



Strategies to **Utilise and Cultivate** positive
Characteristics & **Employability Skills** in Schools

IO1. ESPLORAZIONE E REVISIONE DEI BISOGNI ATTUALI DEI CONSULENTI SCOLASTICI

- Relazione -



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

This project has been funded with support from the European Commission under the Erasmus+ Programme. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

PROJECT NO. 2017-1-LT01-KA201-035247

CONTENUTI

INTRODUZIONE	3
1. Contesto teorico dell'occupabilità e dell'approccio all'orientamento professionale basato sulla psicologia positiva	4
1.1. Breve revisione delle questioni teoriche relative allo sviluppo dell'occupabilità	4
1.2. Metodi di psicologia positiva (<i>counseling</i>) per l'orientamento professionale e per la formazione all'occupabilità.	7
2. Analisi della rassegna bibliografica dei paesi partner del progetto sull'orientamento professionale nei rispettivi paesi	10
3. Risultati della ricerca quantitativa e qualitativa dei bisogni dei consulenti scolastici e professionali.	14
3.1. Risultati dei Gruppi di Discussione (GD) circa i bisogni dei consulenti scolastici e professionali.	14
3.2. Risultati dello studio quantitativo dei bisogni dei consulenti scolastici e professionali.	18
4. CONCLUSIONI	27
Bibliografia	38

INTRODUZIONE

Il progetto “SUCCESS-Strategies to Utilize and Cultivate positive Characteristics & Employability Skills in Schools” (www.eusuccess.eu) mira all’applicazione dei principi, dei metodi e delle tecniche proprie della psicologia positiva (PP) e allo sviluppo delle competenze per l’occupabilità (CO) di base. Attraverso la formazione dei consulenti scolastici e professionali (gruppo bersaglio di SUCCESS) mediante corsi di formazione disponibili all’interno dei paesi europei partecipanti, questi saranno in grado di trasferire le nuove conoscenze e le relative competenze negli ambienti scolastici a livello nazionale ed europeo.

L’obiettivo di SUCCESS è quello di realizzare un pacchetto di formazione innovativo per i consulenti scolastici e professionali (comprendente un manuale, attività, strumenti ed esercizi pratici) basato sui principi della psicologia positiva che verranno efficacemente applicati, principalmente al fine di supportare gli studenti in seguito al conseguimento del loro diploma di scuola superiore. SUCCESS è inteso a potenziare le competenze dei consulenti scolastici e professionali.

L’obiettivo della prima fase del progetto SUCCESS (Esplorazione e Revisione dei Bisogni Attuali e della Condizione dei Consulenti Scolastici e Professionali) consiste nell’esplorazione delle esigenze personali e professionali dei consulenti scolastici e professionali di ogni paese partner partecipante. A tale scopo sono state condotte una rassegna bibliografica e una revisione delle politiche nazionali di orientamento professionale e scolastico, quest’ultima incentrata in particolare sulla formazione, sulle funzioni, sulle competenze e sul ruolo dei consulenti scolastici e professionali in merito all’offerta di servizi di orientamento all’interno del sistema di istruzione secondaria. Inoltre, sono stati analizzati i risultati di studi qualitativi e quantitativi relativi all’analisi dei bisogni dei consulenti scolastici e professionali.

I risultati del primo prodotto del progetto sono presentati in tre diverse parti della relazione: 1) contesto teorico dell’occupabilità e dell’approccio all’orientamento professionale basato sulla psicologia positiva; 2) analisi della revisione comparativa dei paesi partner del progetto sull’orientamento professionale all’interno di questi stessi paesi; 3) risultati empirici ottenuti dalla ricerca quantitativa e qualitativa dei bisogni dei consulenti scolastici e professionali.

1. CONTESTO TEORICO DELL'OCCUPABILITÀ E DELL'APPROCCIO ALL'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE BASATO SULLA PSICOLOGIA POSITIVA

1.1. Breve revisione delle questioni teoriche relative allo sviluppo dell'occupabilità

L'occupabilità è un concetto che si presta ad essere impiegato in contesti diversi e con significati molteplici. Secondo Harvey (2001), l'occupabilità è concepita come un concetto continuo e distinto dall'occupazione, in costante sviluppo attraverso l'accumulo di nuove conoscenze ed esperienze nel corso della vita di un individuo. L'occupabilità è stata definita secondo vari modi, tuttavia i ricercatori hanno individuato due gruppi per la definizione di questo fenomeno. Il primo gruppo fa riferimento alla capacità dello studente di ottenere, mantenere e sviluppare un lavoro in seguito al conseguimento della laurea. L'altro gruppo concerne la promozione delle competenze, della conoscenza, degli atteggiamenti e delle capacità degli studenti che li qualificano come studenti critici di apprendimento permanente (Hillage and Pollard, 1998; Harvey, 2001). Secondo quanto indicato da Harvey (Harvey et al., 2002), sussiste una distinzione tra il potenziale di occupabilità di un individuo (questione di sviluppo personale) e l'effettiva occupabilità dell'individuo (questione mediata da fattori esterni). Tale tendenza a misurare l'occupabilità in termini di capacità del laureato di ottenere un impiego dopo la laurea, attiene unicamente all'occupabilità dei nuovi laureati a tempo pieno ed è perciò un indicatore irrilevante dello sviluppo dell'occupabilità di coloro i quali possiedono già un lavoro. Il tasso di occupazione dei laureati o degli studenti diplomati presso gli istituti professionali non costituisce uno strumento di misurazione dell'occupabilità. L'occupabilità può essere applicata soltanto ai singoli individui. Stando a quanto afferma Harvey (Harvey et al., 2002), l'occupabilità consiste nelle modalità attraverso cui gli individui si confrontano con le opportunità, riflettono e articolano le proprie competenze ed esperienze. "Tre processi principali incidono sull'occupabilità: innanzitutto il processo pedagogico che incoraggia lo sviluppo, in secondo luogo l'autoriflessione degli studenti e, infine, l'articolazione delle esperienze e delle capacità" (Harvey et al., 2002, p.17). Pertanto, Harvey (Harvey et al., 2002) sostiene che sia importante sviluppare gli attributi di occupabilità degli studenti, l'autopromozione, le capacità di orientamento, la volontà di apprendere e di riflettere sull'apprendimento.

Esistono molte teorie relative all'occupabilità che spiegano come le persone prendano delle decisioni in merito alla propria carriera. Le discussioni esistenti attorno alle carriere multiformi e illimitate indicano come le persone non eseguano un semplice cambiamento di carriera, ma cambino e modifichino le loro idee di carriera diverse volte nel corso della loro vita. Le scelte professionali possono essere influenzate da molti fattori tra cui la famiglia, gli amici, la scuola, il genere sessuale, i mezzi di informazione e i fattori sui quali gli individui non sono in grado di

esercitare alcun controllo. Pertanto, gli individui devono imparare ad adattarsi a questi fattori e ad essere flessibili, al fine di mantenere la propria occupabilità durante le loro vite lavorative. Il concetto di occupabilità riguarda sia gli individui, che la società in generale. Di conseguenza, l'occupabilità ha costituito l'oggetto di molti studi (Sumanasiri et al, 2015 Smith et al, 2015; Finch et al, 2013; Wickramasighe & Perera, 2010; Chandrasiri, 2008; Pool & Sewell, 2007; Knight & Yorke, 2004; de la Harpe, et al., 2000; Hillage & Pollard, 1998).

Una delle definizioni più popolari e più ampiamente accettate di occupabilità qualifica tale concetto come la capacità di spostarsi sufficientemente all'interno del mercato del lavoro e di realizzare le proprie potenzialità attraverso una occupazione sostenibile (Hillage e Pollard, 1998). Tra le varie definizioni più comuni di occupabilità, Hillage e Pollard (1998) enfatizzano i seguenti aspetti: disponibilità a ottenere una occupazione iniziale, la capacità di mantenere l'occupazione e di operare delle transizioni tra mansioni e ruoli all'interno della stessa organizzazione per soddisfare nuovi requisiti lavorativi, la capacità di ottenere nuovi incarichi se richiesto, e la qualità del lavoro o dell'organizzazione. Come illustrato da Hillage e Pollard (1998), l'occupabilità per gli individui dipende dalla conoscenza, dalle competenze e dall'atteggiamento che questi possiedono, dal modo in cui questi utilizzano tali risorse e dal modo in cui si presentano ai datori di lavoro e dal contesto.

Secondo Watts (Watts, 2011), gli individui che desiderano mantenere la propria occupabilità devono regolarmente apprendere nuove competenze. Watts (Watts, 2006) propone il modello DOTS, il quale consiste in delle "... esperienze pianificate progettate per facilitare lo sviluppo: dell'apprendimento del processo decisionale - competenze decisionali; della consapevolezza dell'opportunità – conoscere quali opportunità lavorative esistono e quali sono i relativi requisiti; apprendimento del processo di transizione – comprendente la ricerca di lavoro e le competenze di autopresentazione; dell'autoconsapevolezza – in termini di interessi, capacità, valori, ecc." (Watts, 2006, p. 9). Ognuna di queste componenti del modello DOTS definisce in modo approfondito le competenze che devono essere formate attraverso il processo di orientamento professionale.

Knight e Yorke (2003) hanno proposto il modello USEM dell'occupabilità, il quale si basa sulle scoperte relative al concetto di capacità e alla psicologia cognitiva e sociale. I modelli USEM derivano dall'acronimo *Understanding* (ovvero comprensione dell'argomento disciplinare e delle modalità di funzionamento delle organizzazioni), *Skills* (ovvero competenze specifiche e generiche sull'argomento), *Efficacy beliefs* (ovvero convinzioni sull'efficacia, le quali riflettono la nozione del sé, della fiducia in se stessi e della possibilità per il miglioramento e lo sviluppo personale dello studente) e *Metacognition* (ovvero metacognizione, integra l'efficacia e

comprende l'autoconsapevolezza, le modalità di apprendimento e di riflessione, abbracciando la conoscenza delle strategie dell'apprendimento, di pensiero e di risoluzione dei problemi, supportando e promuovendo l'apprendimento costante o permanente).

Il modello CareerEDGE rappresenta un modello alternativo di occupabilità che combina tutti i fattori principali di USEM. Secondo Pool & Sewell (2007) il modello CareerEDGE offre un quadro generale pratico e semplice dei fattori pertinenti compresi all'interno del processo di occupabilità. Stando a quanto affermano Pool e Sewell (2007), il grado di conoscenza dell'argomento, la comprensione e le competenze devono costituire il concetto fondamentale del modello CareerEDGE, in quanto la motivazione principale che porta ad accedere all'istruzione universitaria è generalmente lo studio approfondito di una specifica disciplina, l'ottenimento della laurea, di qualifiche elevate o di un buon lavoro, il possesso di migliori opportunità di impiego e il riconoscere che i datori di lavoro opereranno le loro valutazioni sui laureati in base al successo con cui questi avranno concluso il loro corso di laurea. Il concetto di competenze generiche in questo modello è impiegato per rappresentare le competenze che possono supportare lo studio di una qualsiasi disciplina e che possono potenzialmente essere trasferite in una serie di contesti all'interno dell'istruzione universitaria o sul luogo di lavoro. Secondo Pool e Sewell (2007), al fine di realizzare il vero potenziale dell'occupabilità, i laureati avranno bisogno di essere in possesso di competenze relative all'intelligenza emotiva ben sviluppate. Sempre secondo Pool e Sewell (2007), l'apprendimento dello sviluppo professionale basato sul modello DOTS dovrebbe includere delle attività che aiutino gli studenti a diventare maggiormente consapevoli di sé, così da consentire loro di prendere in seria considerazione ciò che gli interessa di più, che li motivi e che si addica alle loro personalità. Pool e Sewell (2007) enfatizzano l'importanza di fornire agli studenti delle opportunità per acquisire le competenze, la conoscenza, la comprensione e gli attributi necessari, nonché per la riflessione e la valutazione dell'esperienza di apprendimento.

Fugate et al. (2004) sostiene che l'occupabilità dipende da certe competenze discrete, ovvero delle caratteristiche personali individuabili che possono essere valutate e possibilmente formate. Secondo Fugate et al. (2004), il concetto di occupabilità si definisce come una forma di adattabilità attiva al lavoro che consente ai lavoratori di individuare e di realizzare le proprie opportunità professionali. Savickas (2009) indica come le prospettive occupazionali sembrano essere meno definibili e prevedibili, principalmente a causa delle sempre più frequenti e complesse transizioni lavorative, e come questi cambiamenti portino i lavoratori a sviluppare competenze e capacità che differiscono sostanzialmente dalla conoscenza e dalle abilità richieste dalle professioni del 20° secolo.

Secondo l'autore (Savickas, 2009), si rivelano necessari dei cambiamenti nei modelli professionali e nei metodi di *counseling* che dovrebbero ampliare la prospettiva, comprendendo così non soltanto delle consuetudine in merito alla scelta della professione, ma anche delle competenze specialistiche nella costruzione e nell'accompagnamento di un progetto di vita più olistico. L'adattabilità professionale si configura come un costrutto psicosociale che denota le risorse individuali necessarie per fronteggiare efficacemente le transizioni lavorative attuali e future (Savickas, 1997, 2005). Stando alla teoria della costruzione della carriera, le risorse dell'adattabilità contribuiscono a formare le strategie che gli individui impiegano per dirigere il loro comportamento adattivo e per aiutare le persone a gestire le transizioni lavorative. Le risposte adattive costituiscono dei comportamenti effettivi che aiutano gli individui a fronteggiare il mutamento delle condizioni e, infine, i risultati dell'adattamento rappresentano gli esiti positivi dell'adattamento stesso (Savickas & Porfeli, 2012). Nonostante le diverse definizioni del concetto di occupabilità, i ricercatori hanno sottolineato l'importanza dell'inclusione delle competenze per l'occupabilità all'interno dei programmi delle scuole secondarie o degli istituti professionali (Choi et al., 2015). Lo sviluppo di programmi di orientamento professionale potrebbero creare l'opportunità per gli studenti di acquisire le competenze per l'occupabilità fondamentali.

1.2. Metodi di psicologia positiva (counseling) per l'orientamento professionale e per la formazione all'occupabilità.

La psicologia positiva (PP) consiste nello studio scientifico delle esperienze e dei tratti individuali e mira a coltivare le emozioni che suscitano uno stato di benessere, ad individuare i punti di forza e a promuovere i lati positivi, allo scopo di raggiungere una forma di felicità sostenibile. La PP si concentra principalmente sui seguenti fattori: la comprensione e l'esercizio dei valori personali, la soddisfazione nei confronti della propria vita e la felicità (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La psicologia del lavoro e la PP hanno tradizionalmente origini antiche, dal momento che la psicologia del lavoro ha storicamente fatto ricorso a diversi principi psicologici, come l'attenzione allo sviluppo del cliente, delle sue capacità e dei suoi punti di forza, mentre la pianificazione della carriera si è concentrata sullo svelare le preferenze personali e gli interessi, spesso attingendo ad indicatori della personalità, inventari degli interessi e test attitudinali (Long, 2015; Magyar-Moe, Owens, Conoley, 2015). Robertson (2015) sostiene che la psicologia positiva eserciti una grande risonanza nell'ambito dell'orientamento professionale. Molti autori hanno sottolineato come la psicologia del lavoro si sia sempre incentrata sui punti di forza o sul funzionamento positivo, contribuendo efficacemente alla psicologia positiva prima ancora che questa fosse inventata (Robitscheck & Woodson, 2006; Savickas, 2008). Magyar-Moe et al. (2015) analizzando le teorie

professionali hanno evidenziato come nel tempo la prospettiva teorica della psicologia del lavoro e la pratica dell'orientamento professionale abbiano continuato ad allontanarsi ulteriormente dall'obiettivo di trovare "la scelta perfetta" per spostare la propria attenzione sul concetto di adattabilità. Secondo Robitschek & Woodson (2006), Krumboltz's (Mitchell & Krumboltz, 1996), la teoria dell'orientamento professionale costituisce uno degli esempi più chiari in relazione alle modalità con cui rivolgere il funzionamento psicologico positivo all'interno della prassi di *counseling*.

I ricercatori delineano vari modi in cui gli approcci della psicologia positiva possono essere impiegati all'interno di ambienti scolastici secondari e post secondari, al fine di favorire il processo di pianificazione della carriera. Questi approcci prevedono il ricorso a strategie per i colloqui che fanno emergere vari temi, come quello dell'ottimismo, della speranza, dell'amore per l'apprendimento, della giustizia, dell'entusiasmo e della persistenza, allo scopo di supportare gli studenti nel prendere in considerazione le proprie scelte professionali all'interno del contesto più ampio costituito dalla loro identità (Miller, Ciccocioppo & Flessati, 2013). Gli interventi di *counseling* possono rivelare delle fonti motivazionali intrinseche, aiutando il cliente a individuare i punti di forza fondamentali e a inquadrare questi come trasferibili verso un dato numero di ambienti. Pertanto, Robertson (2018) enfatizza come generalmente la psicologia positiva offra la possibilità di arricchire l'approccio allo sviluppo professionale e di riservare un'attenzione proficua al concetto di benessere. Diversi costrutti propri della PP, ad esempio le emozioni positive, il benessere, l'ottimismo e la speranza, sono stati ampiamente esaminati nell'ambito dell'orientamento professionale e della psicologia del lavoro. Negli ultimi dieci anni, la definizione di successo professionale è mutata passando dall'essere una misura oggettiva (ad esempio, promozioni, conservazione dei dipendenti) a misura soggettiva (ad esempio, soddisfazione, appagamento) con una crescente attenzione alla comprensione del benessere professionale (Magyar-Moe, Owens, Conoley, 2015). Gli studi dimostrano che sperimentare delle emozioni positive rafforza il proprio processo decisionale e migliora le proprie prestazioni, accresce la prossimità tra le persone e anche il benessere emotivo (Burke & Minton, 2013). L'ottimismo e la flessibilità si sono dimostrati i migliori indici del successo professionale. Gli individui con un più alto livello di ottimismo hanno osservato migliori livelli di pianificazione ed esplorazione della carriera, maggiore sicurezza nelle decisioni professionali e realizzato più obiettivi connessi alla propria carriera (Creed, Patton, & Bartrum, 2002). London & Noe (1997) hanno precisato come la resilienza professionale sia principalmente guidata da ragioni personali e come questa si formi generalmente in giovane età (durante gli anni dell'adolescenza e fino a circa 25 anni). Gli autori sostengono che le persone, al fine di esercitare la propria capacità di giudizio e il proprio modo di agire indipendente, possono imparare a essere resilienti attraverso il rinforzo positivo. I

riscontri costruttivi sulle prestazioni possono, infatti, aumentare la fiducia in se stessi e l'autostima degli individui. Inoltre, l'incoraggiamento all'autonomia e alla creatività, l'offerta di opportunità che prevedano l'assunzione di rischi senza dovere subire conseguenze negative severe e la creazione di opportunità che prevedano il lavoro di squadra possono altrettanto facilitare la resilienza professionale di un individuo. Owen e i suoi coautori (2015) hanno esaminato i risultati di un protocollo di orientamento professionale organizzato in due sessioni basato sull'analisi dei punti di forza. In base alle condizioni sperimentali, i partecipanti hanno preso (a) lo strumento di valutazione StrengthsFinder (Clifton, Anderson, & Schreiner, 2006) e hanno completato gli esercizi basati sui punti di forza, (b) lo strumento di valutazione Strong Interest Inventory (SII; Donnay, Morris, Schaubhut, & Thompson, 2005) e hanno completato gli esercizi basati sugli interessi, oppure (c) entrambi gli strumenti di valutazione, unitamente a una combinazione di esercizi basati sui punti di forza e sugli interessi. I principali effetti sono stati riscontrati nell'esplorazione dell'ambiente, nell'esplorazione sistematica, nella frequenza della quantità di informazioni richieste e acquisite, nell'interesse dimostrato, nella soddisfazione per le informazioni ricevute, nella prospettiva dell'impiegato, nella sicurezza dei risultati dell'esplorazione della carriera (elementi dell'esplorazione della carriera) e nell'autoefficacia relativa al prendere decisioni professionali. Inoltre, diverse variabili dell'esplorazione della carriera (interesse, soddisfazione per le informazioni ricevute e prospettiva dell'impiegato) e il livello di soddisfazione della vita hanno mostrato un incremento maggiore nel protocollo che combinava i punti di forza e gli interessi, rispetto al protocollo basato unicamente sui punti di forza.

Le ricerche hanno mostrato i metodi, come attuare le idee ispirate dalla psicologia positiva, in particolare quelle relative al funzionamento umano ottimale, nell'ambito della formazione degli psicologi di counseling all'interno della psicologia del lavoro. Secondo Robitschek & Woodson (2006) il mantenimento di un interesse positivo nel corso della formazione risulterà semplice, dal momento che questo costituisce un aspetto integrante e inerente a molteplici teorie e interventi della psicologia del lavoro. Tuttavia, una delle principali sfide che si possono incontrare durante la formazione, potrebbe consistere nel rendere esplicito questo interesse. Nonostante la psicologia del lavoro possa talvolta affrontare problemi specifici come, ad esempio, la disoccupazione e la discriminazione sul luogo di lavoro, si dovrebbero incoraggiare gli studenti a mantenere un interesse bilanciato circa la risoluzione dei problemi e la costruzione dei punti di forza, anche quando si devono affrontare difficoltà ed eventi traumatici.

2. ANALISI DELLA RASSEGNA BIBLIOGRAFICA DEI PAESI PARTNER DEL PROGETTO SULL'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE NEI RISPETTIVI PAESI

Il principale obiettivo dell'orientamento scolastico e dell'orientamento allo sviluppo comprensivo all'interno di un ambiente scolastico consiste nel promuovere e migliorare il processo di apprendimento e nel munire gli studenti della conoscenza, delle competenze e dei valori necessari per potere prendere decisioni informate in ogni fase decisiva della formazione, allo scopo di facilitare il passaggio dalla scuola a ulteriori percorsi formativi o al lavoro, e nel gestire il loro percorso professionale e apprendimento permanente nel corso delle loro vite. L'orientamento scolastico comprensivo è tipicamente attuato all'interno delle scuole in relazione a tre ambiti: lo sviluppo accademico, lo sviluppo personale/sociale e lo sviluppo professionale. Gli studenti hanno l'esigenza di imparare le strategie che li prepareranno a pianificare e a gestire i propri percorsi di apprendimento e professionali a scuola e non solo. L'orientamento professionale è un elemento intrinseco dell'offerta di istruzione di ogni scuola. Assiste gli studenti nel prendere decisioni in fasi di transizione fondamentali e li supporta nel passaggio dalla scuola a ulteriori percorsi formativi o al lavoro. Il processo di orientamento scolastico e professionale è stato sviluppato all'interno di ognuno dei paesi partner del progetto SUCCESS secondo livelli diversi.

Al livello **macro**, si può constatare come la base giuridica e i temi politici dei paesi partner riguardanti l'orientamento scolastico e professionale risultano essere pertinenti ai requisiti comprensivi del sistema di orientamento nella scuola.

- 1) A livello nazionale, nel settore dell'istruzione vi sono diversi ministeri responsabili delle politiche riguardanti l'orientamento scolastico connesse all'offerta di qualità di tale orientamento, come pure delle informazioni e dei servizi di *counseling* per gli studenti e gli adulti, ecc.

- In Italia, l'orientamento professionale rientra tra le competenze del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (orientamento professionale per adulti), il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (orientamento professionale per studenti nelle scuole primarie e secondarie), la regione e le Provincie.

- L'informazione, l'orientamento e i servizi di *counseling* professionale presenti in Irlanda sono diversi e il settore pubblico svolge un ruolo predominante. Ciononostante, la realizzazione dei servizi, da un punto di vista pratico, è condivisa tra varie agenzie governative, settore privato e altre organizzazioni che rappresentano i professionisti dell'orientamento: National Centre for Guidance in Education (NCGE), Department of Education and Skills (DES), SOLAS (the State

Organization with responsibility for funding, planning and coordinating Further Education and Training), Quality and Qualifications Ireland (QQI), ecc.

- L'orientamento scolastico e professionale all'interno delle scuole pubbliche in Grecia è sottoposto agli ordini e alla supervisione del Ministero per l'Istruzione, la Ricerca e gli Affari Religiosi, il quale è responsabile dell'istruzione primaria, secondaria e terziaria.

- Il Career Counselling and Educational Services (CCES) opera al di sotto l'egida dell'Amministrazione dell'Istruzione Secondaria del Ministero dell'Istruzione e della Cultura di Cipro.

- In Lituania, il Ministero dell'istruzione e della Scienza è responsabile delle politiche di orientamento professionale connesse all'offerta di qualità dell'orientamento professionale, delle informazioni e dei servizi di orientamento.

2) L'orientamento professionale è definito all'interno dei documenti principali relativi al tema dell'istruzione (nella legge, negli atti, nelle direttive, ecc.). In base alle relazioni redatte dai partner del progetto, il quadro normativo di tutti i paesi partner circa l'orientamento professionale è ritenuto essere sufficiente. L'orientamento professionale all'interno dei paesi partner del progetto si adegua all'andamento dominante presente in Europa. Ciò implica che l'orientamento professionale viene riconosciuto come una componente fondamentale della strategia di apprendimento permanente e come parte essenziale della politica dell'occupazione.

- La Legge sull'Istruzione del 1998 dell'Irlanda, (DES, 2005) afferma che “una scuola riconosciuta deve ... utilizzare le sue risorse disponibili per assicurare che gli studenti abbiano accesso a un orientamento appropriato, al fine di offrire loro assistenza nel prendere scelte educative e professionali”, la Legge sull'Istruzione del 1998 (Sezione 9). Il DES (Department of Education and Skills) definisce gli obiettivi per migliorare l'offerta nell'ambito della Strategia Nazionale delle Competenze 2025 (2016a), al fine di supportare lo sviluppo di una “... forza lavoro ben istruita, ben qualificata e flessibile ...”. Gli aspetti specifici di questa strategia riguardanti l'orientamento sono: l'integrazione del coinvolgimento dei datori di lavoro nel programma di orientamento, porre una certa enfasi sull'insegnamento delle competenze trasversali o sulle capacità di orientamento agli studenti, gli strumenti di orientamento e le informazioni sui percorsi professionali, e la revisione dei servizi di orientamento nazionali, degli strumenti di orientamento e delle informazioni sui percorsi professionali attuali.

- In Lituania, l'articolo 18 della Legge sull'Istruzione definisce gli scopi dell'orientamento professionale come “provvedimenti relativi alle informazioni sui percorsi professionali,

all'orientamento professionale e all'insegnamento di una professione che assista una persona nella scelta del percorso educativo e professionale, al fine di acquisire la capacità di orientamento e le competenze relative alla pianificazione della carriera e per dare forma alla propria carriera professionale in modo attivo". Nel 2012, il Ministero dell'istruzione e della Scienza ha adottato due documenti: la Procedura sull'Attuazione dell'Orientamento Professionale (Profesinio orientavimo vykdymo tvarka, 2012) e il Programma di Orientamento Professionale (Ugdymo karjerai programa, 2012), i quali definiscono come i servizi di orientamento professionale debbano essere attuati all'interno del settore dell'istruzione a livello nazionale, comunale e scolastico e stabiliscono inoltre le competenze professionali che devono essere sviluppate dagli studenti delle scuole che offrono una istruzione generale e di quelle che offrono una formazione professionale.

- In Italia, il governo ha introdotto un certo numero di riforme politiche ambiziose all'interno del mercato del lavoro (2014 Jobs Act), del sistema di istruzione (2015 La Buona Scuola) e del sistema di innovazione (2015 Piano Nazionale per la Scuola Digitale e il Piano Nazionale Industria 4.0 2017-2020), ecc.

3) la politica di finanziamento dei governi sta determinando la qualità del sistema di orientamento professionale. Sfortunatamente, tutti i paesi partner del progetto dimostrano delle risorse finanziarie limitate per quanto concerne i servizi di orientamento. Per esempio, nel 1972 in Irlanda l'assunzione dei consulenti scolastico e professionale avveniva all'esterno della quota degli insegnanti, tuttavia nel 2012, in seguito all'emergere di restrizioni di bilancio, i consulenti scolastici e professionali vennero inseriti all'interno della quota degli insegnanti e la rimozione dell'ex quota di orientamento ebbe esiti disastrosi per l'orientamento professionale all'interno dell'istruzione secondaria e terziaria. Nelle scuole secondarie, l'orientamento professionale non ha rappresentato una priorità e non è paragonabile in termini di finanziamenti ad altri ambiti del programma in Lituania. I mutamenti politici, sociali ed economici che hanno interessato la Grecia, soprattutto in seguito allo scoppio della crisi finanziaria nel 2008, hanno comportato il passaggio dalla figura del consulente scolastico a quella del supervisore e la cancellazione delle altre attività previste dal percorso di orientamento.

Al livello **micro**, sono fondamentali le risorse a disposizione dei consulenti professionali e come queste sono impiegate all'interno dei paesi partner. L'analisi delle relazioni nazionali mostra l'esistenza di un divario tra le dichiarazioni contenute nei documenti legali, nelle prescrizioni e nelle direttive e la realtà del sistema di orientamento scolastico, delle qualifiche dei consulenti e della qualità dei servizi di orientamento che ricevono gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado.

1) le competenze di orientamento sono ritenute essenziali per un efficace orientamento professionale. I consulenti scolastici e professionali devono dimostrare di essere in possesso dei requisiti minimi relativi a queste competenze (conoscenza delle teorie generali di orientamento, tecniche e conoscenza delle teorie dello sviluppo professionale, capacità di usare in modo appropriato le tecniche di orientamento per assistere in modo efficace gli individui ad effettuare le rispettive scelte professionali e ad affrontare le preoccupazioni circa la propria vita professionale, competenze nella costruzione di un rapporto produttivo tra consulente e cliente). Le relazioni mostrano come la maggior parte dei consulenti scolastici e professionali nei paesi partner manchi delle qualifiche adatte per svolgere l'orientamento professionale. Ad esempio, in Italia i professionisti che offrono orientamento professionale nelle scuole spesso non hanno ricevuto una formazione specializzata. Molto spesso combinano l'orientamento professionale ad altri ruoli e compiti, come l'insegnamento di altre discipline scolastiche e l'offerta di orientamento per problemi personali e legati alle difficoltà di studio. A Cipro, la figura del consulente veniva assunta da insegnanti con una scarsa formazione in termini di orientamento, da cui ci si attendeva che questi dessero priorità allo svolgimento dei loro incarichi supplementari rispetto all'attività di insegnamento.

2) L'analisi delle relazioni mostra come solo pochi paesi partner offrano opportunità di formazione per consulenti scolastici e professionali. Ad esempio, l'Irlanda dispone di 9 corsi DES riconosciuti, principalmente part-time, previsti all'interno di 5 università con corsi di laurea magistrale. Tuttavia, in Lituania, l'ammissione a programmi di studio di orientamento professionale sono stati sospesi. Tutti i paesi partner introducono corsi e laboratori per professionisti dell'orientamento professionale al fine di qualificarsi in questo campo.

3) L'analisi delle relazioni mostra come per molte persone responsabili a scuola dell'orientamento professionale, i compiti relativi a questa professione costituiscano solo un incarico aggiuntivo, per lo svolgimento del quale non pensano di disporre di tempo sufficiente. Ciò implica che gli studenti ricevono solo una minima parte dei servizi di orientamento professionale (principalmente delle informazioni sui percorsi professionali).

4. Nelle relazioni si afferma che il personale addetto all'orientamento professionale non dispone delle risorse di cui necessita per svolgere in modo appropriato il proprio compito come, ad esempio, uno spazio privato dove potere svolgere i colloqui con gli studenti, una biblioteca che consenta di reperire informazioni aggiornate sui percorsi professionali, accesso all'uso di un computer e del telefono, l'assistenza di segreteria, ecc.

Si avverte l'esigenza di aggiornare i compiti dei consulenti scolastici e professionali, al fine di sviluppare le loro qualifiche, di ampliare le loro competenze in questo campo e di fornire maggiori servizi di orientamento professionale agli studenti.

3. RISULTATI DELLA RICERCA QUANTITATIVA E QUALITATIVA DEI BISOGNI DEI CONSULENTI SCOLASTICI E PROFESSIONALI.

3.1. Risultati dei Gruppi di Discussione (GD) circa i bisogni dei consulenti scolastici e professionali

Metodologia. Si fa solitamente ricorso ai gruppi di discussione per raccogliere dati relativi a un argomento specifico. Questi offrono degli spunti utili sul modo in cui le persone pensano e forniscono una comprensione più approfondita sui fenomeni oggetto di studio. Per la conduzione dei gruppi di discussione è stato ideato un processo in 5 fasi:

1. Scopo dello studio. I bisogni dei consulenti scolastici e professionali, le sfide e gli orientamenti futuri nella formazione.
2. Metodologia. Concettualizzazione: *popolazione in studio e campioni, *domande, *programma di pianificazione dei GD (elenco dei contatti, luogo, inviti, materiali).
3. Facilitazione. Selezione del facilitatore, tema del gruppo di discussione, lavoro preparatorio (il testo, le regole, i materiali, ecc.).
4. Analisi. Temi principali e secondari.
5. Relazioni

Il processo è stato presentato a Vilnius in occasione del primo incontro dei partner del progetto (24 e 25 ottobre 2017). In seguito alla discussione, i partner del progetto hanno concordato in merito alla popolazione in studio e ai campioni: 2 gruppi costituiti da esperti dell'orientamento professionale in ognuno dei paesi partner (circa 6+6=12 persone). Inoltre, hanno discusso delle regole relative alla costruzione delle domande (5 domande a risposta aperta, questioni relative all'orientamento professionale). Sono stati preparati tutti i documenti necessari: il modulo di registrazione dei partecipanti, le lettere di invito, il testo, i questionari socio-demografici per i partecipanti, il modulo di valutazione dei GD, moduli di valutazione dei GD, il protocollo di discussione e il modulo di relazione.

Risultati dei GD. Una delle domande formulate a tutti i partecipanti è stata "QUALI COMPETENZE PER L'OCCUPABILITÀ SONO ESSENZIALI NELL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE?" Di seguito è osservabile la lista delle competenze essenziali presentate e dei paesi all'interno dei quali i consulenti scolastici e professionali ne hanno fatto menzione. Al primo posto figura la competenza che è stata citata da tutti i paesi partner, al secondo quella menzionata da 4 paesi e al terzo posto quella ritenuta essenziale da tre paesi partner. Infine, al quarto posto è presentata la competenza che è stata nominata da soli due paesi, mentre al quinto posto quella individuata da soltanto uno dei paesi partner.

Le competenze essenziali per l'occupabilità:

Posizioni	Competenze	Paesi
I	Lavoro di squadra e attività di <i>team building</i>	LT, IT, CY, EL, IE
II	Flessibilità	LT, IT, CY, EL
III	Autoconsapevolezza	LT, EL, IE
	Autopresentazione	LT, EL, IE
	Adattabilità	IT, CY, IE
	Comunicazione	IT, EL, IE
	Risoluzione dei conflitti, negoziazione	LY, EL, IE
IV	Sapere prendere decisioni	LT, EL
	Ottimismo	CY, EL
	Resilienza	CY, EL
	Creatività, pensiero creativo	LT, EL
	Gestione del tempo	LT, EL
	Intelligenza emotiva	CY, EL
	Fiducia in se stessi	CY, IE
	Pensiero critico	CY, EL
	Empatia	EL, IE
	Risoluzione dei problemi	EL, IE
V	Proattività	IT
	Cooperazione	LT
	Immaginazione	CY
	Capacità di ascolto	IT
	Realizzazione personale	CY)
	Gestione dello stress	CY

Osservando la lista è possibile notare come i partecipanti ai GD abbiano ritenuto fondamentali nel campo dell'orientamento professionale diverse competenze. Soltanto il lavoro di squadra e le attività di *team building* sono state riconosciute come essenziale da tutti i paesi partner.

Una seconda domanda che è stata posta ai partecipanti ai GD è stata: “GLI STUDNETI SONO INFORMATI IN MERITO ALLO STATO DEL MERCATO DEL LAVORO?”. I partecipanti di alcuni paesi hanno espresso l'esigenza di una presentazione più ampia delle richieste e dei mutamenti che avvengono all'interno del mercato del lavoro. Si è fatta menzione dell'esigenza di disporre di informazioni a tal proposito non solo quando se ne avverte la necessità. I partecipanti avvertono il bisogno di ricevere previsioni future in merito all'economia e alle opportunità di lavoro. Alcuni hanno espresso il dubbio in merito all'importanza delle informazioni sul mercato del lavoro nell'orientamento professionale: *Invece di prestare attenzione alle richieste del mercato del lavoro, che possono essere diverse da quelle che gli studenti incontreranno quando avranno finito l'università, si dovrebbe cercare di far corrispondere le loro competenze a ciò che questi vogliono fare* (IE). I partecipanti hanno motivato il loro mancato utilizzo delle informazioni riguardanti il mercato del lavoro: *“L'orientamento professionale è pressoché inesistente adducendo come pretesto il tempo limitato che deve essere impiegato per comprendere il programma”* (EL), *“gli studenti tendono a concentrarsi su ciò che gli interessa studiare e non su quali qualifiche servono per accedere realmente al mercato del lavoro e per mantenere il posto di lavoro”* (CY), *“lasciamo che siano gli studenti a fare ricerche in merito alle richieste presentate dal mercato del lavoro”*(IE). I consulenti scolastici e professionali operanti in Lituania hanno precisato come gli studenti, al fine di scegliere la loro futura professione, facciano più affidamento sul programma scolastico delle scuole secondarie, rispetto alle informazioni derivanti dall'analisi del mercato del lavoro: *“Nel corso di questo processo decisionale, la sola cosa a cui pensano sono gli studi e non la professione futura”* (LT).

La terza domanda che è stata formulata è stata: QUANTO BENE CONOSCI I PRINCIPI DELLA PSICOLOGIA POSITIVA E QUANTO SPESSO LI APPLICHI AI PERCORSI DI ORIENTAMENTO PROFESSIONALE?”. Il dibattito sorto attorno a questa domanda ha rivelato come, in tutti i paesi, i consulenti scolastici e professionali non possiedano una conoscenza approfondita dei principi della psicologia positiva. I consulenti applicano i suoi principi secondo modalità indirette. Durante le sessioni di *counseling* questi intendono promuovere l'autostima degli studenti, al fine di fare esperienza delle emozioni positive e di sviluppare la resilienza psicologica, ma *“i consulenti scolastici e professionali dispongono di una conoscenza, di strumenti e di attività insufficienti da applicare”* (EL). I consulenti provenienti dalla Lituania hanno affermato di basarsi sempre sui punti di forza dei propri studenti. Ciò rappresenta un buon punto di partenza nell'orientamento professionale: *“Accade in modo naturale”* (LT). *“Utilizziamo un approccio basato sui punti di forza*

comunque, pertanto può non chiamarsi formalmente psicologia positiva e trattarsi semplicemente di una questione di diversa terminologia” (IE). I consulenti di tutti i paesi hanno affermato di non possedere una conoscenza comprensiva e approfondita dei principali temi della psicologia positiva. In particolare, i consulenti scolastici e professionali si sono interessati al concetto di resilienza. I partecipanti hanno perfino espresso l’esigenza di promuovere la loro resilienza personale (LT, CY).

L’analisi delle risposte fornite alla domanda “QUALI SONO GLI STRUMENTI E I MODELLI CHE IMPIEGHI MAGGIORMENTE NELL’ORIENTAMENTO PROFESSIONALE?” mostra come non esista un modello specifico che i consulenti scolastici e professionali usano. I consulenti scolastici e professionali in Irlanda usano vari modelli combinati tra di loro: *“Utilizzo il modello di counseling eclettico, la terapia della realtà e la terapia dei sistemi familiari”, “Teoria comportamentale cognitiva, colloqui motivazionali, un approccio incentrato sulle soluzioni, ecc.”* (IE). Nella relazione sui GD di Cipro si giunge alla conclusione che *“esistono alcuni modelli specifici che sono stati consegnati ai consulenti in forma di manuali che, tuttavia, non sembrano godere di grande popolarità per una serie di ragioni. Sembra che manchi un approccio metodologico o un piano di gestione specifico per l’utilizzo di questi strumenti”* (analisi dei GD. Il caso di Cipro). Gli strumenti e i modelli che solitamente vengono utilizzati nel processo di *counseling* dipendono dalla formazione universitaria che i consulenti scolastici e professionali hanno ricevuto e dalla formazione specifica in materia di orientamento professionale. Ne consegue che questi differiscono da paese a paese.

L’ultima domanda che è stata posta è stata “HAI BISOGNO DI RICEVERE ULTERIORI INFORMAZIONI CIRCA LE POSSIBILITÀ DI APPLICAZIONE DELLE COMPETENZE PER L’OCCUPABILITÀ E DELL’APPROCCIO ALLA PSICOLOGIA POSITIVA AI PERCORSI DI ORIENTAMENTO PROFESSIONALE? IN QUALE FORMATO? Tutti i partecipanti ai GD hanno concordato che avrebbero necessità di ricevere maggiori informazioni sulle competenze per l’occupabilità e sull’approccio alla psicologia positiva circa la loro applicabilità ai percorsi di orientamento professionale. I partecipanti ai GD dei diversi paesi propongono come strumenti di formazione: informazioni online (IE, CY, LT), strumenti interattivi come casi concreti, giochi, video, ecc. (CY, IE), formazione diretta (IE), applicazioni per Smart Phones (CY), ecc. In alcuni paesi è stato dimostrato particolare interesse verso il concetto di resilienza (IT, CY, LT). La Relazione sui Gruppi di Discussione della Grecia termina con questa frase: *“l’esigenza di sviluppare un pacchetto formativo in questo campo costituisce un imperativo”*:

3.2. Risultati dello studio quantitativo dei bisogni dei consulenti scolastici e professionali.

Metodologia. È stato fatto ricorso a un sondaggio online allo scopo di raccogliere dati. Il questionario è stato concepito per l'individuazione dei bisogni dei consulenti scolastici e professionali e delle loro esperienze lavorative.

Il sondaggio era anonimo e garantiva l'impossibilità di risalire all'identità della persona intervistata. È stato assicurato ai partecipanti allo studio che le loro risposte sarebbero state trattate in modo confidenziale e analizzate solamente in modo aggregato. La partecipazione al sondaggio è stata volontaria e non remunerata e i partecipanti potevano scegliere di ritirarsi in qualsiasi momento.

È possibile rispondere alla maggior parte delle domande fornendo la risposta più appropriata. Le linee guida e le istruzioni utili a rispondere alle domande sono riportate in corsivo.

Il completamento di questo questionario dovrebbe durare circa 20 o 30 minuti.

Innanzitutto, è stato chiesto ai partecipanti di fornire le informazioni riguardanti la loro età, il genere, il titolo di studi più elevato conseguito, il ruolo attualmente ricoperto a scuola, gli anni di esperienza nel campo dell'orientamento professionale, le dimensioni della scuola all'interno della quale lavorano e la zona geografica in cui la scuola è situata e l'età degli studenti con i quali lavorano in qualità di consulenti.

In secondo luogo, è stato chiesto ai consulenti di indicare con quale frequenza loro lavorino con gli studenti che: 1) provengono da minoranze etniche; 2) dimostrano di avere dei bisogni educativi speciali; 3) provenienti da condizioni socio-economiche diverse; 4) provenienti da diversi tipi di contesti migratori; 5) dimostranti un livello di preparazione sufficiente; 6) particolarmente dotati; 7) privi di una forte motivazione professionale; 8) hanno abbandonato la scuola precocemente. Le risposte sono state indicate su una scala di Likert a 5 punti, in cui la risposta 1 equivaleva a 'mai' e 5 a 'molto spesso'.

In terzo luogo, è stato chiesto ai consulenti scolastici e professionali di indicare in termini percentuali la quantità di tempo che questi dedicano allo svolgimento di ciascuna delle seguenti attività: 1) informazioni sui percorsi professionali (offrire informazioni e consigli in relazione alle opportunità previste dal mercato del lavoro, ricerca di un posto di un impiego, ecc.), 2) valutazione professionale (valutazione dell'attitudine/valore/interesse e autovalutazione); 3) formazione professionale e istruzione (realizzare moduli e seminari per la formazione della capacità di orientamento e delle competenze per l'occupabilità); 4) orientamento professionale

basato su strumenti e metodi psicologici; 5) orientamento professionale basato su strumenti e metodi non psicologici.

Inoltre, è stato chiesto ai consulenti professionali di riflettere sui propri bisogni di sviluppo professionale e di indicare fino a che punto pensano di dovere migliorare la propria conoscenza o le proprie competenze nei seguenti ambiti: 1) ottenere maggiori conoscenze in merito al contenuto dell'orientamento professionale e sugli standard di rendimento di questa professione; 2) accrescere la conoscenza e/o la comprensione dei principali modelli teorici di orientamento professionali; 3) accrescere la conoscenza e la comprensione in riferimento agli obiettivi professionali degli studenti e dei loro bisogni relativi l'occupabilità; 4) accrescere la conoscenza, le competenze tecniche e la comprensione delle pratiche di orientamento professionale; 5) accrescere la conoscenza, le competenze tecniche e/o la comprensione delle pratiche di informazione sui percorsi professionali; 6) accrescere la conoscenza, le competenze tecniche e/o la comprensione delle pratiche di valutazione professionale degli studenti; 7) ricevere una formazione supplementare sullo sviluppo della capacità di orientamento e delle competenze per l'occupabilità degli studenti; 8) ricevere una formazione supplementare sull'orientamento professionale per gli studenti che presentano esigenze speciali; 9) migliorare le proprie competenze informatiche per l'orientamento professionali.

La scala in base alla quale si assegnano le risposte varia da 1 - non c'è alcun bisogno a 4 – assolutamente necessario.

Inoltre, è stato domandato ai partecipanti allo studio di individuare il loro grado di soddisfazione nei confronti della loro professione in generale e nei confronti del loro lavoro in qualità di consulenti scolastici e professionali. Le risposte potevano essere indicate su una scala a 10 punti, in cui la risposta 1 equivaleva a molto insoddisfatto e la risposta 10 a molto soddisfatto.

Infine, i consulenti hanno dovuto indicare fino a che punto siano stati capaci di raggiungere i loro obiettivi professionali nel corso dell'ultimo anno, utilizzando a tal scopo una scala percentuale compresa tra 0% e 100%.

Partecipanti e risultati. Complessivamente, hanno preso parte allo studio 324 consulenti scolastici e professionali provenienti da Cipro, dalla Grecia, dall'Italia e dalla Lituania. In particolare, 32 provenivano da Cipro, 60 dalla Grecia, 58 dall'Irlanda, 52 dall'Italia e 119 dalla Lituania.

Il totale delle donne partecipanti è stato 285 (il 69% a Cipro, il 95% in Grecia, il 79% in Irlanda, il 75% in Italia, e il 99% in Lituania), mentre il totale degli uomini partecipanti è stato 39 (il 31% a Cipro, il 5% in Grecia, il 21% in Irlanda, il 25% in Italia, e l'1% in Lituania).

La maggior parte dei partecipanti che ha completato i questionari online rientra nella fascia di età compresa tra i 30 e i 39 anni. La maggior parte dei consulenti scolastici e professionali possiede tra i 2 e i 10 anni di esperienza nel campo dell'orientamento professionale.

Tra i paesi esistono delle differenze in termini del ruolo che il consulente scolastico e professionale svolge a scuola. Mentre a Cipro e in Italia la maggior parte dei consulenti scolastici e professionali svolgono il ruolo di consulenti, in Lituania l'orientamento professionale è offerto da psicologi, piuttosto che da insegnanti come avviene in Italia.

Tra i paesi sussistono differenze anche in merito alle dimensioni delle scuole. Oltre il 50% delle scuole in Lituania detiene una popolazione scolastica inferiore a 500 studenti, mentre in Irlanda circa il 50% delle scuole detiene una popolazione scolastica compresa tra i 1000 e i 1499 studenti.

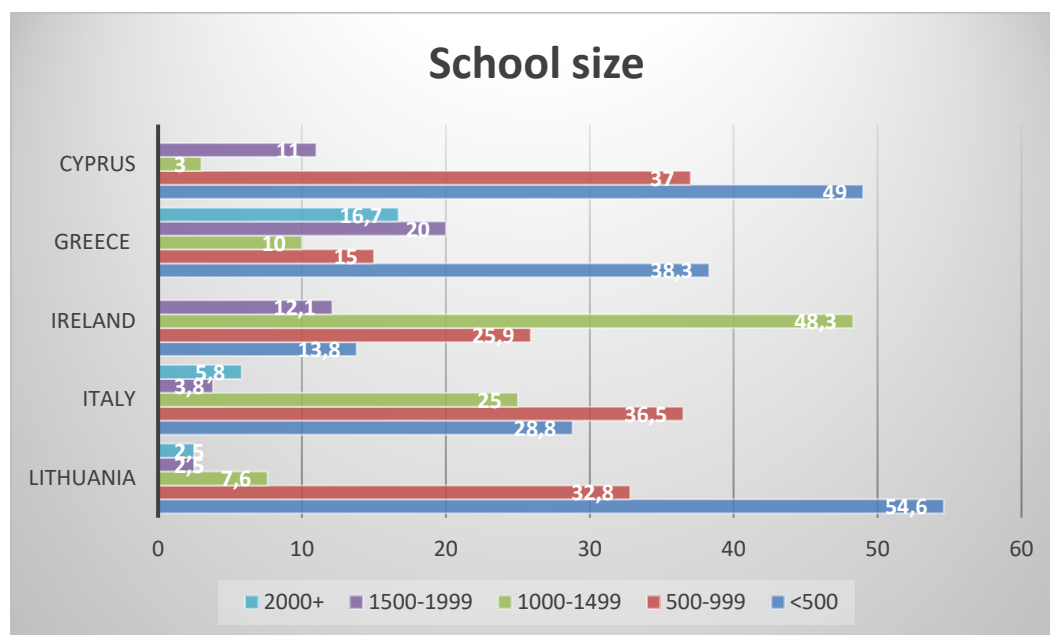


Immagine 1. Le dimensioni della scuola.

La maggior parte delle scuole in tutti i paesi è situata nelle aree urbane, tranne Cipro, dove la maggior parte delle scuole si trova nelle aree rurali (Immagine 2).

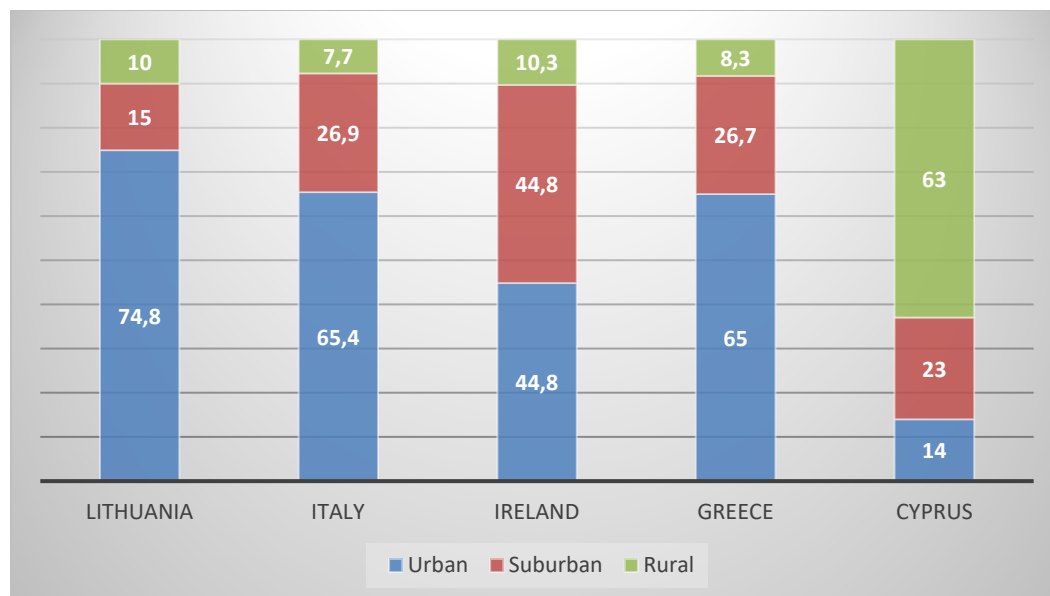


Immagine 2. Ubicazione delle scuole

La maggior parte dei consulenti scolastici e professionali che hanno preso parte allo studio spesso lavora con studenti frequentanti i primi anni di scuola secondaria di secondo grado.

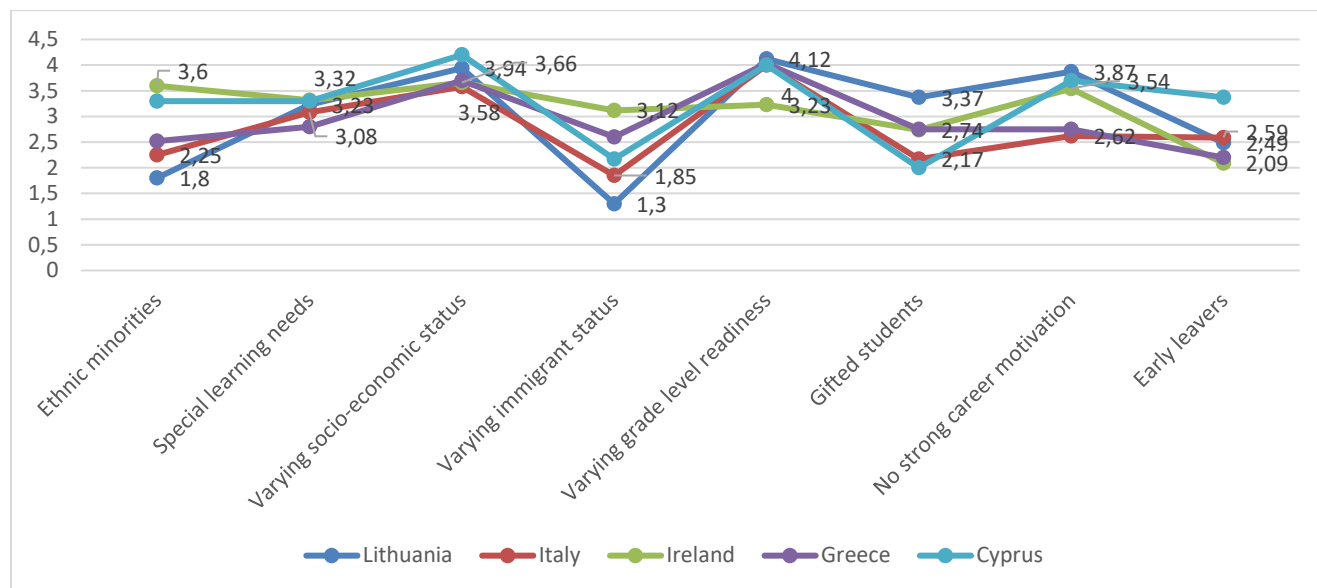


Immagine 3. I Gruppi di studenti con cui lavorano i consulenti scolastici e professionali.

Le differenze tra i paesi possono essere osservate analizzando i gruppi di studenti con cui i consulenti scolastici e professionali lavorano.

In Irlanda, i consulenti scolastici e professionali spesso lavorano con minoranze etniche e con studenti provenienti da diversi contesti migratori, mentre i consulenti in Lituania si confrontano con questo gruppo di studenti molto più raramente. I consulenti scolastici e professionali che operano in Lituania lavorano più spesso con studenti talentuosi oppure con quelli che non hanno un grande motivazione professionale. A Cipro, invece, i consulenti scolastici e professionali non hanno molte occasioni per lavorare con studenti dotati, incontrando più spesso studenti provenienti da condizioni socio-economiche diverse e dimostranti una preparazione più o meno sufficiente, privi di motivazione professionale. Inoltre, in Irlanda, in Grecia e in Italia i consulenti si trovano spesso a confrontarsi con studenti provenienti da minoranze etniche e da diversi contesti migratori, mentre il gruppo di studenti con il quale i consulenti operano di meno in assoluto è rappresentato dagli studenti aventi vari livelli di preparazione. D'altro canto, i paesi non differiscono significativamente tra di loro in termini di frequenza di lavoro con studenti che provengono da condizioni socio-economiche diverse, che presentano vari livelli di preparazione e aventi bisogni educativi speciali.

Analizzando in percentuale il tempo che i consulenti scolastici e professionali dedicano per svolgere vari compiti (Immagine 4), si è riscontrato che i consulenti irlandesi si confrontano con la più grande varietà di compiti di *counseling* da svolgere, mentre i consulenti greci si dedicano a una minima parte di questi incarichi. La differenza sostanziale tra i paesi è stata rintracciata tra i compiti relativi l'orientamento professionale (ovvero la realizzazione di moduli e di seminari di formazione della capacità di orientamento e delle competenze per l'occupabilità), in base ai quali i consulenti irlandesi si distinguono per dedicare circa il 60% dei loro tempo per lo svolgimento di questi compiti, mentre i consulenti greci vi dedicano solo il 22% del loro tempo. Un modello analogo di risultati è stato rilevato tra i compiti dedicati all'orientamento professionale basato su strumenti e metodi non psicologici. Non sono state osservate differenze evidenti tra i compiti riguardanti la valutazione professionale (valutazione dell'attitudine/valore/interesse e autovalutazione) e il *counseling* basato sugli strumenti e i metodi psicologici.

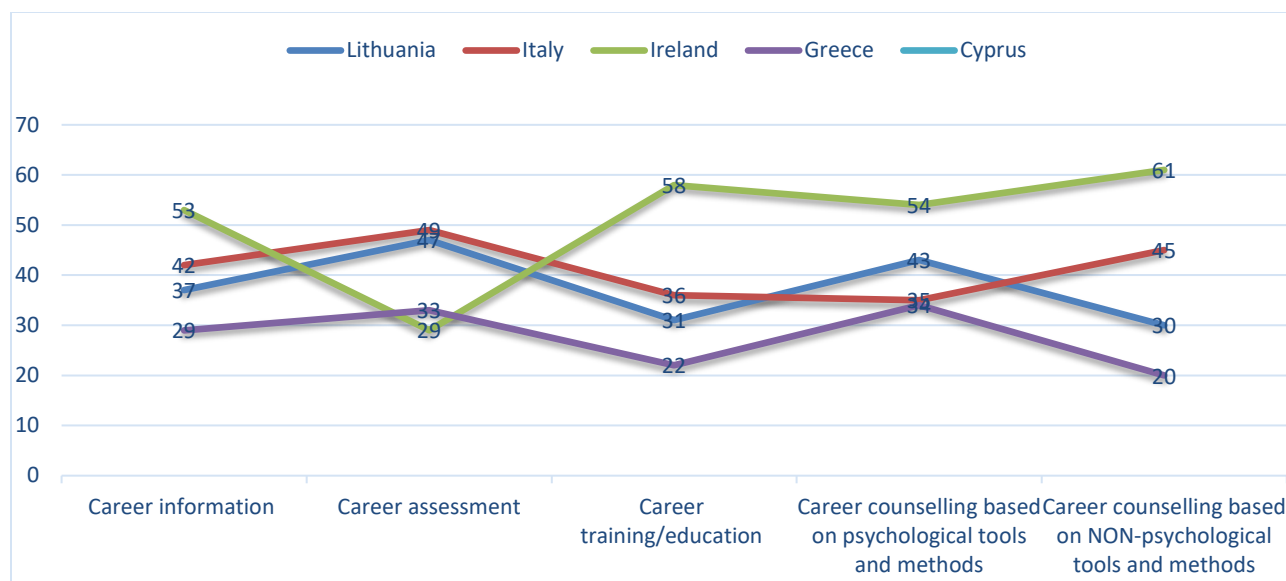


Immagine 4. La quantità di lavoro dedicata allo svolgimento dei compiti di counseling.

In particolare, i principali risultati dello studio riguardano l'individuazione dei bisogni relativi al proprio sviluppo professionale. I risultati sono presentati nell' Immagine 5 e nell'immagine 6.

I risultati presentati nell'Immagine 5 mostrano come i consulenti scolastici e professionali della Lituania dimostrino di avere maggiori esigenze, più precisamente, presentano 8 su 9 dei bisogni individuati, ovvero: ottenere maggiori conoscenze in merito al contenuto dell'orientamento professionale e sugli standard di rendimento di questa professione, accrescere la conoscenza e/o la comprensione dei principali modelli teorici di orientamento professionali, accrescere la conoscenza e la comprensione in riferimento agli obiettivi professionali degli studenti e dei loro bisogni relativi l'occupabilità, accrescere la conoscenza, le competenze tecniche e la comprensione delle pratiche di orientamento professionale, accrescere la conoscenza, le competenze tecniche e/o la comprensione delle pratiche di informazione sui percorsi professionali, accrescere la conoscenza, le competenze tecniche e/o la comprensione delle pratiche di valutazione professionale degli studenti, ricevere una formazione supplementare sullo sviluppo della capacità di orientamento e delle competenze per l'occupabilità degli studenti, e infine ricevere una formazione supplementare sull'orientamento professionale per gli studenti che presentano esigenze speciali.

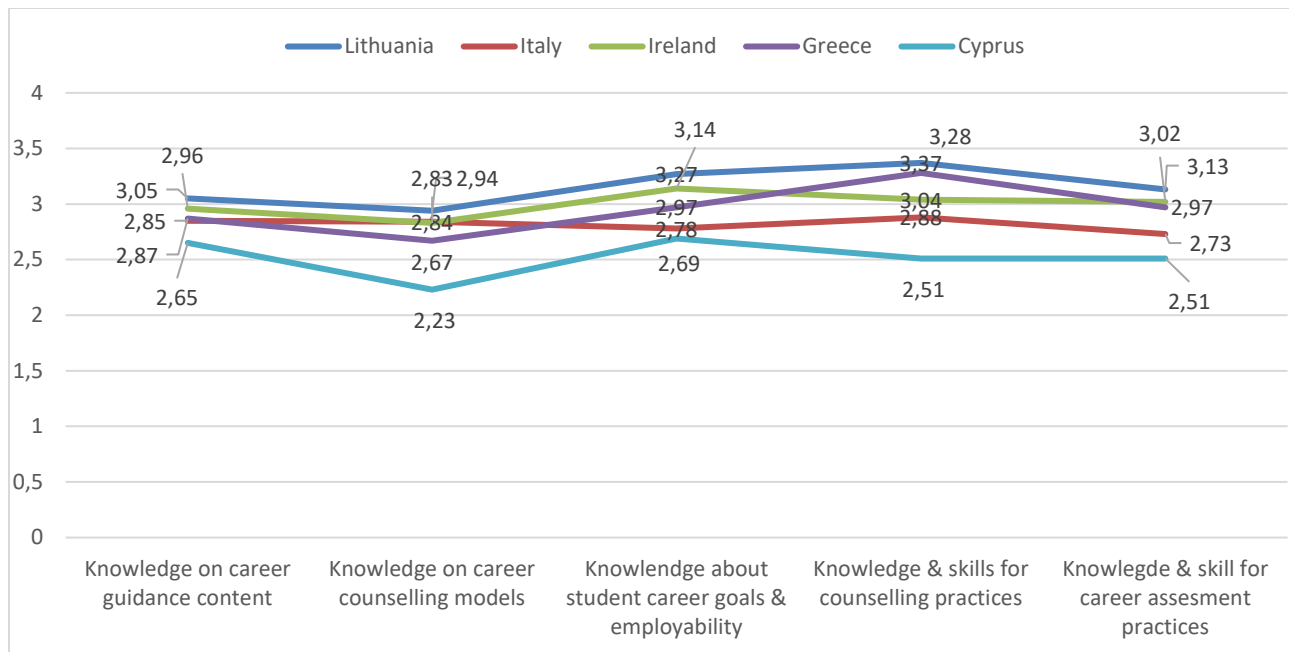
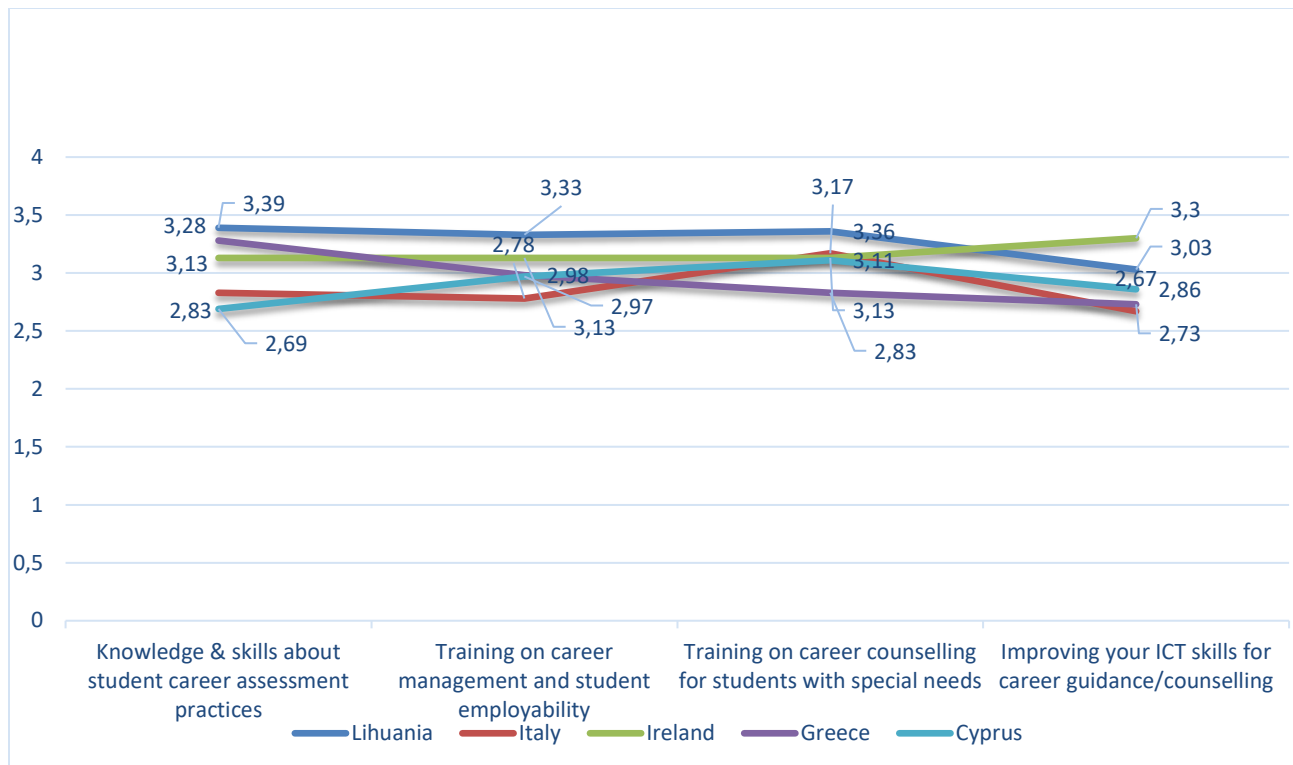


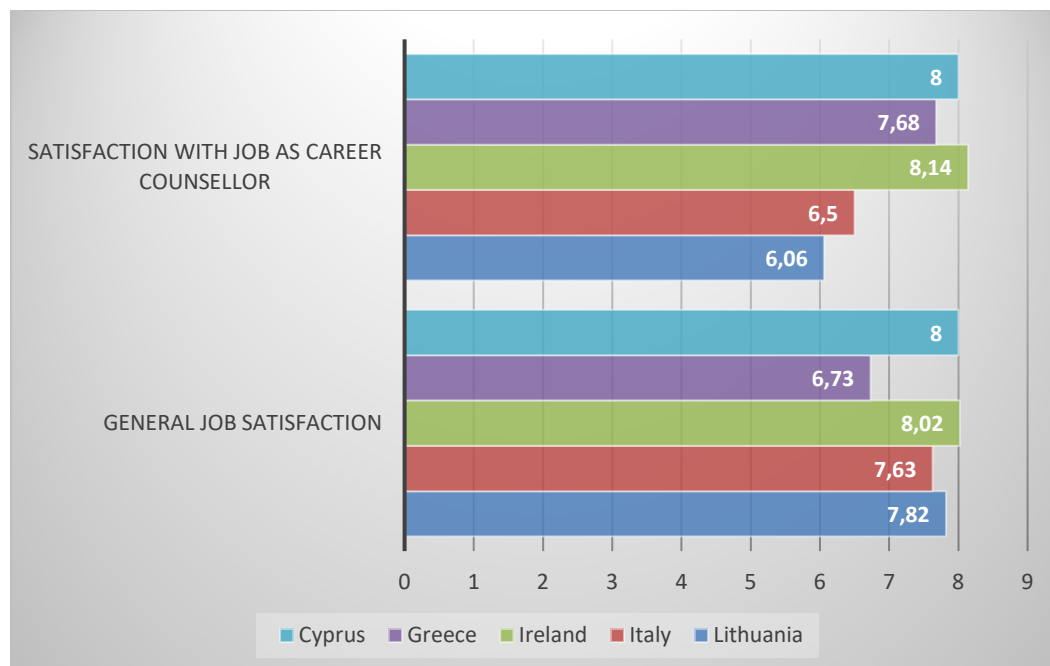
Immagine 5. I bisogni relativi al proprio sviluppo professionale (1).

I consulenti provenienti da Cipro, invece, hanno espresso di avere minori esigenze circa l'ottenimento di maggiori conoscenze in merito al contenuto dell'orientamento professionale e sugli standard di rendimento di questa professione, l'accrescimento della conoscenza e/o della comprensione dei principali modelli teorici di orientamento professionali, l'accrescimento della conoscenza e della comprensione in riferimento agli obiettivi professionali degli studenti e dei loro bisogni relativi l'occupabilità, l'accrescimento della conoscenza, delle competenze tecniche e della comprensione delle pratiche di orientamento professionale, l'accrescimento della conoscenza, delle competenze tecniche e/o della comprensione delle pratiche di informazione sui percorsi professionali e l'accrescimento della conoscenza, delle competenze tecniche e/o della comprensione delle pratiche di valutazione professionale degli studenti. Il minor bisogno di ricevere una formazione supplementare sullo sviluppo della capacità di orientamento e delle competenze per l'occupabilità degli studenti è stato manifestato dai consulenti italiani, mentre il minor bisogno di ricevere una formazione supplementare sull'orientamento professionale per gli studenti che presentano esigenze speciali è stato manifestato dai consulenti greci.



I bisogni relativi al proprio sviluppo professionale (2).

Inoltre, è stato chiesto ai consulenti scolastici e professionali di indicare il grado di soddisfazione generale che questi avvertivano nei confronti del loro lavoro e anche il grado di soddisfazione più specificatamente relativo al lavoro di consulente scolastico e professionale. L'analisi dei risultati rivela come i livelli di soddisfazione siano superiori alla media ed è stato anche osservato come i partecipanti, rispetto al proprio lavoro in generale, dimostrino livelli più alti di soddisfazione nello svolgimento dei loro incarichi in qualità di consulenti scolastici e professionali.



Picture7. I livelli di soddisfazione professionale tra i paesi.

Il raggiungimento degli obiettivi annuali stabiliti dai consulenti scolastici e professionali all'interno di tutti i paesi partner ha una percentuale che oscilla fra il 71% e l'80%.

CONCLUSIONI

L'orientamento professionale costituisce soltanto uno dei molti compiti che spettano agli insegnanti, agli psicologi, agli assistenti sociali, ecc. Solo in Grecia è prevista la figura del consulente scolastico e professionale a scuola. Una gradevole quantità di tempo viene dedicata da parte dei consulenti scolastici e professionali all'attività di *counseling*, rivolta a bambini che hanno diverse difficoltà emotive e comportamentali, alla comunicazione con gli insegnanti, con i genitori, ecc. La maggior parte dei consulenti scolastici e professionali lavora con studenti iscritti ai primi anni di scuola secondaria di secondo grado. Nell'analisi delle caratteristiche degli studenti, è emerso che i gruppi di studenti con cui i consulenti scolastici e professionali si confrontano più spesso nei diversi paesi sono gli studenti appartenenti a minoranze etniche, provenienti da vari contesti migratori, studenti particolarmente dotati e che non hanno una forte motivazione professionale. Cipro, Grecia, Irlanda, Italia e Lituania non differiscono tra di loro in modo significativo in termini di frequenza di lavoro con studenti che provengono da condizioni socio-economiche diverse, aventi vari livelli di preparazione e bisogni educativi speciali. Nei paesi partner del progetto, la formazione universitaria dei consulenti è molto eterogenea (dal conseguimento di una laurea in psicologia, alla laurea in agraria e scienze politiche). Nonostante le differenze di atteggiamento nei confronti dello sviluppo professionale della figura del consulente, tutti i consulenti hanno indicato un bisogno superiore alla media di tale sviluppo professionale. I GD in tutti i paesi partner hanno inoltre mostrato come i consulenti scolastici e professionali non abbiano dimestichezza con i modelli contemporanei di *counseling* basati sui principi della psicologia positiva. Gli strumenti e i modelli di *counseling* impiegati nella prassi scolastica dipendono dalla formazione universitaria che i consulenti scolastici e professionali hanno ricevuto e dalla formazione specifica in materia di orientamento professionale. Secondo i consulenti scolastici e professionali di tutti i paesi partner del progetto, le competenze per l'occupabilità più importanti nell'orientamento professionale sono il lavoro di squadra e le attività di *team building*. Il secondo posto per importanza è stato riconosciuto alla flessibilità, il terzo all'autoconsapevolezza, all'autopresentazione, all'adattabilità, alla comunicazione e alla risoluzione dei conflitti e alla negoziazione. I risultati hanno mostrato come i consulenti in tutti i paesi partner non abbiano conoscenze approfondite circa i principi della psicologia positiva. I consulenti hanno espresso l'esigenza di ricevere più informazioni in merito alle possibilità di applicazione delle competenze per l'occupabilità e dell'approccio alla psicologia positiva all'orientamento professionale.

BIBLIOGRAFIA

Applying the Construct of Resilience to Career Development. Lessons in Curriculum Development. The Canada Millennium Scholarship Foundation. 2007. https://library.carleton.ca/sites/default/files/find/data/surveys/pdf_files/millennium_rs-27_2007-03_en.pdf

Burke, J. & Minton, S.J. (2013). Positive Psychology in Guidance Counselling. In J. McKenzie, L. Darby, P. King, C. Layton, C. McGuckin, & A. Tuffy (Eds.), *School Guidance Handbook*. Retrieved from <http://www.schoolguidancehandbook.ncge.ie>

de Grip, A. J., van Loo, J., & Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143(3), 211 -233.

Finch, D. F., Hamilton, L. K., Riley, B. & Zehner, M. (2013). An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. *Education + Training*, 55(7), 681-70.

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14.

Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in higher education*, 7(2), 97-109.

Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). Enhancing employability, recognizing diversity: making links between higher education and the world of work.

Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *Labour Market Trends*, 107, 83-84.

Knight, P. & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. Maidenhead: SRHE & Open University Press

Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V., & Benjamin, B. A. (2014). Strengths-based career counseling: Overview and initial evaluation. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 403-419. doi:10.1177/1069072713498483

London, M., & Noe, R. A. (1997). London's career motivation theory: An update on measurement and research. *Journal of Career Assessment*, 5(1), 61-80.

Long J.E. Applying positive psychology to career coaching and counselling. A Review of the Literature. 2015

Magyar-Moe J.L., Owens R.L., Conoley C. W. (2015). Positive Psychological Interventions in Counseling: What Every Counseling Psychologist Should Know. *The Counseling Psychologist*, 43(4), 508–557.

Magyar-Moe, J. L., Owens, R. L., & Scheel, M. J. (2015). Applications of positive psychology in counseling psychology: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 43(3), 494-507. doi:10.1177/0011000015581001

Miller, J., Ciccocioppo, A.-L., & Flessati, S. (2013). The Future of YOUR Education: Using Positive Psychology for Career Planning. International Conference: The Future of Education, (pp. 1-4).

Pegg A., Waldock J. Hendy-Isaac S., Lawton R. (2012) Pedagogy for employability. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/pedagogy_for_employability_update_2012.pdf

Pool, L. D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of. *Education +Training*, 49, 277-289. <http://dx.doi.org/10.1108/00400910710754435>

Owens, R. L., Motl, T. C., & Krieshok, T. (2015). A comparison of strengths and interests protocols in career assessment and counseling. Manuscript under review.

Robertson P.J. (2018). Positive psychology and career development. *British journal of guidance & counselling*. 46 (2). 241–254. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1318433>

Robitschek, C., & Woodson, S. J. (2006). Vocational psychology: Using one of counseling psychology's strengths to foster human strength. *The Counseling Psychologist*, 34, 260–275. doi:10.1177/ 0011000005281321^[SEP]

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247–259.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M.L. (2008). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling's contribution to positive psychology. In W.B. Walsh (Ed.) *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp.229–250). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Savickas, M. L. (2009). Life-design International research group: Career adaptability project meeting. Meeting Report, Berlin July 19, Humboldt Universität, Berlin, Germany.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Thijssen, J. G., Van der Heijden, B. I., & Rocco, T. S. (2008). Toward the employability—link model: current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.

Watts, A. (2006). *Career Development Learning and Employability*. Heslington, York: The Higher Education Academy.

Yorke, M. & Knight, P (2006). *Embedding employability into the curriculum. Learning and Employability Series One*. York: Higher Education Academy.

Yu-Ching L. (2003). Relationships between career resilience and career beliefs of employees in taiwan. A dissertation. Texas A&M University. <http://hdl.handle.net/1969.1/474>

PARTERNARIATO

