determina un disorientamento dei giovani adulti. Infatti, un tempo, il ruolo dell'orientamento veniva effettuato direttamente dalla famiglia permettendo al soggetto di formare il proprio Sé. La scuola post-industriale, diventando organo centrale, inizia ad assumere tre compiti di formazione (ibidem):

- la scuola come processo di identità e di strutturazione, intesa come persona consapevole delle proprie capacità e dei propri limiti;
- la scuola in funzione dell'educazione permanente, cioè il processo educativo lungo tutto l'arco della vita;
- la scuola in funzione dell'orientamento personale e professionale.

² Il contributo presenta l'elaborazione e interpretazione degli esiti di una delle azioni realizzate all'interno del Progetto POT (Percorsi di Orientamento e Tutorato) il cui comitato scientifico è composto da: Prof. Paolo Federighi, Prof.ssa Giovanna Del Gobbo, Prof.ssa Daniela Frison e Dott.ssa Chiara Balestri.

Risulta di estrema importanza fornire ai giovani di oggi gli strumenti necessari per gestire in maniera consapevole le transizioni che avvengono quotidianamente a livello formativo, professionale e personale.

L'implementazione dell'orientamento negli istituti per la formazione, in Italia, diventa possibile grazie alle direttive che hanno permesso, dall'inizio degli anni Novanta, di delinearne i principi e le condizioni operative (Zollo, 2016). Il vero cambiamento avviene nel 1997 quando l'ampliamento dell'orientamento viene esteso fino all'università, permettendo di accrescere in maniera consapevole il processo decisionale in vista degli sbocchi lavorativi (D. Lgs. n. 245/1997). Nello stesso anno avviene un ampliamento del concetto di orientamento come intervento non più saltuario, ma che deve includere tutte le persone in tutte le fasi della vita, diventando obiettivo principale la riduzione della dispersione scolastica (L. n. 58/2003). Le successive misure hanno permesso di incrementare l'orientamento permanente con lo scopo di creare un sistema integrato necessario a promuovere una forte responsabilità sociale condivisa con tutti gli attori coinvolti, in modo da favorire lo sviluppo economico, l'inclusione sociale e l'occupabilità giovanile.

Con il D.M. n. 328/2022 (MIUR, 2022) e con l'adesione al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, il governo italiano ha voluto rafforzare le condizioni di sviluppo del Paese con l'obiettivo di far crescere il numero di laureati e sostenendo la transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università: in questo caso l'obiettivo è quello di sviluppare nei giovani adulti una scelta consapevole che aiuti a valorizzarli.

L'Unione Europea, negli anni, ha consolidato l'orientamento come azione permanente, a vantaggio di una *learning society* (Di Renzo & Serreri, 2015), cioè un sistema in cui vengono valorizzate le risorse umane e viene implementato l'orientamento come processo di *empowerment* (Bortolotto & Porcarelli, 2019), fornendo ai giovani adulti le strumentazioni per lo sviluppo di un processo decisionale strategico e consapevole (Bertagna, 2009). Inoltre, vivendo in una società in continuo apprendimento, la produzione e trasmissione della conoscenza utile spetta al mondo accademico che si trova a dover superare il *mismatch* (Occhini, 2018) esistente tra domanda e offerta di lavoro. La mutazione sociale e le continue richieste provenienti dall'ambito lavorativo hanno portato l'Università a rendere centrale il concetto di *employability* (Boffo & Terzaroli, 2017), migliorando la didattica, inserendo tirocini e consolidando la costruzione di una rete con attori privati e pubblici, al fine di indirizzare lo studente verso un percorso di crescita più consapevole dei propri obiettivi e puntando ad una possibile mitigazione della fuoriuscita dai percorsi formativi. Il tema della dispersione, nella sua accezione più ampia, include quei fattori che comportano la mancata conclusione degli studi, una bassa performance di studio e l'esclusione dal mercato del lavoro (Santagati, 2015). Allo stesso tempo, offre alle istituzioni un indicatore utile e una scala di valutazione delle variabili che portano lo studente a lasciare un percorso formativo. Tra queste variabili può essere considerata la scarsità del funzionamento delle istituzioni formative (Lo Presti & Tafuri, 2020) in quanto "il binomio esclusione sociale-dispersione scolastica è, difatti, l'espressione di una circolarità che descrive la sostanziale influenza esistente tra i due fenomeni: l'esclusione genera dispersione e, allo stesso modo, la dispersione delinea destini individuali che tendono all'esclusione". [...] "La capacità di 'includere' costituisce, difatti, un elemento primario della società civile ed è allo stesso tempo il criterio che qualifica l'educazione nella sua essenza" (ivi, p.16).

Il fenomeno della dispersione può essere letto attraverso due indicatori: il primo fa riferimento agli *Early school leavers* (ESL), coloro che tra i 18 e i 24 anni non hanno

concluso un ciclo di istruzione superiore. A livello Europeo, nel 2021, una media del 9.7% (Eurostat, 2022) dei giovani ha abbandonato precocemente la formazione. Per quanto riguarda la dispersione scolastica in Italia la percentuale è intorno al 13%, superata soltanto dalla Romania con un tasso del 15.3%. Il secondo indicatore fa riferimento ai *Not in Education, Employability or Training* (NEET), persone dai 15 ai 29 anni che non sono occupate e non sono inserite in formazione e che presentano uno *Status Zero*³ (Cacciari, 2014). A livello Europeo, il tasso di NEET è diversificato nei diversi paesi, infatti, sono presenti paesi che hanno il tasso inferiore al 10% come Svezia, Slovenia, Danimarca e Lussemburgo; paesi come l'Italia dove il tasso è estremamente alto, intorno al 20% (Eurostat, 2019). Risulta necessario conoscere le motivazioni che portano i giovani a diventare NEET o ad abbandonare precocemente gli studi, in quanto è una condizione di esclusione che influisce su tutto il percorso di vita di un giovane adulto. Per quanto riguarda l'istruzione terziaria, l'Italia riscontra una dispersione universitaria, rispetto al resto dell'Europa, molto alta con una percentuale del 13.5% (Piazza & Rizzari, 2020).

L'*Adulthood*⁴ (Federighi, 2000) è una fase di transizione molto delicata in cui la scelta universitaria porta a vivere le prime esperienze fuori casa e a dover organizzare in maniera consapevole il proprio percorso formativo. Questa transizione non viene vissuta in maniera consapevole da tutti gli studenti e può portare a dispersione. Oltre alle difficoltà che si presentano nel lasciare la propria casa di origine, anche l'approccio con l'università è differente rispetto alla scuola superiore di secondo grado. Angela Perucca (2002) sottolinea che rendere "l'università come super liceo e come impresa per l'istruzione sembra produrre una prospettiva di orientamento fortemente vicina a quella della scuola, dove si rende necessario accompagnare gli studenti nella scelta, sostenerli nello studio e considerarne i livelli di motivazione, per evitare la dispersione e l'abbandono" (p. 105).

Risulta necessario rendere gli studenti consapevoli dei processi decisionali, che coinvolgono tutte le fasi della vita, in quanto la società mutevole in cui viviamo oggi richiede costantemente flessibilità. All'interno di una società definita liquida (Bauman, 2002), "tale incertezza, gestita da ogni singolo individuo, con i mezzi a sua disposizione, trasforma il produttore in consumatore, allontana l'individuo dalla comunità che lo rassicura, costringendolo a costruire la propria identità grazie alle molteplici offerte dal mercato". [...] "Il soggetto nuota freneticamente nell'individualismo edonista, senza una missione condivisa con gli altri, ma adeguandosi alle attitudini del gruppo per non sentirsi escluso" (Galeotti, 2020, p. 19). Una risposta potrebbe essere l'implementazione di un sistema di *Career Education* come strumento per la creazione di una scuola orientativa (Del Gobbo, Galeotti, & Frison 2021), capace di favorire lo sviluppo della conoscenza del sé, la riflessione critica sul mondo formativo e lavorativo, una maggiore consapevolezza delle proprie capacità con l'obiettivo di formare studenti che siano in grado di applicare le competenze nel settore lavorativo di riferimento (Sultana, 2021). Un ruolo centrale possono averlo le *Career Management Skills*, ovvero quelle competenze e abilità necessarie per la gestione, esplorazione, identificazione e realizzazione (Sultana, 2012) di nuovi piani di sviluppo sia a livello personale, che a livello formativo e lavorativo, costituendo così un piano di carriera permanente. Affidando all'educazione degli adulti quel processo formativo in grado di formare l'adulto a livello di singolo e a livello di collettività, è

³ Il concetto Status Zero serve da un punto di vista operativo ad isolare quei giovani adulti che vanno dalla fascia di età dai 14 ai 24 anni che non studiano, non sono in formazione e non lavorano.

⁴ Si fa riferimento alla fase dell'adulthood, nel suo insieme, con riferimento all'intelletto e allo sviluppo individuale e culturale.

possibile permettere al soggetto di trasformarsi sia nelle condizioni lavorative che in quelle personali. Federighi (2000) sottolinea come “l’apprendimento dell’adulto è concepito come un processo di facilitazione tendente ad offrire un supporto alle capacità di auto direzione e di autosviluppo che gli individui naturalmente possiedono” (p. 20). Per aiutare i giovani adulti a muoversi e districarsi in maniera consapevole all’interno del quadro dell’offerta formativa e lavorativa, l’implementazione di un sistema di orientamento e auto-orientamento costruito secondo il costrutto di *self-directed guidance* (Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2021) può fornire agli studenti le risorse e gli strumenti utili a muoversi all’interno della società in modo critico, sviluppando la capacità di controllo della realtà e la consapevolezza che essa può mutare (Galeotti, 2020).

3. Studio di caso e ricerca: l’esperienza del progetto POT

L’esperienza presentata si inserisce all’interno del progetto POT già richiamato e nello specifico fa riferimento alle azioni di orientamento realizzate con studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado (Federighi, Del Gobbo, Frison, & Balestri, 2020b). Il percorso partiva dalla seguente domanda di ricerca: “Come si può favorire una scelta consapevole del percorso universitario di studenti e studentesse della Scuola Secondaria di Secondo Grado? E come supportare le matricole nel valutare rapidamente la scelta compiuta?”

Gli obiettivi del progetto si sono sviluppati attorno a tre assi:

1. supporto e facilitazione per la comprensione del ruolo professionale dell’educatore, in riferimento al CdS L-19;
2. sviluppo di linee guida per svolgere un apprendimento in linea con la costruzione del ruolo professionale;
3. sviluppo di consapevolezza rispetto al ruolo professionale per la creazione di identità professionali.

Per il raggiungimento dei tre obiettivi, sono state necessarie due azioni educative:

- l’*orientamento*, come processo di integrazione tra mondo formativo e mondo lavorativo; questa azione è stata rivolta agli studenti della scuola secondaria di secondo grado per favorire la conoscenza del CdS L-19;
- il *tutoraggio*, che ha coinvolto gli iscritti al primo e secondo anno del CdS L-19, finalizzato al sostegno e all’autovalutazione del percorso, permettendo la costruzione di un’identità professionale e aiutando gli studenti che presentavano difficoltà (Federighi, Del Gobbo, Frison, & Balestri, 2020a).

Con l’azione educativa di orientamento e tutoraggio si è lavorato sullo sviluppo di competenze trasversali, implementando le pratiche di auto-orientamento, la valorizzazione del Sé, la riflessione critica e una maggiore consapevolezza.

Il progetto ha coinvolto i docenti delle scuole e le organizzazioni dell’economia sociale, sviluppando in maniera continua le attività previste, permettendo la creazione di una rete tra gli istituti per la formazione e il mondo lavorativo. Il progetto è partito con l’azione di coprogettazione tra docenti della scuola secondaria, tutor aziendali e tutor universitari. Il coinvolgimento delle figure di riferimento di ogni organizzazione ha permesso la comunicazione tra i vari enti. Il percorso si è sviluppato in diverse fasi e momenti: la prima ha permesso l’autovalutazione delle propensioni e prefigurazioni professionali e l’acquisizione di strumenti per ricercare in maniera autonoma le informazioni sulla scelta

accademica. L'utilizzo e la somministrazione di un questionario di autovalutazione ha permesso l'attività di riflessione su sé stessi, seguita da un momento di riflessione di gruppo. Durante la fase successiva, è stato chiesto agli studenti di sviluppare un *Business Model Canvas* a livello individuale, permettendo la riflessione personale sui propri obiettivi. Il percorso ha previsto inoltre tre incontri con le cooperative selezionate, al fine di conoscere nel dettaglio e approfondire la figura professionale dell'educatore. La parte conclusiva ha portato alla costruzione del proprio piano di sviluppo personale e professionale (PDP). In contemporanea è stata sviluppata l'azione di monitoraggio che ha permesso la comunicazione costante tra i docenti e gli studenti. L'azione di monitoraggio è stata effettuata anche per i tutor aziendali.

Il progetto POT può essere letto come un dispositivo formativo (Federighi, 1996) di *self-directed guidance* (Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2021), dove ogni azione che viene svolta è dettata da regole che determinano le opportunità di apprendimento, con l'obiettivo di rendere lo studente proattivo nella gestione della carriera professionale e personale. In questo senso, il percorso POT ha potuto ampliare le occasioni di conoscenza attraverso l'esperienza diretta degli studenti e l'acquisizione di informazioni sul proprio futuro professionale potenziale. All'interno delle azioni realizzate, la costruzione del proprio piano di sviluppo personale e professionale diventa esso stesso parte integrante di questo dispositivo formativo nella misura in cui aiuta lo studente a comprendere le tappe necessarie e richieste per prefigurare e raggiungere i propri obiettivi di sviluppo, pianificando le azioni che lo porteranno al raggiungimento degli stessi.

4. La voce degli studenti: elaborazione e interpretazione dei piani di sviluppo personale e professionale

Il contributo presenta i risultati scaturiti dall'elaborazione dei dati empirici ottenuti dalle riflessioni conclusive contenute all'interno dei Piani di sviluppo personale e professionale realizzati da un gruppo di 53 studenti della scuola secondaria di secondo grado: 49 appartenenti alla città di Firenze e 4 studenti appartenenti alla città di Catania (dove è stato avviato un percorso comune di sperimentazione del percorso).

La domanda di ricerca che ha guidato il presente lavoro è: “un percorso di orientamento formativo e professionalizzante nelle scuole secondarie di secondo grado può generare una maggiore consapevolezza e facilitare la transizione scuola-università?” Un interrogativo che porterebbe alla formulazione di una seconda domanda – che tuttavia non è l'oggetto del presente lavoro – sulla capacità di ridurre l'abbandono scolastico e universitario attraverso la realizzazione di attività di orientamento così strutturate.

I 53 documenti primari derivano dalla esperienza diretta degli studenti all'interno del percorso POT. Si è ritenuto percorribile utilizzarli al pari di altro materiale empirico di tipo testuale, come resoconti di osservazioni o interviste (Tarozzi, 2008). Il lavoro può essere inquadrato all'interno del paradigma della *Grounded Theory* sviluppata da Strauss e Glaser (1967/2009) con lo scopo di avere “un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati” (Tarozzi, 2008, p. 10). I dati testuali raccolti sono stati estrapolati dal PDP all'interno del quale, dopo l'individuazione e la definizione delle tappe personali, formative e professionali, venivano proposte alcune domande stimolo che hanno permesso la riflessione sulle tappe necessarie per il raggiungimento di un determinato ruolo professionale: “Le tappe sono tra loro sequenziali? Come danno valore al tuo percorso di

studi? E alle tue esperienze in ambito non formale e informale? Percepisci coerenza? C'è qualche elemento di incoerenza o discontinuità (non necessariamente negativo!)? Quale contributo ha offerto il percorso a questa riflessione? Su quali aspetti?''.

Il PDP ha favorito la riflessione critica a livello formativo, perchè ha permesso la ponderazione sulla scelta del CdS L-19; a livello personale, in quanto ha promosso una maggiore consapevolezza del Sé; a livello professionale, avendo permesso l'acquisizione di nuove conoscenze sul profilo professionale dell'educatore.

La codifica dei dati realizzata a posteriori è avvenuta tramite tre momenti (Tarozzi, 2008):

1. *codifica aperta*: esplorazione analitica dei dati che permette di analizzare parola per parola i testi a cui si fa riferimento (individuazione *quotation*);
2. *codifica focalizzata*: una volta terminata la codifica aperta, le categorie che sono state raggruppate vengono analizzate in maniera dettagliata cercando di evidenziare determinati concetti, rispetto ad altri. Nella codifica focalizzata l'obiettivo è quello di analizzare i concetti raggruppati per evidenziare un collegamento tra di essi (creazione dei *code*);
3. *codifica teorica*: l'azione (definizione dei *code-group*) che permette di organizzare in modo strutturato le categorie individuate (*code*) e successivamente di produrre una teoria basata sui dati.

L'analisi qualitativa dei contenuti è stata svolta con il software *Atlas.ti* attraverso la codifica dei documenti che permette di realizzare un insieme di procedure basate sui dati testuali. Per la creazione dei codici è stato effettuato un confronto con un lavoro di ricerca analogo condotto con studenti di laurea magistrale sul ruolo delle esperienze lavorative come fattore orientativo dello sviluppo professionale (Frison & De Maria, 2023). Il confronto ha permesso di mantenere una certa coerenza tra i codici e di inquadrare le peculiarità e le differenze tra i due differenti target.

I risultati emersi dall'analisi (Figura 1) hanno portato all'identificazione all'interno dei 53 documenti primari di: 5 Codes-Group, 30 Codes, 194 Quotation.

Codes-Group	Codes	Quotation	%
Learning Perspective	8	48	24.74%
Peculiarità Percorso	6	47	24.23%
Tappe	4	37	19.07%
Valutazione	6	33	17.01%
Riflessione	6	29	14.95%
Totale	30	194	100%

Figura 1. Risultato della codifica dei 53 documenti primari.

Per ciascuno dei cinque code-group viene riportata una sintesi descrittiva di quanto emerso, a partire dal contenuto delle quotation raggruppate in code.

Learning Perspective. Si fa riferimento a tutti quei passaggi che permetteranno la creazione di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Sono state individuate le *tappe necessarie* che hanno portato lo studente a svolgere un determinato percorso, evidenziando aspetti positivi e negativi. Al suo interno si raggruppano con maggiore frequenza le "Tappe Sequenziali" che hanno permesso lo svolgimento del percorso in successione; le "Tappe

Coerenti” che presentano all’interno delle attività coerenza con il proprio percorso di studi; il code “Incertezza Futuro”, cioè gli aspetti rispetto ai quali gli studenti, nonostante le attività di orientamento, hanno riscontrato difficoltà nel prefigurarsi all’interno di un percorso di studi o un percorso lavorativo.

Peculiarità percorso. Vengono individuate le esperienze dirette che offre l’università come gli Open Day, le visite nelle strutture universitarie o l’incontro con i professionisti del settore. Oltre alle esperienze dirette, all’interno di questo Codes-group, sono inseriti i codici “Percorso Coerente” e “Utilità Del Percorso” che risultano i Codes con maggior Quotation. Nel primo caso, il codice permette di comprendere la coerenza del percorso con le attività svolte, consentendo una maggiore consapevolezza rispetto a quello che gli studenti andranno a vivere durante il percorso universitario; nel secondo caso, si fa riferimento al valore che ha avuto il percorso per lo studente, in quanto risulta necessario comprendere se ha permesso un’implementazione di utilità per il proprio percorso di studi, sviluppando riflessione, consapevolezza su ciò che desiderano intraprendere e successivamente sul lavoro che andranno a svolgere una volta terminato il percorso universitario.

Tappe. In questo gruppo codici vengono individuati gli steps che sono necessari all’acquisizione di nuove informazioni. Al suo interno, i Codes con maggior Quotation sono “Acquisizione di Informazione del Percorso di Studi” e “Acquisizione Informazione Sbocchi Lavorativi”. Risultano necessarie le informazioni che vengono fornite all’interno del percorso, in quanto permettono l’acquisizione di consapevolezza delle informazioni che sono necessarie per valutare un determinato percorso di studi e futuro sbocco lavorativo.

Valutazione. Qui vengono inserite alcune delle *Career Management Skills* che sono state acquisite durante il percorso di orientamento. Queste permettono una costruzione mirata del proprio percorso sia a livello di scelta universitaria, sia rispetto alla consapevolezza sugli sbocchi lavorativi, che di maggiore conoscenza del Sé. La Quotation che presenta una frequenza maggiore, all’interno di questo Codes-group, è “Acquisizione Consapevole”, in quanto risulta necessaria per la comprensione del proprio percorso e dove esso può condurre, permettendo di diminuire la potenziale incertezza futura.

Riflessione. In questo Codes-group vengono racchiusi quei processi di analisi delle attività messe in atto. Al suo interno è presente come Code prevalente “Riflessione Consapevole sui Percorsi di Studio”. Lo studente è messo in condizione di riflettere criticamente e sviluppare auto-consapevolezza, sia nel caso in cui non fosse sufficientemente consapevole del proprio percorso, sia nel caso in cui avesse già riflettuto sul percorso da intraprendere.

5. Conclusioni

La scelta del percorso formativo universitario porta i giovani a svolgere dei processi decisionali che molto spesso sono fatti con poca consapevolezza (Del Gobbo, Frison, & Galeotti, 2021) e che possono scaturire, dovuto anche ad altre motivazioni personali, a una dispersione precoce dopo l’iscrizione. Il giovane adulto si ritrova a dover gestire la propria carriera formativa senza strumenti adeguati e necessari. Questo processo può causare disorientamento e, molto spesso, disagio in quanto lo studente intraprende un percorso formativo che ha deciso in una fase di vita molto delicata, rischiando di abbandonare precocemente il percorso di studi. A fronte di una offerta formativa molto ampia, risulta di estrema importanza permettere ai giovani di gestire in maniera attiva il proprio sviluppo formativo e di carriera. Risulta altrettanto necessaria la costruzione di un sistema di formazione continua che coinvolga tutte le fasi di vita dell’essere umano, in cui la pratica

dell'orientamento può essere in grado di attivare processi di conoscenza del Sé e consapevolezza dei propri obiettivi e limiti (Illeris, 2003), attraverso attività specifiche che implementino il pensiero critico nei confronti di un determinato percorso di studi. Sviluppando un percorso di orientamento permanente (MIUR, 2014), si può permettere ai giovani adulti di scoprire sé stessi, individuare le proprie attitudini e, una volta individuate, indirizzare il proprio percorso di studi, prefigurandosi lavorativamente verso ciò che un determinato percorso formativo offre. Ampliando la rete di orientamento si potrebbe avere una riduzione del tasso di dispersione scolastica, portando lo studente a definire le tappe necessarie per lo svolgimento di un determinato lavoro. In questa direzione si favorirebbe una transizione scuola-università ragionata, portando alla scelta di un percorso nell'alta formazione consapevole e autogestito (Marostica, 2008).

Il lavoro di elaborazione e interpretazione dati condotto e presentato ha inteso indagare se gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dopo aver partecipato al percorso POT, percepissero un senso di consapevolezza di Sé funzionale alla fase di transizione scuola-università. Lo strumento che ha permesso di inquadrare i dati empirici trattati, il PDP, ha favorito, durante le attività di orientamento, una riflessione sulle tappe, sulle azioni e sui dubbi che gli studenti avevano, conducendoli a svolgere una riflessione critica sui percorsi formativi futuri. Dai risultati dell'analisi condotta è emerso che gli studenti che hanno effettuato il percorso POT, hanno sviluppato un buon livello di consapevolezza del Sé e soprattutto hanno potuto chiarire le proprie incertezze rispetto al proseguimento degli studi, sviluppando consapevolezza sulle tappe necessarie da intraprendere. Soprattutto, hanno potuto ascoltare e vivere esperienze dirette che gli facessero comprendere al meglio il ruolo professionale dell'educatore. Sviluppando riflessione critica, acquisendo informazioni sul percorso di studi e assistendo alle esperienze dirette sia di vita universitaria che del lavoro, il percorso ha permesso di svolgere un'azione di auto-orientamento nella transizione dalla scuola secondaria di secondo grado alla scelta universitaria, promuovendo l'implementazione delle capacità necessarie per fronteggiare le costanti transizioni di vita, sviluppando in primis la propria identità attraverso la scoperta delle proprie capacità e dei propri limiti.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertagna, G. (2009). *Dietro Una Riforma Quadri E Problemi Pedagogici Dalla Riforma Moratti (2001-2006) al Cacciavite Di Fioroni*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Boffo, V., & Terzaroli, C. (2017). Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei Career Service. *METIS*, 7(2), 437–467.
- Bortolotto, M., & Porcarelli, A. (2019). L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro. Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza. *Formazione, lavoro, persona*, 5(13), 92–131.
- Cacciari, S. (2014). L'utilità del caso britannico per comprendere il problema dei giovani Neet a Livorno. In A. Mariani (Ed.), *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 305-312). Firenze: FUP.
- De Nardis, E. (2011). Dinamiche discorsive e interattive della rete: una riflessione attraverso la metodologia della Grounded Theory. *Formazione & insegnamento*, 9(2), 151–158.

- Decreto Legislativo 21 Luglio 1997, n. 245. *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento.*
- Del Gobbo, G., Galeotti, G., & Frison, D. (2021). *Early Career Education Strategie E Prospettive Di Orientamento.* Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Rienzo, P., & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi, 1*, 231–253.
- Eurostat (2019). *Glossary young people neither in employment nor in education or training (NEET).* [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_\(NEET\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET)) (ver. 25.05.2023).
- Eurostat (2022). *Persone che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training&action=satexp-seat&lang=it#Abbandono_precoce_dall.27istruzione_e_dalla_formazione_.E2.80.94_oggi_e_un_confronto_storico (ver. 25.05.2023).
- Federighi, P. (1996). Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei. In P. Orefice (Ed.), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative* (pp. 29-55). Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, P. (2000). *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa.* Firenze: I quaderni di Eurydice.
- Federighi, P., Del Gobbo, G., & Frison, D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational reflective practices, 1*, 22–36.
- Federighi, P., Del Gobbo, G., Frison, D., & Balestri, C. (2020a). *Quadro delle competenze PCTO e risultati di apprendimento dal percorso #Orientailtuofuturo.* Documento di lavoro Progetto POT. Firenze.
- Federighi, P., Del Gobbo, G., Frison, D., & Balestri, C. (2020b). *Protocollo per lo sviluppo di azioni POT- Azioni di Orientamento e Tutorato per promuovere il successo universitario e professionale.* Documento di lavoro Progetto POT. Firenze.
- Frison, D., & De Maria, F. (2023). The role of work experiences as guidance factor for professional development. Results from a digital internship programme in Higher Education. *QTimes, 1*(1), 298–311.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua.* Firenze: FUP.
- Giugni, G. (1973). *Pedagogia della scuola: la scuola in funzione dell'educazione permanente e dell'orientamento.* Firenze: Le Monnier.
- Illeris, K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Young, 11*(4), 357–376.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

- Lo Presti, F. L., & Tafuri, D. (2020). Interpretare la diversità. La formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 15–23.
- Long, D. D. (2018). Practice-informed research: contemporary challenges and ethical decision-making. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 15(2), 15–22.
- Marcarini, M. (2012). Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative. *CQIA - Centro per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento - The Academy for Teaching and Learning Quality*, 2(5), 153–171.
- Marostica, F. (2008). La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento. In M. L. Pombeni (Ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf (ver. 25.05.2023).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2022). *PNRR e linee guida per l'orientamento*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/pnrr-il-ministro-valditara-ha-firmato-le-linee-guida-per-l-orientamento-scolastico> (ver. 25.05.2023).
- Occhini, L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 75–98.
- Perucca, A. (2002). *L'orientamenti fra miti, mode e grandi silenzi*. Lecce: Amaltea.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). L'orientamento formativo come antidoto alla dispersione universitaria: un percorso di studio guidato per il rafforzamento delle abilità di autoregolazione degli studenti del primo anno del corso di studi in scienze dell'educazione e della formazione. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 19, 45–67.
- Santagati, M. (2015). Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale. *Scuola Democratica*, 2, 395–410.
- Strauss, A. L., & Glaser, B. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando (Original work published 1967).
- Sultana, R. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248.
- Sultana, R. (2021). *Migliorare la qualità dell'orientamento a scuola*. My Future Project. <https://myfutureproject.eu/io3-handbook-enhancing-the-quality-of-career-guidance-in-secondary-schools-ita/> (ver. 25.05.2023).
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Zollo, I., Pace, E. M., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(27), 14–28.