

Orientare e orientarsi con competenzestrategiche.it

MASSIMO MARGOTTINI¹ – FILIPPO EPIFANI²

Introduzione

Nel 1954 Pietro Braido intitolava l'editoriale del primo numero della rivista *Orientamenti pedagogici*: Educare è orientare. Le righe che seguono ne sono l'incipit.

Educarsi, crescere, maturare è agire. Ma non c'è agire senza una direzione.

Educarsi è agire di un essere razionale. Ma non c'è agire proprio di un essere razionale senza una direzione conosciuta razionalmente e razionalmente voluta e perseguita.

Educarsi significa precisamente questo: scoprire la giusta direzione, lo scopo, l'orientamento della propria vita e rendersi capaci di tendervi volitivamente, attivamente.

Maturità, carattere, personalità sono i termini che esprimono la consapevolezza di tale orientamento e la capacità di raggiungerlo effettivamente.

Erano anni in cui la ricerca e le pratiche di orientamento erano ancora fortemente legate ad approcci psico-attitudinali, alla ricerca del *matching* tra tratti personali e profili professionali. Quasi settanta anni fa Pietro Braido sottolineava con forza crescente come educare ed educarsi implicino una direzione, uno scopo per la propria vita e la capacità di agire e tendervi volitivamente.

È intorno agli anni '70 del secolo scorso che abbiamo una svolta netta. Con il congresso UNESCO di Bratislava l'orientamento è definito come "un processo che consente all'individuo di prendere coscienza di sé, di progredire con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana".

La definizione costituisce ancora oggi un punto di riferimento autorevole, ha contribuito a diffondere la consapevolezza dell'importanza dell'orientamento come strumento di crescita personale e sociale, sottolineando in particolare, la funzione dell'orientamento nel promuovere l'autoconsapevolezza dell'individuo e il suo diritto all'autodeterminazione.

¹ Professore ordinario di Didattica generale, Università Roma Tre.

² CRISFAD - Università RomaTre.

L'orientamento, dunque, si concretizza in un insieme di azioni volte a sostenere ciascuno nel pieno sviluppo di sé in relazione ai propri bisogni, ai propri interessi e alle proprie aspettative, promuove l'autodeterminazione del soggetto per la piena inclusione sociale e professionale educandolo a monitorare il proprio percorso e compiere scelte adeguate.

Nella scuola italiana specifiche indicazioni normative per l'orientamento si sono succedute negli anni. Dapprima la Direttiva Ministeriale n. 487 del 1997 e quindi una serie di circolari, direttive e *Linee guida*, tra cui quelle contenute in due documenti: il primo del dicembre 2013, con funzione d'indirizzo, della Conferenza unificata Stato e Regioni, contenente *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, cui segue, a breve distanza di tempo, un documento del MIUR, sempre in forma di linee guida, che ne contestualizza le azioni all'interno del sistema scolastico e universitario. Nel dicembre 2022 le ultime *Linee guida per l'orientamento*, ne ribadiscono il rilievo strategico per contrastare ritardi e abbandoni, promuovere il successo formativo, migliorare il raccordo con il mondo del lavoro. Caratterizzate da uno spirito di concretezza ed operatività, ai fini dell'attuazione della riforma dell'orientamento, presentano alcuni aspetti che possono apparire contraddittori se letti alla luce della più recente riflessione teorica sull'orientamento. Si tratta di capire sino in fondo se queste Linee guida si collocano realmente nel solco di una concezione formativa dell'orientamento che ispirava le precedenti (2014) e che pure vengono richiamate nel testo.

Soresi e Nota (2020) sottolineano con una certa ironia che "il futuro non è più quello di una volta". La globalizzazione dei mercati, politiche economiche neoliberiste spesso fuori controllo, il crescente impatto dell'automazione nei sistemi produttivi e le conseguenze sul mercato del lavoro hanno favorito negli ultimi decenni fenomeni di concentrazione della ricchezza, un aumento delle disuguaglianze e nuove dinamiche nel mercato del lavoro.

Fenomeni quali il *mismatch*, il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, conoscono oggi nuove rappresentazioni che vanno ben oltre il tema delle competenze professionali e investono aspetti esistenziali, di senso e prospettiva nella vita delle persone.

Si pensi al fenomeno noto come *great resignation*, dimissioni volontarie da posizioni di lavoro a tempo indeterminato, ben noto negli Stati Uniti e che negli ultimi anni riguarda in forma rilevante anche il nostro paese. Certamente pone nuovi interrogativi sul modo in cui le persone pensano al lavoro nella loro vita. Secondo i dati dell'INPS, in Italia nel primo trimestre del 2022 oltre 306mila persone hanno rassegnato le dimissioni dal lavoro. Il dato non è mai stato così alto e sembra in crescita con un aumento del 35% rispetto al 2021.

Il noto fenomeno dei NEET in Italia riguarda una percentuale di giovani molto superiore rispetto a tutti gli altri paesi europei e non può essere ridotto al sem-

plice disallineamento tra competenze possedute e quelle richieste dal mercato del lavoro. Anche in questo caso è necessario interrogarsi più a fondo sulle ragioni che limitano i giovani nella possibilità di rappresentarsi nel proprio futuro.

Ma più in generale, varrebbe la pena riflettere a fondo su tutte le altre forme di disorientamento che portano i giovani a sviluppare convinzioni e comportamenti disfunzionali rispetto al proprio futuro quando non addirittura a manifestarsi in vere e proprie forme di devianza.

1. Quale orientamento?

È quindi opportuno non lasciare alcuna ambiguità alla domanda: cosa intendiamo con orientamento? Trovare la migliore collocazione scolastica e quindi professionale in relazione alle richieste mutevoli del mercato del lavoro o piuttosto progettare e costruire il proprio futuro, che non è solo professionale, per il benessere e la piena realizzazione personale e sociale? Certamente il lavoro è importante, occupa buona parte della vita delle persone, contribuisce allo sviluppo identitario e sociale ed è, quindi, un orizzonte di cui tener conto ma sempre all'interno di un quadro che metta al centro la persona e il suo benessere.

Come abbiamo già detto, la letteratura sull'orientamento (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio, 2010; Domenici, 2009; Guichard, Huteau, 2003) è concorde nel riconoscere un confine netto tra teorie e pratiche che attribuiscono all'orientamento la semplice funzione di *matching* tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, sia che si tratti di attitudini e inclinazioni o di interessi e preferenze, e considerare una concezione formativa dell'orientamento centrata sull'*empowerment* personale (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio, 2010, Domenici, 2009), sullo sviluppo di quelle che nella scuola italiana, sono state chiamate "competenze orientative" (Pombeni, 2003).

Da oltre un decennio, pur all'interno di un dibattito scientifico molto articolato, è stata condivisa una definizione di orientamento, formalmente concordata tra Governo, Regioni ed Enti locali (2013) che recita: "L'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale e culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire e ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare e rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte". È un processo che mette al centro la persona; le azioni di chi sostiene questo processo, sia che si tratti di docenti all'interno del sistema formativo sia di altre figure professionali specifiche, sono finalizzate a sviluppare una crescente consapevolezza sul sé, nel senso più ampio, sulla conoscenza ed esplorazione della realtà ambientale

e non solo in senso professionale, sulle dinamiche di scelta in una prospettiva *life long*. Quindi il problema non è solo quello di scegliere un percorso formativo o un lavoro ma imparare a leggere se stessi e la realtà interpretando sempre a pieno i propri ruoli esistenziali.

In questa direzione, contributi più recenti hanno ulteriormente sottolineato il ruolo dell'orientamento come "dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti" (Soresi, Nota, 2020, p. 9) mettendo in evidenza come alcune dinamiche del mercato del lavoro, caratterizzate da estrema fluidità, incertezza, precarizzazione dei ruoli professionali si presentino come "minacce" per la progettazione di un futuro di qualità per tutti, anche in relazione alla predominanza di visioni neoliberiste che tendono a trascurare il benessere delle persone e il loro diritto all'autodeterminazione.

Le "Linee guida per l'orientamento" del dicembre 2022, che si collocano all'interno della Missione 4C1 del PNRR "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università" e che impegna significative risorse finanziarie richiamano esplicitamente la definizione di orientamento condivisa tra Governo, Regioni e Enti locali, sopra citata. Tuttavia, andando oltre la definizione, introducono elementi di novità che sollecitano alcune domande. Una questione di fondo riguarda il modello di orientamento al quale si riferiscono. È in continuità con le precedenti linee guida del 2014, esito di un lungo processo che ha impegnato anche la comunità scientifica, che pure vengono esplicitamente richiamate? Se sì, qual è il senso di far partire gli interventi di orientamento, come sistema strutturato e coordinato "dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti"? Anche superando il limite del richiamo alle attitudini e alle inclinazioni, che come ci ha mostrato il *mastery learning* non necessariamente costituiscono un limite alla propria progettualità, resta sempre il sospetto che vi sia sottesa un'idea di orientamento che sposti la centralità delle azioni al miglior *matching* tra tratti personali e scelte formative e professionali, peraltro difficilmente perseguibili in un mercato del lavoro che evolve con una tale rapidità che rende poco attendibili previsioni a medio e lungo termine, piuttosto che centrata sulla ricerca e maturazione di una propria identità che richiama dimensioni esistenziali, interessi, valori, sostenibilità.

Come opportunamente ha osservato Antonia Cunti (2023, p. 212) la questione "è se effettivamente talenti, attitudini, inclinazioni e merito possano essere considerati un prima e, di conseguenza, l'insegnamento come un'operazione di accompagnamento ad una sorta di disvelamento. Se si assume che l'insegnamento dovrebbe contribuire al definirsi degli studenti come soggetti, si può ipotizzare che tutto quanto viene indicato come una premessa potrebbe invece costituire un esito".

Tema di grande rilevanza è quello della collocazione delle attività di orientamento all'interno del curriculum. Se nelle precedenti indicazioni risultava ben

chiaro, con la formula della *didattica orientativa*, che le azioni di orientamento nella scuola si connotano come processo che investe trasversalmente, sia pure con diversi gradi di specificità, l'azione educativa e che riguarda tutti i docenti e la comunità educante nel suo complesso, nelle ultime linee guida non si percepisce allo stesso modo tale evidenza. Il richiamo all'orientamento come processo che parte sin dalla scuola dell'infanzia è appena accennato, peraltro con un riferimento al riconoscimento dei talenti e delle attitudini che rimandano, come si diceva, ad una concezione "datata" di orientamento, prevalentemente finalizzato a ricercare la migliore corrispondenza tra tratti personali e sviluppo professionale. Vale invece la pena ricordare la fecondità di molte ricerche che hanno esplorato lo sviluppo e il potenziamento delle funzioni esecutive, sin dai primissimi anni, in relazione all'orientamento (Pellerey, 2020; Frassoni, Marzocchi, 2020; Daffi *et alii*, 2022; Branstetter, 2016).

Le linee guida sembrano invece quasi prevalentemente orientate a fornire indicazioni per la scuola secondaria. E tra queste indicazioni spicca in particolare quella che impone nelle secondarie di primo e secondo grado la realizzazione di moduli curriculari di orientamento di 30 ore, che peraltro nella secondaria di primo grado e nelle prime due classi del secondo grado, possono essere anche extra curriculari. Si deve pur osservare che nello stesso testo si richiama l'esigenza di non intendere i moduli come "contenitore di una nuova disciplina" evidentemente avvertendo il rischio di distinguere, di fatto, le attività di orientamento, proposte attraverso specifici moduli, dal curriculum scolastico. Infine, gli stessi moduli diventano oggetto di specifica documentazione nell'e-portfolio, ulteriore dettaglio che rimanda ad una distinzione se non separazione.

In quanto all'e-portfolio, strumento di straordinaria valenza orientativa, si tratterà di vedere se nella interpretazione di queste linee guida da parte dei docenti, degli studenti e delle famiglie prevarrà quella di uno strumento finalizzato a raccogliere informazioni sul percorso scolastico, sia pure con una valutazione critica delle stesse, oppure come strumento utile a valorizzare attraverso un processo narrativo la costruzione e ricostruzione della propria identità personale e sociale (La Rocca, 2020; Rossi *et alii*, 2006). Processo che implica un impegno riflessivo in prospettiva temporale non solo sul piano cognitivo ma anche affettivo-motivazionale (Margottini, 2017, Pellerey, 2019; Margottini, La Rocca, Rossi, 2017).

Altro aspetto che sarà centrale per una reale riforma del sistema di orientamento è quella del docente tutor e del docente orientatore. Figure di coordinamento alle attività di sostegno nella scuola erano già previste dalla precedente normativa ma lasciate alla autonomia dei singoli istituti non hanno mai raggiunto un vero status. Con le ultime linee guida se ne definiscono compiti e responsabilità, un percorso formativo e un incentivo di carattere retributivo. Tuttavia, sarà determinante evitare che tali figure, piuttosto che svolgere una funzione di promozione

e supporto ad una cultura diffusa dell'orientamento, assumano su di sé l'impegno ad assolvere i compiti istituzionali, riducendo o eliminando del tutto l'impegno e la responsabilità dei docenti rispetto all'orientamento, inteso come processo diacronico-formativo (Domenici, 2009) che connota tutto il curriculum scolastico.

2. Dirigere se stessi: competenze strategiche.it

Quindi, se è la prospettiva formativa quella che ci interessa, allora è necessario partire dalla persona e non solo in relazione a cosa sa fare meglio (attitudini, inclinazioni e talento) ma porre al centro e quindi sostenere e sviluppare la sua capacità di autodeterminazione.

Michele Pellerey (2022, 2006) richiama la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan, che fonda il benessere delle persone su tre bisogni fondamentali – il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione – propone una integrazione del costrutto introducendo un quarto bisogno, quello del dare significato e prospettiva alle proprie azioni e alla propria esistenza. Il significato e la prospettiva esistenziale tendono a dare senso e forma agli altri tre bisogni e sostengono il necessario impegno volitivo.

Su queste premesse l'orientamento si caratterizza come capacità di "dirigere se stessi" nello studio, nel lavoro e più in generale nel corso della propria esistenza.

A sostegno di questo modello, da oltre un decennio, un gruppo di ricerca coordinato dallo stesso Michele Pellerey ha realizzato un ambiente on line che raccoglie alcuni strumenti, questionari di autovalutazione e proposte didattiche, utili a promuovere nei ragazzi di scuola secondaria, di primo e secondo grado, la capacità di riflettere su alcune dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali che possono essere considerate alla base della capacità di autodeterminazione e autoregolazione del proprio agire (Pellerey, 2006).

Il quadro delle competenze generali personali che sono alla base del modello può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

Un secondo blocco di strumenti comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia *la prospettiva temporale* (Zimbardo e Boyd, 2009) e *l'adattabilità professionale* (Savickas e Porfeli, 2012), quest'ultima intesa come capacità adattiva utile a leggere e interpretare le dinamiche del reale e far fronte alle transizioni.

I questionari e i materiali didattici sono liberamente a disposizione delle scuole, dei formatori, degli operatori e consulenti di orientamento, dei ricercatori. La compilazione dei questionari fornisce allo studente un *feedback* immediato che consiste nella restituzione di un profilo presentato in forma grafica e integrato da un commento testuale che sollecita un atteggiamento riflessivo sui propri comportamenti e convinzioni.

Oltre che sollecitare un'adeguata riflessione negli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, anche da parte dei docenti, un uso delle informazioni ottenute dai questionari per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto, un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione di informazioni attraverso processi di triangolazione che mettano insieme l'osservazione sistematica del comportamento condotta dai docenti, gli esiti in termini di profitto, le considerazioni delle famiglie, in modo da costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

Nelle diverse esperienze condotte nelle scuole è stato proposto ai docenti interessati all'uso dei questionari un protocollo operativo minimo che si realizza nelle azioni seguenti:

- interventi formativi rivolti ai docenti per la presentazione dei questionari e loro utilizzo;
- somministrare il Questionario (o questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno;
- analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti;
- sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma);
- integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma o ad un e-portfolio);
- definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti;
- applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni;

È anche interessante osservare che quasi il 25% delle richieste proviene da istituti del primo grado scolastico prevalentemente interessati all'applicazione della versione ridotta del QSA validata per studenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni.

In questi anni sono stati compilati sulla piattaforma circa 50mila questionari, dagli studenti dei primi gradi dell'istruzione ad adulti impegnati in contesti professionali di tipo relazionale (prevalentemente insegnanti) ai quali è rivolto in particolare il QPCC (Questionario di percezione delle proprie convinzioni e competenze). Il grande numero di questionari compilati ha consentito di poter standardizzare i punteggi per la restituzione dei profili in relazione alla fascia di età, tenendo conto ovviamente delle caratteristiche e dei destinatari dei questionari. Ad oggi quindi il profilo è restituito tenendo in conto la fascia di età di chi lo compila.

Come si vede la regione che registra il maggior numero di questionari compilati è il Lazio ma anche altre regioni hanno raggiunto numeri significativi.

Distribuzione questionari per regione



Ciò che progressivamente emerge dalla somministrazione dei questionari e viene confermato ai diversi gradi scolastici è il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con dimensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia e come queste risultino correlate con migliori esiti scolastici e accademici. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro (Margottini, 2017; Margottini, La Rocca e Rossi, 2017; Margottini e Rossi, 2018).

E infine, l'applicazione del Questionario sull'adattabilità professionale ha consentito di rilevare come anche le quattro dimensioni, che sono poste alla base del costrutto definito da Savickas, correlino significativamente anch'esse sia con le competenze strategiche di natura cognitiva e affettivo-motivazionale sia con un orientamento al futuro.

Riferimenti bibliografici

- BRAIDO P., Educare è orientare. *Orientamenti Pedagogici*, 1, 1954, pp. 3-9.
- BRANSTETTER R., *Impara a organizzarti*, Trento, Erickson, 2016.
- CONFERENZA UNIFICATA GOVERNO, REGIONI, ENTI LOCALI, *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, 5 dicembre 2013.
- CUNTI A., *L'orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle "Linee guida per l'orientamento")*, in *Nuova Secondaria Ricerca*, n. 8 aprile 2023.
- DAFFI G. - CRESPI G. - PILLAN S. - BONGARZONE E. - SCIONTI N. - MARZOCCHI G.M., *Giocare per sviluppare le competenze esecutive nella scuola dell'infanzia: Sperimentazione di un game training in età prescolare*, *DIS-Dislessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione*, 3(3), 2022.
- DI FABIO A.M., *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti, 2010.
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2009.
- FRASSONI S. - G.M. MARZOCCHI, *Il ruolo del parenting nello sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare*, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 2020, pp. 375-400.
- GUICHARD J - M. HUTEAU, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2003.
- LA ROCCA C., *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*, Roma, Roma Tre press, 2020.
- MARGOTTINI M. - LA ROCCA C. - ROSSI F., *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X*, 2017, pp. 43-61.
- MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma 19 febbraio 2014.
- MURST, Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997. Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti.
- MURST, CM 43 del 15 aprile 2009. Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali.

- PELLERÉY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- PELLERÉY M., *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*, Roma, Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI, 2019.
- PELLERÉY M., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*. In Pelleréy et alii. *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 17-28). Roma, Roma Tre press, 2020.
- PELLERÉY M., *Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa*, Rassegna CNOS, (39)2, 2022, pp. 55-67.
- POMBENI M.L., *Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità*, *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 2003, pp. 1-10.
- ROSSI P.G. - PASCUCCI G. - GIANNANDREA L. - PACIARONI M., *L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità*, *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 2006, p. 348.
- SAVICKAS M.L. - E.J. PORFELI, *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, *Journal of vocational behavior*, 80(3), 2012, pp. 661-673.
- SORESI S. - L. NOTA, *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna, Il Mulino, 2020.
- ZIMBARDO P. - J. BOYD, *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2009.