

Pubblicato il: luglio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Digital learning environments to foster the undergraduates' students employability

Contesti digitali di apprendimento per favorire l'occupabilità degli studenti universitari

di

Federica De Carlo

federica.decarlo@uniroma3.it

Università degli studi Roma Tre

Abstract:

In recent years, a deep digital transformation has been taking place within education at all levels; the Covid-19 pandemic has given a strong acceleration to the use of new technologies for teaching and created a new approach to life. The digital evolution of experiential contexts is embedded both within the social interaction between individuals and within organizational, educational contexts.

This contribution intends to illustrate an orientation experience with undergraduates' students carried out within the framework of initiatives aimed at fostering employability. The training path has been realized by the Career Services of Roma Tre University and Lazio Region within the "Porta Futuro Lazio" project. The activities took place online through the adoption of self-guidance and self-assessment tools (questionnaires), interviews and focus-groups aim to increase self-guidance skills development process and employability.

Keywords: digital environment; employability; guidance; strategic skills; undergraduates' students

Abstract:

Negli ultimi anni è in corso una profonda trasformazione digitale all'interno dell'istruzione di ogni ordine e grado; la pandemia da Covid-19 ha dato un forte impulso all'uso delle nuove tecnologie per la didattica e ha creato un nuovo approccio alla vita. L'evoluzione dei contesti esperienziali costruiti in ambito digitale si inserisce sia all'interno dell'interazione sociale tra individui, sia all'interno dei contesti organizzativi e formativi. Il contributo intende illustrare un'esperienza di orientamento con giovani studenti svolta nell'ambito delle iniziative istituzionali volte a favorirne l'inserimento lavorativo. Il percorso è stato realizzato nell'ambito del progetto "Porta Futuro Lazio", all'interno del quale è stato stipulato un protocollo di intesa fra il *Career Services* dell'Università Roma Tre e la Regione Lazio. Le attività di formazione a cui hanno partecipato 25 studenti universitari si sono svolte *online* mediante l'adozione di alcuni strumenti di auto-valutazione (questionari), colloqui e focus-group volti a potenziare le competenze strategiche per favorire e sostenere un processo di auto-orientamento e per promuovere l'occupabilità.

Parole chiave: ambiente digitale; competenze strategiche; occupabilità; orientamento; studenti

1. Introduzione

Negli ultimi anni è in corso una profonda trasformazione digitale all'interno dei contesti formativi e educativi di ogni ordine e grado. La pandemia da Covid-19 ha fornito un forte impulso all'uso delle nuove tecnologie per la didattica e ha creato un nuovo approccio alla vita. Si è parlato infatti, per mesi, di *New Normal* o Nuova normalità, per definire una serie di cambiamenti comportamentali che, sebbene inizialmente imposti, resteranno per anni, probabilmente per sempre.

L'evoluzione dei contesti esperienziali costruiti in ambito digitale si inserisce sia all'interno dell'interazione sociale tra individui sia all'interno dei contesti organizzativi e formativi.

Il 2020 ci ha insegnato molto e ha accelerato con una spinta imprevista la nostra vita digitale dimostrando quanto quest'ultima sia utile, affidabile e fondamentale per l'informazione e l'istruzione nonché per l'arte e la cultura. Tali mutamenti repentini hanno prodotto un forte impatto sui giovani e sui bambini: queste generazioni, native digitali, si sono spostate ancor più *online*.

Una spinta rinnovatrice per lo sviluppo digitale delle scuole è stata fornita dal recente *Digital Education Action Plan 2021-27* della Commissione Europea, pubblicato il 30 settembre 2020, volto a promuovere e a indicare gli interventi necessari per l'adeguamento sostenibile ed efficace dei sistemi di istruzione e formazione agli standard dell'era digitale all'interno degli Stati Membri dell'Unione Europea. Questa crescente attenzione da parte dell'EU circa i nuovi scenari tecnologici per l'apprendimento è sostenuta anche dalla letteratura scientifica di riferimento (Hobbs, 2010; OCSE, 2020; Rivoltella, 2019, 2020) la cui opinione condivisa converge sull'idea che l'impiego di ambienti digitali di apprendimento non deve sostituire la didattica in presenza, in quanto la componente relazionale tra discenti e docenti e tra pari rappresenta un elemento formativo essenziale per lo sviluppo della persona. Ciò vuol dire che l'utilizzo degli ambienti virtuali deve realizzarsi secondo un modello integrativo, in cui il digitale svolge una funzione di accompagnamento, di addizione e di ampliamento delle opportunità e potenzialità didattiche in termini di spazi, tempi e modalità personalizzate.

2. Il contesto di riferimento

Recenti rapporti internazionali (OECD, 2020) confermano che in Italia il 28% di adulti di età compresa tra i 25 e i 34 anni possiede un titolo o una qualifica di istruzione di tipo terziario.

Seppur i dati relativi nell'ultimo decennio presentano un incremento di tale percentuale di 8 punti rispetto al 2009, va sottolineato come tale crescita sia tuttavia nettamente inferiore alle percentuali relative alla stessa classe di età dei paesi OCSE (45%) (OECD, 2020).

La pandemia Covid-19 ha provocato una crisi economica che non ha eguali dai tempi del Dopoguerra ad oggi: nel 2020 la contrazione del PIL è stata pari al 8,9% (Agenzia delle Entrate, 2020) risultando addirittura superiore a quella registrata durante l'intera doppia ondata recessiva del 2008-2013. Il *lockdown* imposto e la flessione economica hanno determinato la chiusura di numerose attività nel settore terziario dovuta alle difficoltà di gestione economica. Anche per queste ragioni, le previsioni per i prossimi anni non sono affatto positive: al 31 dicembre 2020 l'Istat ha stimato un ulteriore aumento del tasso di disoccupazione e di inattivi tra i giovani nella classe di età 15-24 anni.

La questione cruciale sull'aumento dei tassi di disoccupazione, di inoccupazione e di inattività dei giovani italiani è al centro di numerosi tentativi da parte del Legislatore volti a contrastarne l'incremento mediante azioni di politiche attive che, tuttavia, sembrano non svolgere un ruolo del tutto centrale per la valorizzazione del sistema di istruzione integrato con quello della formazione professionale.

3. Un percorso di orientamento per promuovere l'occupabilità dei giovani adulti

Il contesto in cui si è sviluppata l'esperienza ivi illustrata muove dall'interesse per la tematica dell'orientamento e dalla rilevanza che quest'ultimo negli ultimi anni sta maturando all'interno del quadro politico europeo e nazionale, come dimostrano gli investimenti dell'Europa (pensiamo al Piano Nazionale di Resilienza e Ripresa – PNRR) nelle numerose iniziative volte a supportare concretamente i giovani nella ricerca di un impiego mediante l'erogazione di attività finalizzate a promuoverne il coinvolgimento in percorsi formativi in grado di soddisfare i bisogni di realizzazione di sé e di riconoscimento sociale. A tal proposito, la Regione Lazio da anni è impegnata sistematicamente nell'allocazione di fondi da destinare all'attivazione di diversi progetti finalizzati a promuovere l'occupabilità, l'inclusione socio-lavorativa e a contrastare la dispersione scolastica e universitaria, nonché il disagio educativo anche delle persone più fragili. Tra le iniziative finalizzate a realizzare azioni mirate a creare un ponte fra le Università e il mondo del lavoro, nel 2011 la Regione ha dato l'avvio al progetto "Porta Futuro Lazio" attraverso l'attivazione di numerose collaborazioni con gli Atenei presenti nel territorio regionale. Nella realizzazione degli interventi di orientamento e formazione "Porta Futuro Lazio" ha sottoscritto un protocollo di intesa con il *Career Service* dell'Università degli Studi Roma Tre.

Tra le azioni formative promosse all'interno del già citato protocollo inerente alla formazione e all'orientamento, nel pieno dell'emergenza di pandemia Covid-19, un docente e una tutor-formatrice afferenti al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre hanno coordinato, a partire dal 2020, quattro edizioni annuali di un percorso di orientamento che ha raggiunto un totale di 96 partecipanti tra i 20 e i 29 anni. In questa sede si riporterà l'esperienza svolta nel 2022 a cui hanno partecipato 25 studenti (17 femmine, 8 maschi) tra i 20 e i 23 anni iscritti ai Corsi di laurea triennale e magistrale dell'Università degli Studi Roma Tre e dell'Università La Sapienza di Roma.

Il percorso si è svolto nei mesi di ottobre, novembre e dicembre del 2022 ed è stato articolato in 12 incontri condotti sulla piattaforma Microsoft Teams, ognuno della durata di tre ore.

4. Obiettivi del percorso

Ai fini formativi individuati nell'ambito del laboratorio sono stati identificati precisi obiettivi da raggiungere, volgendo particolare attenzione allo sviluppo di una cultura partecipativa (Jenkins, 2009, Jenkins *et al.*, 2013; Rivoltella & Rossi, 2019) all'interno dell'ambiente digitale circa alcune azioni che possono essere considerate strategiche nel promuovere un processo riflessivo nel soggetto in formazione, ovvero: identificare il grado di adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012) e indagare la percezione sulla prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 1999) tramite la somministrazione collettiva di questionari di autovalutazione; definire i processi formativi, le esperienze; favorire un processo volto a maturare consapevolezza delle competenze possedute con lo scopo di attivare il senso di auto-efficacia e un processo di crescita progettuale e consapevole; attivare le risorse del soggetto (conoscenze, *works habits*, identità professionale, motivazione) applicabili nell'ambito professionale.

Per gli scopi suindicati, è stato ritenuto opportuno adottare un approccio metodologico *misto* (Ponce & Maldonado, 2015) mediante la somministrazione *online* di questionari di autovalutazione, la conduzione di gruppi di discussione focalizzati sull'analisi condivisa dei profili per sollecitare il confronto fra pari e l'approfondimento collettivo relativi ai punti di forza e di debolezza (ove emersi); e, infine, la conduzione di un colloquio individuale per raccogliere e restituire in modo personalizzato quanto emerso durante il percorso.

Accompagnare i giovani adulti a sviluppare un processo riflessivo è al centro di ogni intervento di orientamento formativo (Mura, 2005) e, pertanto, l'azione educativa promossa all'interno del contesto laboratoriale ha previsto la promozione di una pratica di riflessione individuale ed esperienziale finalizzata allo sviluppo di dimensioni e competenze per l'orientamento.

I contributi teorici ed empirici dei paradigmi dominanti dell'orientamento hanno consegnato riflessioni ed acquisizioni importanti circa l'idea di un modello globale fondato su basi socio-costruttiviste (Lent, *et.al.* 2002; Savickas, 2005, 2010; 2020; Gysbers, 2006; Guichard, 2009; Krumboltz, 2009) finalizzato a favorire nel soggetto sia la presa di coscienza del proprio *habitus* (Guichard & Cassar, 1998), sia lo sviluppo di un processo finalizzato a maturare nella persona la capacità di far fronte alla complessità delle transizioni professionali e personali (Savickas, 2005; Pellerey, 2021). Numerosi studi e ricerche sull'orientamento nel corso degli ultimi decenni hanno avuto un'accelerazione significativa in direzione di una maggiore considerazione del concetto di costruzione della carriera (Savickas, 2020) e della promozione dello sviluppo professionale non più in una dimensione di isolamento metodologico, ma in un contesto di progettazione condivisa in cui è fondamentale avere cura dei processi formativi, mediante lo scambio e la condivisione di pratiche, sottolineando la forte valenza della circolarità fra teoria e prassi.

Su tale sfondo, ai fini dell'esperienza educativo-orientativa, sono stati selezionati due costrutti di matrice psicologica riconosciuti in letteratura come in grado di incidere positivamente sia sul piano di sviluppo progettuale personale, sia sul piano di prefigurazione di traiettorie lavorative: la prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 2008) e l'adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012), le cui dimensioni analizzano il rilievo di alcune competenze di natura strategica per la

costruzione di un'identità professionale e per definire o ridefinire il proprio progetto di studio e/o di lavoro.

La decennale ricerca scientifica sulla “Teoria sulla Prospettiva Temporale” condotta dallo psicologo statunitense Zimbardo e colleghi (Zimbardo & Boyd, 2008) ha dimostrato che è possibile categorizzare gli individui in base alla misurazione del loro orientamento temporale. Alcuni sono più focalizzati sulla dimensione temporale del presente, sottostimando i pericoli imminenti e fallendo nel comprendere le conseguenze future delle loro azioni. Alcuni sono più concentrati sul futuro al fine di raggiungere i loro obiettivi a medio o lungo termine, rinunciando così a vantaggi immediati e accettando qualsiasi restrizione attuale del loro stile di vita.

Secondo Boniwell e Zimbardo (2004) è possibile individuare un “orientamento temporale adeguato”: si tratta di una abilità cognitiva ad imparare dal passato, cogliendo e impiegando risorse positive per vivere il presente per porsi in un atteggiamento agentivo e propositivo per il futuro.

Recenti studi (Stolarski *et al.*, 2015; Zimbardo & Boyd, 2008) mostrano come i fattori rilevanti che incidono nelle scelte formative e professionali delle persone sono: la percezione del rischio del proprio comportamento così come di quello delle azioni di altre persone, la percezione di quanto siamo capaci di influenzare significativamente o meno il nostro futuro, la possibilità di procrastinare scelte che dovrebbero essere operate nell'immediato, la capacità di evitare di agire impulsivamente, la capacità di seguire scrupolosamente o meno le indicazioni fornite dalle autorità, la capacità di evitare di sviluppare disturbi d'ansia, e altro ancora.

Per rilevare la prospettiva temporale Zimbardo e Boyd (1999, 2008) hanno elaborato un questionario di autovalutazione, lo Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) i cui 56 item descrivono atteggiamenti, credenze, pensieri e valori corrispondenti alle prospettive temporali verso cui sono orientate le persone. Gli studi sulla “Teoria della prospettiva temporale” dimostrano quanto sia rilevante supportare le persone a sviluppare un orientamento al futuro a lungo termine in quanto questo ha delle ricadute significative sulla motivazione, sulla qualità della vita ed il benessere (Lens *et al.*, 2012) e sul raggiungimento di risultati scolastici superiori (De Bilde *et al.*, 2011; De Volder & Lens, 1982; Horstmanshof & Zimitat, 2007; King & Gaerlan, 2013; Phan, 2009; Zimbardo & Boyd, 1999).

Il questionario *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) elaborato da Savickas e Porfeli (2012) proposto in questa sede nella versione riadattata e tradotta in lingua italiana (Questionario sull'Adattabilità Professionale – QAP) da Pellerrey, Margottini e Leproni (2018) è un dispositivo di autovalutazione volto ad esplorare la cosiddetta “competenza adattiva” che secondo Savickas e Porfeli (2012) è la capacità dell'individuo di fare anticipazioni sul proprio futuro in un contesto in continuo cambiamento. Il costrutto di adattabilità si articola in quattro dimensioni principali: *Concern* (Interesse per) *Control* (Controllo/Responsabilità), *Curiosity* (Curiosità), *Confidence* (Fiducia in sé stessi) (Ibidem).

In un'ottica preventiva e di potenziamento delle risorse e al fine di promuovere capacità auto-orientative mediante un apprendimento costruttivo è stato ritenuto opportuno e consono al contesto formativo approfondire il grado di adattabilità professionale poiché rappresenta, secondo il parere di chi scrive, una competenza da incrementare nei giovani adulti che si trovano precocemente a dover affrontare le numerose sfide del mondo contemporaneo e che si preparano ad entrare nel mondo del

lavoro (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Guichard, 2001; Kerpelman & Mosher, 2004; Nurmi, 2005).

5. Modulazione del percorso

Il percorso è stato erogato nei mesi di ottobre, novembre e dicembre del 2022 ed è stato articolato in 12 incontri condotti sulla piattaforma Microsoft Teams, ognuno della durata di tre ore.

Le attività del laboratorio hanno previsto una prima fase di presentazione e di accoglienza (in cui è stata effettuata una analisi della domanda ai fini di individuare il tipo di risposta più opportuno; sono state fornite informazioni sul percorso per favorire l'esplicitazione delle motivazioni e delle aspettative; sono stati condivisi gli obiettivi specifici del percorso e le modalità di attuazione) e una seconda fase dedicata alla definizione della dinamica intrinseca dell'azione da sviluppare (identificazione delle dimensioni relative al grado di adattabilità professionale e della percezione della prospettiva temporale; facilitazione del processo di costruzione di ipotesi professionali).

Dopo aver descritto le attività, è stata illustrata la piattaforma www.competenzestrategiche.it, un ambiente di apprendimento *online* ove sono disponibili numerosi strumenti, tra i quali i questionari descritti in questa sede (QAP e ZTPI). La piattaforma è il frutto del lavoro e degli studi condotti dal gruppo di ricerca coordinato da Michele Pellerey (2006) che opera da decenni mettendo a disposizione di insegnanti, studenti, professionisti dell'orientamento e della formazione professionale alcuni dispositivi utili a promuovere processi di autovalutazione su alcune dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali che possono essere considerate alla base di capacità autoregolatrici necessarie per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Albanese *et al.* 2010; Margottini, 2023).

Al termine della compilazione di ciascuno dei questionari la piattaforma restituisce un profilo individuale immediato che riporta i punteggi su scala Stanine (da 1 a 9) e l'elaborazione degli esiti in una forma grafica integrata da commenti testuali.

Compilati i questionari e ottenuti i diversi profili, allo studente ne viene richiesta una personale interpretazione attraverso un'analisi di primo livello focalizzata sugli esiti ottenuti per ciascun fattore e di procedere successivamente con un'analisi di secondo livello volta a mettere in relazione, confrontandoli, i punteggi dei diversi questionari.

6. L' e-tutor orientatore

È largamente condiviso in letteratura ormai da tempo la constatazione che le funzioni circa l'attività tutoriale in materia di orientamento formativo-professionale o di inserimento lavorativo debbano rispettare alcune finalità ben delineate, ovvero: ottenere lo sviluppo dell'autonomia (Boud, 2012) e della capacità di iniziativa dell'utente finale, laddove per utente si fa riferimento nella maggior parte dei casi a adolescenti, giovani adulti o adulti.

Moretti (2022) definisce esaustivamente le specificità del tutor in ambito scolastico attribuendogli una postura ecosistemica che “[...] è in grado di coniugare la capacità di rispondere in modo specifico e bisogni formativi, metodologici-didattici, organizzativi, comunicativi, normativi e di adattamento all'ambiente scolastico manifestati dal docente neoassunto, con la capacità di agire consapevolmente a livello sistemico, rappresentando l'organizzazione scolastica in forma multilivello (macro, meso e micro) e multiattore, integrando l'azione svolta dagli attori organizzativi e il loro punto di vista con i

comportamenti e le prospettive seguite dagli attori sociali (Crozier & Friedlberg, 1978) e territoriali di riferimento” (p.20).

L’obiettivo di un intervento di tutoraggio in generale, raggiungibile anche in quei contesti di apprendimento digitale che includono azioni di orientamento, è far sì che gli allievi acquisiscano fiducia nelle proprie possibilità, sviluppino l’autostima e potenzino la capacità di autoapprendimento, ovvero maturino competenze di auto orientamento (La Rocca & Margottini, 2019).

Nell’esperienza che si riporta nel presente contributo, il tutor ha operato nella sua triplice funzione di facilitatore, mentore e formatore (Bourdeau & Grandbastien, 2010; Chae & Shin, 2016) svolgendo un ruolo di coordinamento e di mediazione nella relazione tra studenti e docente che, nel percorso, ha assunto il ruolo sia di gestore e supervisore dei contenuti (Michinov *et al.*, 2011).

7. Fasi del percorso

L’impostazione metodologica e la successione delle fasi sono state focalizzate sulla valorizzazione dell’esperienza laboratoriale inquadrandola come un percorso intermedio tra un’attività di consulenza orientativa e una formazione vera e propria, con l’intento di promuovere lo sviluppo di alcune competenze strategiche ritenute essenziali per costruire un progetto personale e professionale dotato di senso e significato (Margottini, 2019) e che sono alla base di alcuni costrutti psico-pedagogici dell’orientamento come ad esempio l’*agency* e la *self-efficacy* (Bandura, 1986), e la capacità di dirigere sé stessi nelle scelte formative professionali (Pellerey, 2016).

Tornando alle fasi operative, il piano delle azioni specifiche proposte nel laboratorio è stato suddiviso in tre aree specifiche di riflessione:

- Area “Conosci te stesso”:

breve ricostruzione di un profilo personale, formativo e professionale; identificazione dei propri interessi e desideri; identificazione delle competenze per lo studio e per il lavoro; somministrazione dei questionari Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI e Questionario sull’adattabilità professionale - QAP;

- Area “Ipotesi di progetto e verifica esterna”:

focus sulle riflessioni circa i profili emersi dalla compilazione dei questionari e sulle ipotesi di progetto personale e professionale;

- Area “Colloquio - Progetto formativo/professionale e piano di azione”:

colloqui individuali volti all’individuazione dei punti di forza e delle debolezze, pianificazione e individuazione delle azioni (formative) da intraprendere nel breve, medio e lungo termine; verifica della realizzabilità del progetto personale e professionale.

L’articolazione delle attività ha coinvolto *in primis* la figura del tutor esperto-facilitatore che, assumendosi la responsabilità della restituzione agli studenti degli elementi maggiormente significativi evidenziati nello svolgimento dei compiti richiesti, ha accompagnato gli studenti nello svolgimento dell’intero percorso laboratoriale, ossia a partire dalle attività condivise (questionari, domande-stimolo) sino all’analisi e il confronto relativi alla autovalutazione dei livelli delle proprie competenze nella conduzione dei colloqui individuali.

8. Discussione

Al fine di approfondire ed investigare le trame che hanno preso vita attraverso l'elaborazione degli esiti dei questionari da parte dei partecipanti, sono stati organizzati due *focus group* che hanno consentito di interagire mediante lo scambio di opinioni e di porre l'enfasi sul processo di apprendimento e sul pensiero riflessivo maturati all'interno del percorso (Hattie & Timperley, 2007). Svolgendo un'analisi degli esiti emersi dalla compilazione dello ZTPI (tab.1) risulta evidente che molti dei partecipanti hanno restituito un profilo piuttosto distante da quello che Zimbardo e colleghi (Boniwell & Zimbardo, 2004; Zimbardo & Boyd, 2009) definiscono ideale ed equilibrato, vale a dire caratterizzato da un orientamento passato-positivo alto, un orientamento al futuro moderatamente alto, un orientamento presente-edonistico moderatamente alto, un orientamento passato-negativo basso e un orientamento presente-fatalistico basso. Il passato-negativo è presente nella maggior parte dei rispondenti ed è confermato dalla presenza di bassi valori nel passato-positivo. Valori bassi emergono anche nel presente fatalista, come bassi sono i punteggi relativi al presente edonista. Il futuro presenta una media del 5,32.

Studente	Passato negativo	Passato positivo	Presente fatalista	Presente edonista	Futuro
1	7	3	6	4	5
2	8	5	6	5	7
3	8	4	6	5	7
4	6	3	6	3	6
5	8	1	7	8	5
6	7	6	6	3	4
7	5	5	2	3	7
8	4	7	3	6	8
9	7	3	8	2	6
10	5	3	5	3	6
11	4	8	9	5	3
12	7	3	4	4	8
13	5	8	7	8	6
14	3	6	4	5	3
15	3	6	4	4	5
16	6	6	5	5	5
17	7	6	3	6	4
18	7	4	4	6	4
19	7	4	4	5	5
20	3	6	5	5	5
21	7	4	5	5	5
22	7	4	4	3	6
23	8	4	5	5	4
24	7	5	4	4	5
25	8	4	5	5	4
Media	6,16	4,72	5,8	4,68	5,32

Tabella 1: Esiti Questionario ZTPI

Durante i *focus-group* è stato chiesto agli studenti di confrontare i propri risultati con la prospettiva temporale ideale suggerita da Zimbardo: è emerso un prospetto generale dei valori con tratti comuni a tutti i componenti del gruppo che delinea uno scarso orientamento al futuro e valori medio-bassi rispetto al presente-edonista, stando a significare che gli studenti non godono di momenti ed emozioni positive. Si tratta tuttavia di un punteggio, come gli studenti stessi confermano, attribuibile al

momento storico che essi stanno vivendo, caratterizzato dalla pandemia Covid-19. Tale percezione è anche confermata dai valori circa il futuro che risultano piuttosto bassi.

I punteggi relativi al QAP (tab. 2) mostrano una fotografia simile a quella restituita dallo ZTPI, contraddistinta da valori medio-bassi in tutte le dimensioni (*Concern, Control, Curiosity, Confidence*). In particolare, riguardo al fattore *Concern* (la preoccupazione per il proprio futuro professionale) spiccano valori sopra alla media analoghi a quelli emersi e relativi al futuro nello ZTPI.

Studente	Concern	Control	Curiosity	Confidence
1	7	6	6	4
2	7	5	6	5
3	7	2	3	3
4	2	6	4	5
5	6	5	6	6
6	7	7	7	6
7	5	4	3	3
8	7	5	4	6
9	6	6	4	6
10	4	7	3	5
11	5	9	4	7
12	7	5	5	6
13	5	5	7	3
14	1	1	2	2
15	5	5	8	7
16	7	4	6	6
17	6	4	6	6
18	7	5	6	5
19	7	5	6	4
20	8	4	6	5
21	7	6	6	5
22	7	4	3	3
23	7	5	4	4
24	8	6	5	5
25	7	5	5	5
Media	6,8	5,04	5	4,88

Tabella 2: Esiti Questionario QAP

In conclusione: un futuro incerto, un presente non vissuto in modo pieno ed equilibrato, un livello medio-scarso di controllo sulla vita professionale verso cui si rileva anche un basso livello di curiosità tracciano un profilo degli studenti non particolarmente positivo e incoraggiante.

Tuttavia, in sede di confronto sia collettivo che individuale (nei colloqui) gli studenti, consapevoli delle criticità emerse in entrambi i questionari, hanno espresso particolare interesse nell'affrontare criticamente i punteggi che a loro avviso risultavano coerenti con uno stato d'animo comune a tutti, specialmente nei confronti del futuro professionale che è stato definito da una studentessa "precario, incerto e immobilizzante".

Il Covid-19 ha modificato in maniera massiccia, veloce e senza precedenti nell'epoca moderna la nostra vita quotidiana richiedendo un impegno notevole per l'adattamento a questo nuovo scenario psicosociale (Brooks *et al.* 2020). Le conseguenze della quarantena imposta hanno rivelato nei giovani fragilità e debolezze in grado di minare la valenza e la funzionalità educativa aumentando i divari (soprattutto quello digitale) con perdita di contatti con familiari e pari e amplificando la "sensazione di impotenza" (Canevaro, 2015, p. 4) nei confronti di uno scenario incerto e complesso. Il contesto di cambiamenti socioeconomici che interessano il mondo del lavoro sta già producendo delle ricadute sul futuro dei giovani. Per questo motivo questi ultimi devono essere in grado di agire

d'anticipo in previsione di problemi (Rivoltella, 2014), necessità e mutamenti anche impreveduti, e di essere attivi nel modellare il corso della propria vita personale e lavorativa.

Perciò, un deciso ed equilibrato Orientamento Temporale focalizzato sul futuro (Zimbardo *et al.*, 2012) e l'incremento delle capacità di adattabilità professionale (Savickas & Profeli, 2012) rappresentano due competenze-chiave auspicabili, attualmente, per affrontare e risolvere il senso di incertezza e per facilitare i processi di costruzione dell'identità e per essere capaci di adattamento vitale, attivo di integrazione feconda di automiglioramento e di sviluppo personale.

9. L'opinione degli studenti

Al fine di rilevare l'utilità del percorso effettuato e per stimolare ulteriormente il pensiero riflessivo sull'esperienza svolta, al termine del percorso è stato somministrato un questionario qualitativo di valutazione finale circa l'esperienza formativa, utilizzando una scala Likert a 5 livelli (Molto poco; Poco; Abbastanza; Molto; Moltissimo) e articolato nelle seguenti sezioni: 1. Dati anagrafici; 2. Gradimento strumenti proposti; 3. Rapporto con le TIC; 4. Rapporto con il formatore; 5. Gradimento dell'esperienza di laboratorio; 6. Consenso al trattamento dei dati.

La compilazione dei questionari ZTPI e QAP e il conseguente commento degli esiti sono stati particolarmente apprezzati: i partecipanti hanno descritto l'esperienza come un momento di profonda riflessione sugli stimoli forniti nel percorso, ovvero sull'importanza della prospettiva temporale nell'influenzare le scelte formative e professionali e sulla rilevanza di sviluppare l'adattabilità professionale come capacità strategica di proiettarsi verso un futuro professionale in un'ottica di costruzione progettuale.

Il totale dei rispondenti ha dichiarato che i temi affrontati nel percorso e gli strumenti proposti hanno soddisfatto le loro aspettative. Relativamente all'incremento di alcune competenze, il 95% ha dichiarato di aver messo in pratica le proprie abilità digitali e di aver gradito molto l'interazione con il tutor. Il 100% dei partecipanti ha inoltre definito l'esperienza del colloquio individuale come un'esperienza formativa, collegandone la significatività ad un momento trasformativo insito nella convergenza di diverse valenze emotive.

In questo senso ed in coerenza con la prospettiva sinora descritta, la progettazione del laboratorio si poneva lo scopo di proporre un laboratorio con una finalità didattica volta a valorizzare "le condizioni appropriate per il pensiero riflessivo" (Baldacci, 2005, p. 6), muovendo dalla consapevolezza che "[...] quando si fanno esperienze in laboratorio non si impara solo qualcosa sui singoli contenuti di quelle esperienze o sul "medium" che le accomuna, nel lungo periodo si apprende anche il "contesto laboratoriale" basato sull'atteggiamento investigativo-riflessivo, sulla propensione a porsi problemi e ad affrontarli attivamente in maniera riflessiva" (Ibidem, p.5).

I dispositivi selezionati e gli stimoli forniti hanno consentito di attivare nell'utente un processo di interpretazione e di pensiero critico sul senso ed il significato di quanto complessivamente emerso dall'analisi della compilazione dei questionari e, contestualmente, hanno permesso di delineare i punti di forza su cui intervenire strategicamente per promuovere un atteggiamento proattivo degli studenti volto a proiettarli in un futuro professionale.

I *feedback* raccolti in merito all'esperienza di discussione circa gli esiti dei questionari hanno rappresentato una vera e propria valutazione formativa ed hanno consentito di intervenire in modo costruttivo su determinati aspetti come alcune criticità emerse ritenute di particolare rilievo che, per

tale ragione, sono state successivamente approfondite nei colloqui individuali. Al riguardo, i colloqui hanno offerto la possibilità di procedere con una focalizzazione specifica circa gli eventi personali più significativi per lo sviluppo di una identità professionale e su diverse dimensioni relative agli interessi, alla percezione di autoefficacia, all'agentività nell'intraprendere e pianificare azioni nel breve, medio e lungo termine; e infine, sulle competenze possedute e da incrementare.

10. Conclusioni

Le pratiche di orientamento formativo basate sullo sviluppo di competenze strategiche per auto orientarsi e dirigere sé stessi nell'apprendimento e nel lavoro hanno già mostrato, come testimoniamo ricerche afferenti agli ambiti della didattica (Margottini, 2023) che un approccio metodologico di stampo qualitativo (Kuckartz, 2014) e auto valutativo, supportato da una consapevolezza riflessiva (Calvani, 2011) contribuisce allo sviluppo di competenze progettuali (La Marca, 2015), nonché a favorire la costruzione dell'identità professionale (Pellerey, 2021) e la promozione di specifiche dimensioni connesse all'incremento della percezione di auto-efficacia e di occupabilità.

L'esperienza presentata può essere considerata un esempio di come l'applicazione di strumenti qualitativi nei contesti non formali (come quello del progetto "Porta Futuro" ivi illustrato) può concretamente contribuire all'attivazione di un processo di costruzione dell'identità professionale partendo dallo sviluppo di una più approfondita conoscenza di sé stessi.

Tra i punti di forza dell'esperienza si sottolinea che a livello personale dei singoli studenti (e come testimoniano essi stessi) in termini di motivazione (Heckausen, 1991) e di consapevolezza rispetto al proprio progetto di sviluppo formativo, i profili emersi hanno evidenziato una ricaduta positiva.

Infine, la partecipazione consapevole e volontaria dei giovani adulti al percorso e l'analisi condivisa di quanto restituito nei questionari e nei colloqui hanno consentito la rielaborazione dei contenuti affrontati in un clima di ascolto reciproco.

Come risultato di questa esperienza è possibile formulare alcune riflessioni. Innanzitutto, si constata che l'impiego degli ambienti virtuali proposti (Teams e la piattaforma online) ha reso possibile la creazione di una rete fra tutti i partecipanti coinvolti, di definire e condividere strumenti operativi per potenziare le competenze chiave degli studenti, nonché di valorizzare quelle da loro già possedute, in un'ottica di *empowerment* individuale. I partecipanti, inoltre, hanno colto l'opportunità di applicare le competenze digitali possedute (solitamente agite nel contesto dell'uso delle tecnologie nella vita quotidiana) in un contesto didattico-orientativo non formale e di maturare, di conseguenza, la consapevolezza circa l'importanza del loro impiego in modo critico e in un'ottica formativa e di crescita personale.

Per concludere, sembra possibile affermare che la focalizzazione sull'esperienza formativo-orientativa, seppur contenuta, abbia stimolato negli utenti finali un processo di autovalutazione delle competenze di auto-orientamento ritenute strategiche per incrementare lo sviluppo di *agency* e il raggiungimento del successo formativo.

Un ultimo aspetto da non trascurare e particolarmente rilevante è relativo all'opportunità di inserire proposte formativo-orientative all'interno di iniziative come il progetto "Porta Futuro Lazio" che consentono di avviare virtuose collaborazioni fra mondo accademico, comunità e mondo del lavoro in funzione del raggiungimento degli obiettivi della cosiddetta Terza Missione, incoraggiando azioni

di politiche attive volte sia valorizzare il territorio di riferimento, sia a consolidare il *network* degli attori istituzionali e non istituzionali che in esso operano.

Riferimenti bibliografici:

- Albanese O., Businaro N., Cacciamani S., De Marco B., Farina E., Ferrini T., & Vanin L. (2010). Riflessione metacognitiva in ambienti online e autoregolazione nell'attività di studio nei corsi universitari. *Italian Journal of Educational Technology*, 18(1), 50-50.
- Baldacci, M. (2005). Il laboratorio come strategia didattica. *Bambini pensati, Newsletter n. 4*, 1-6.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boud D. (Ed.). (2012). *Developing student autonomy in learning*. Londra: Routledge.
- Bourdeau, J., Grandbastien, M. (2010). Modeling tutoring knowledge. In Nkambou, R., Mizoguchi, R. & Bourdeau J. (eds). *Advances in intelligent tutoring systems*. Berlin and Heidelberg: Springer.
- Brooks, S. K., Webster R. K., Smith L. E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G. J. (2020), The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence, *The Lancet*, 395 (9), 12-20; [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Calvani, A. (2011). Decision Making nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 77-99.
- Canevaro A. (2015). Per il welfare di prossimità. In Messia F., Venturelli C., *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*. Trento: Erickson.
- Chae S. E., & Shin J. (2016). Tutoring styles that encourage learner satisfaction, academic engagement, and achievement in an online environment. *Interactive Learning Environments*, 24 (6), 1371-1385.
- Csikszentmihalyi M. & Schneider B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- de Bilde J., Vansteenkiste M., Lens W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.
- De Volder M., Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Guichard, J., (2001). Adolescents' scholastic fields, identity frames, and future projects. *Navigating through adolescence: European perspectives*, 12, 275-302.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 251-258.
- Guichard, J., & Cassar, O. (1998). Social fields, habitus and cognitive schemes: study streams and categorisations of occupations. *Revue internationale de psychologie sociale*, 11, 123-146.
- Gysbers, N. C. (2006). Using qualitative career assessments in career counselling with adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(2), 95-108.
- Hattie J.A.C., & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Springer-Verlag Publishing.
- Jenkins, H. (2009). *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati, 2010.

- Jenkins H., Ford S., & Green J. (2013). *Spreadable media. I media tra condi-visione, circolazione, partecipazione*. Sant'Arcangelo di Romagna: Apogeo.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy. A Plan of Action*. Washington, D.C.: Aspen Institute.
- ISTAT (2021). Dicembre 2020. Occupati e Disoccupati. Consultato il 23 maggio 2023. Fonte: <https://www.istat.it/it/archivio/253019>.
- Horstmanshof L., Zimitat C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703–718.
- La Rocca, C., & Margottini, M. (2019). E-learning per l'istruzione superiore. *E-learning per l'istruzione superiore*, 1-198.
- Kerpelman J.L., Mosher L.S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, 4 (2). 187–208.
- King R.B., Gaerlan M.J. (2013). To study or not to study? Investigating the link between time perspectives and motivational + interference. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7, 63–72.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of career assessment*, 17(2), 135-154.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *Pedagogia oggi*, 1, 115-137.
- Lens W., Paixão M.P., Herrera D., Grobler A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, vol. 54, N. 3, 321-333.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development*, 4(1), 255-311.
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 309-322.
- Margottini, M. (2023). Competenzestrategie. It: un ambiente on line per orientare e orientarsi Roma: Rassegna CNOS-FAP, 135-147.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243-252.
- Moretti, G. (2022). Promozione della leadership educativa diffusa e sviluppo della postura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti. In. (a cura di): Fiorucci, M., Moretti, G. *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*, 17- 40. Roma: Roma TrE-Press.
- Mura, A. (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Nurmi J.E. (2005). Thinking about and acting upon the future: development of future orientation across the life span. In: A. Strathman, J. Joreman, *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application*, 31–57. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- OCSE (2020). Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. URL: <https://bit.ly/36bNNju>.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 1, 41-50.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Phan H. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals, and study strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 155–173.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International journal of educational excellence*, 1(1), 111-135.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of community psychology*, 23(5), 795-807.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rossi, P. G. (2017). The curriculum, the macro design and the micro design, and the curriculum transposition. *Education Sciences & Society-Open Access*, 8(2).
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2019). Media education. In *Tecnologie per l'educazione*, 127-138. Pearson Italia.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale* (Vol. 124). Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, G., ... & Van Vianen, A. (2010). Life Design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(1), 3-18.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Savickas, M. L. (2020). Career construction theory and counseling model. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 3, 165-200.
- Stolarski M., Fioulaine N., Van Beek W. (2015), *Time perspective theory; review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo*. Cham: Springer.
- Zimbardo, P. G., & Boniwell, I. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive psychology in practice*, 3, 105-168.
- Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo P. G., Boyd J. (2008), *The Time Paradox: The new psychology of time that can change your life*, Simon & Schuster, New York.
- Zimbardo P. G., Sword R., Sword R. (2012), *La cura del tempo. Superare i disturbi post-traumatici con la nuova psicologia della Prospettiva Temporale* (trad. it.), Frenze: Giunti Psychometrics, 2019.