

PERCORSI DI ORIENTAMENTO

A cura di
LAURA NOTA
SALVATORE SORESI

SFIDE E NUOVI ORIZZONTI PER L'ORIENTAMENTO

1. Metodologie e buone pratiche

Scritti di

J.-P. Dauwalder, L. Ferrari, J.P. Broonen, R.A. Young, L. Valach, I. Šverko,
T. Babarović, M.E. Sánchez de Gallardo, L. del Camen Pirela de Faría,
N. Amundson, M.E. Duarte, S. Soresi, L. Nota, M. McMahon,
S.B. Robbins, S. Brigante, A. Saggino, R. Carrieri, A. Chirumbolo,
L. Picconi, R. Romanelli, T.R. Hess, T.J.G. Tracey, S.D. Brown,
C.C. Rector, I. Gati, J. Bimrose, S.-A. Barnes, A. Di Fabio, L. Palazzeschi,
J. Masdonati, A. Hirschi, D. Läge, V.S.H. Solberg, C. Ginevra, J. Rossier
e K. Massoudi

A cura di Laura Nota e Salvatore Soresi

SFIDE E NUOVI ORIZZONTI PER L'ORIENTAMENTO

1. Metodologie e buone pratiche

Scritti di

J.-P. Dauwalder, L. Ferrari, J.P. Broonen, R.A. Young, J. Valach, I. Šverko, T. Babarović,
M.E. Sánchez de Gallardo, L. del Camen Pirela de Faría, N. Amundson, M.E. Duarte,
S. Soresi, L. Nota, M. McMahon, S.B. Robbins, S. Brigante, A. Saggino, R. Carrieri,
A. Chirumbolo, L. Picconi, R. Romanelli, T.R. Hess, T.J.G. Tracey, S.D. Brown,
C.C. Rector, I. Gati, J. Bimrose, S.-A. Barnes, A. Di Fabio, L. Palazzeschi, J. Masdonati,
A. Hirschi, D. Läge, V.S.H. Solberg, C. Ginevra, J. Rossier e K. Massoudi

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA
Nessuna parte di questo libro
può essere riprodotta
senza il consenso scritto dell'Editore

ISBN 978-88-09-74907-8
© 2010, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali – Firenze

READY! Un programma per stimolare la prontezza decisionale

ANDREAS HIRSCHI E DAMIAN LÄGE

21.1. Premessa

La scelta di una professione da intraprendere è uno dei principali compiti evolutivi dell'adolescenza (Super, 1990). Nel sistema scolastico svizzero, due terzi degli studenti iniziano la formazione professionale dopo la scuola dell'obbligo che termina al nono anno di scuola. Alla fine dell'ottavo anno-inizio del nono gli studenti devono scegliere una professione tra le oltre duecento disponibili. Gli studenti si formeranno per due-quattro anni: circa due terzi del tempo saranno svolti nell'apprendistato, mentre il resto sarà dedicato allo studio nell'ambito di un istituto di formazione professionale (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2006). Gli studenti che non intraprendono questi percorsi (circa un terzo) continueranno frequentando una scuola superiore che permette loro di iscriversi all'università.

Il sistema scolastico svizzero richiede ai giovani adolescenti di affrontare una prima, importante e influente decisione circa il loro futuro all'età di 14-15 anni, soprattutto durante l'ottavo anno di scuola. Per sostenere gli studenti in questo compito è stato messo a punto un intervento di orientamento, espressamente rivolto agli studenti del settimo anno, finalizzato a incoraggiare la loro prontezza nei confronti della scelta professionale e sostenerne così un positivo sviluppo professionale. Secondo Super (1990) la prontezza alla scelta professionale riguarda la propensione di uno studente a impegnarsi nel compito evolutivo del career decision-making e nella gestione della transizione dalla scuola al mondo del lavoro. L'intervento predisposto corrisponde a ciò che Vondracek, Lerner e Schulenberg (1983) chiamarono "intervento evolutivo": un intervento che punta all'ottimizzazione dei processi di sviluppo e alla prevenzione. Con questo studio si è anche voluto rispondere alla crescente consapevolezza dell'importanza che assume un precoce e sistematico sostegno per favorire una transizione di successo dalla scuola al lavoro (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, 2005) e contribuire a creare un maggior collegamento tra la teoria e la pratica, rendendo disponibile un

ulteriore esempio di intervento di career counseling (Herr, Cramer e Niles, 2004). È stato così sperimentato un progetto che si caratterizzasse per un buon rapporto costi-benefici e fosse applicabile a un'ampia gamma di studenti in considerazione della crescente attenzione posta alla produttività nell'orientamento (Watts e Dent, 2006). Si è infine tenuta in considerazione una serie di suggerimenti provenienti dalla ricerca nel settore del career counseling internazionale.

21.2. La ricerca sugli esiti degli interventi di orientamento

Se da un lato sono stati pubblicati numerosi studi sull'efficacia degli interventi di orientamento con gli adolescenti (ad esempio, Nota e Soresi, 2004; Repetto, 2001; Turner e Lapan, 2005), dall'altro sono necessarie ulteriori ricerche sugli esiti che siano condotte con rigore e vadano ad arricchire la letteratura internazionale (cfr. Bernes, Bardick e Orr, 2007). Si tratta di un problema particolarmente sentito soprattutto da quando le recenti rassegne internazionali hanno notato un declino nelle ricerche pubblicate sulla valutazione delle attività di career counseling (Brown e McPartland, 2005; Whiston, Sexton e Lasoff, 1998). Considerando i lavori svolti emergono peraltro i seguenti aspetti problematici (ad esempio, Brown e Ryan Krane, 2000), alcuni dei quali sono stati presi in considerazione in questo studio:

- 1) la maggior parte degli studi viene condotta con studenti universitari e molto raramente con studenti delle superiori; indagini su partecipanti ancora più giovani sono molto rare;
- 2) la maggior parte degli studi non effettua un follow-up per verificare gli effetti a lungo termine dell'intervento;
- 3) il potenziale effetto di un pre-test sui risultati viene raramente preso in esame;
- 4) gli interventi che tengono conto delle indicazioni provenienti da recenti ricerche sull'efficacia (Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000) sono ancora rari;
- 5) poco è stato fatto contro il "mito dell'uniformità" (cfr. Fretz, 1981) in quanto la maggior parte degli studi sugli esiti non valuta le possibili differenze nell'efficacia per diversi gruppi di partecipanti.

21.3. L'intervento "READY!"

I paragrafi che seguono descriveranno i presupposti teorici e i contenuti dell'intervento denominato "READY!"

Presupposti teorici

L'intervento si propone di insegnare gli elementi essenziali del decision-making professionale partendo dall'approccio Career Cognitive Information Processing (CIP; Peterson, Sampson e Reardon, 1991; Sampson, Reardon, Peterson e Lenz, 2004). Sampson, Peterson, Lenz e Reardon (1992) hanno proposto un modello di analisi dei processi di career decision-making che fornisce indicazioni per la consulenza. Alla base di questo processo vi sono le conoscenze (conoscenze su se stessi e conoscenze sulla

realtà scolastico-professionale), quindi le abilità decisionali (abilità di elaborazione delle informazioni) e, infine, i processi di controllo ed esecutivi. Il processo prevede cinque fasi (CASVE): *a*) Comunicazione: "Riconosco di dover fare una scelta"; *b*) Analisi: "Capire me stesso e le mie alternative"; *c*) Sintesi: "Ampliare e selezionare in ordine le opzioni professionali"; *d*) Valutazione: "Scegliere un'opzione"; *e*) Esecuzione: "Implementare la scelta". Alla fine, si torna alla fase della Comunicazione per una valutazione: "Riconosco di aver fatto una buona scelta".

L'intervento messo a punto è strutturato in modo da aderire a questo ciclo del CASVE con dei moduli che affrontano le fasi specifiche del processo di decision-making professionale.

Sono stati considerati anche i suggerimenti presenti in letteratura sull'efficacia degli interventi: sono stati previsti dei moduli di due mezze giornate o una giornata intera, rivolti a gruppi di studenti. Le attività da realizzare erano strutturate, visto che secondo le ricerche finora condotte la strutturazione sembra essere l'approccio di consulenza più efficace ed economicamente efficiente per la maggior parte dei clienti (Whiston, Brecheisen e Stephens, 2003). Sono stati anche considerati gli elementi critici identificati da Brown e colleghi (Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane 2000). Gli studenti perciò: *a*) ricevevano un feedback personalizzato sul processo di decision-making professionale; *b*) erano incoraggiati a raccogliere informazioni professionali al di fuori del contesto dell'intervento; *c*) ricevevano, durante l'intervento, delle informazioni aggiornate su una serie di opzioni professionali; *d*) scrivevano il loro piano professionale; *e*) confrontavano diverse opzioni professionali; *f*) venivano aiutati a creare una rete di supporto sociale; *g*) venivano loro presentati degli studenti che avevano acquisito adeguate capacità di career decision-making.

Contenuti delle attività realizzate

Primo modulo: Comunicazione. L'obiettivo di questo primo modulo era quello di far presente agli studenti i due compiti evolutivi di base dello sviluppo professionale:

- 1) l'importanza di essere pronti a realizzare attività di career decision-making;
- 2) il ruolo della responsabilità personale nel processo decisionale (cfr. Savickas, 2002).

Gli studenti dovevano, inoltre, pensare al punto in cui si trovavano nel processo di decision-making professionale; queste riflessioni avrebbero costituito la base per la valutazione dei progressi compiuti grazie all'intervento, che sarebbe avvenuta nel nono modulo. Secondo l'approccio CIP (Peterson et al., 1991), riflettere sulla propria situazione è un punto di partenza fondamentale per impegnarsi in un'adeguata attività di career decision-making.

All'inizio, a ogni partecipante veniva distribuita a caso una fotografia che ritraeva una specifica attività occupazionale e ogni studente esprimeva le sue sensazioni verso quest'"opzione". Poi il consulente spiegava che, fortunatamente, nella realtà non avvengono delle assegnazioni di questo tipo, ma che ogni studente aveva la possibilità e la responsabilità di scegliere la propria professione.

Subito dopo, il consulente distribuiva a ogni studente un opuscolo con la descrizione di sei situazioni di decision-making professionale (cfr. Brown e McPartlan, 2005) in cui ci si può trovare, riguardanti: *a*) non aver mai pensato al decision-making pro-

fessionale; *b*) non conoscere bene quali sono le opzioni professionali; *c*) sentirsi confuso/a per le troppe alternative; *d*) avere problemi a scegliere tra alcune alternative; *e*) avere necessità di conferme per quanto riguarda i pensieri effettuati circa il futuro; *f*) essere decisi.

Ogni studente doveva identificare la situazione che meglio rappresentava quello che stava sperimentando.

Secondo modulo: categorie e processi del career decision-making (Analisi). Secondo l'approccio CIP (Peterson et al., 1991; Sampson et al., 2004) insegnare ai clienti a prendere autonomamente delle decisioni professionali costituisce un obiettivo molto importante del career counseling. Con questo modulo si vuole insegnare agli studenti quali categorie sono importanti nel processo di decision-making professionale e come esso avviene secondo gli approcci normativi (Sampson et al., 1992).

In primo luogo, il consulente presentava e spiegava la Piramide dell'elaborazione delle informazioni professionali e il ciclo CASVE (Sampson et al., 1992), facendo esempi pratici per ogni passaggio e descrivendo dei modelli (Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000). Il consulente illustrava come due studenti, con lo stesso background socioeconomico, la stessa provenienza etnica e le stesse difficoltà decisionali del gruppo coinvolto, avevano acquisito padronanza nel processo di decision-making professionale (cfr. Wheeler, Martin e Suls, 1997).

Alla fine del modulo veniva distribuito a ogni studente un opuscolo con dodici compiti tipici relativi al processo di decision-making (ad esempio, intraprendere un apprendistato). Gli studenti venivano divisi in due gruppi casuali (gruppo A e gruppo B): il gruppo A doveva abbinare questi dodici compiti ad un ambito della Piramide (ad esempio, intraprendere un apprendistato alla categoria "So quali sono le mie alternative") e il gruppo B doveva abbinare gli stessi compiti alla fase corrispondente del ciclo CASVE (ad esempio, intraprendere un apprendistato alla fase dell'Analisi). Successivamente, uno studente del gruppo A e uno del gruppo B si sedevano l'uno accanto all'altro per scambiarsi le rispettive risposte e discutere quanto fatto. Quest'attività di gruppo mirava a incrementare la comprensione dei diversi contenuti e delle diverse fasi del decision-making professionale.

Terzo modulo: conoscere me stesso/a (Analisi). In questo modulo si intendeva insegnare ai partecipanti a valutare meglio i loro interessi, le loro abilità e i loro valori. Secondo Reardon e Wright (1999), il modello RIASEC sugli interessi professionali e sui tipi della personalità di Holland (1997) può essere utilmente impiegato per questo scopo e combinato con l'approccio CIP. Sulla base di ciò, il consulente presentava l'esagono con i tipi RIASEC e spiegava le peculiari caratteristiche dei diversi tipi in termini di interessi, abilità, valori e professioni.

Nel passo successivo, gli studenti venivano coinvolti in un gioco: il "gioco della festa" (cfr. Bolles, 2006). Nell'aula venivano appesi dei tabelloni che rappresentavano i sei tipi; veniva poi chiesto agli studenti di identificare il gruppo di persone con cui avrebbero voluto discutere e trascorrere il loro tempo a una festa immaginaria, e di avvicinarsi al tabellone corrispondente. In seguito veniva detto loro che il gruppo che avevano scelto lasciava la festa e dovevano quindi trovare un secondo gruppo e poi un terzo. Quest'esercizio stimolava il movimento e l'attività ed è stato considerato un modo divertente per analizzare i tipi di interessi propri e quelli dei compagni. Come risultato, al termine ogni studente aveva identificato le tre lettere del codice RIASEC sue personali, che avrebbe utilizzato nel quinto modulo.

In seguito, ogni studente discuteva con un compagno il motivo per cui aveva scelto questi tre tipi e il modo in cui corrispondevano ai propri interessi, abilità e valori: si voleva favorire, con questa modalità, la costruzione della sua identità professionale.

Quarto modulo: conoscere le proprie alternative (Analisi). Con questo modulo si voleva insegnare agli studenti quali fossero le alternative formative e professionali esistenti nel territorio. Ulteriori informazioni sulle occupazioni, più dettagliate, sarebbero state fornite nel corso del sesto modulo. Secondo l'approccio CIP, i clienti, oltre a disporre di informazioni reali sulle varie possibilità professionali, necessitano per elaborarle di una struttura cognitiva sul mondo del lavoro (uno studio empirico sull'importanza di tali strutture è quello di Tracey, Lent, Brown, Soresi e Nota, 2006). Oltre alla struttura RIA-SEC già presentata, che in quest'intervento veniva utilizzata anche come struttura per ordinare le informazioni sul mondo del lavoro, il consulente distribuiva a ogni studente un elenco con tutte le possibili scelte professionali che potevano essere compiute dopo la scuola. Queste opzioni furono riunite in gruppi professionali per rendere l'elenco più comprensibile (ad esempio, elettronica, economia, ecc.). Perciò, il consulente spiegava questi gruppi e le loro caratteristiche e invitava gli studenti a raccogliere informazioni aggiornate sulle possibilità professionali (Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000). Gli studenti erano anche invitati a porre delle domande relative alle possibilità loro offerte; essi parteciparono attivamente a questo modulo, ponendo diversi quesiti su come potersi inserire nei vari contesti lavorativi e sulla formazione da intraprendere. Come compito per casa, gli studenti dovevano parlare con i loro genitori o con altri adulti loro molto vicini sulle possibili opzioni. Si è voluto così tener conto dei suggerimenti di Brown e colleghi (Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000), secondo i quali i consulenti dovrebbero incoraggiare i clienti a raccogliere delle informazioni professionali anche al di fuori dell'ambito del training.

Quinto modulo: identificare le occupazioni più adatte (Sintesi). Seguendo sempre l'approccio CIP (Peterson et al., 1991), questo modulo venne suddiviso in due parti: l'obiettivo della prima parte (elaborazione) era quello di individuare numerose alternative professionali possibili; l'obiettivo della seconda parte (cristallizzazione) era quello di ridurre il numero delle alternative professionali da tre a cinque ai fini di un'ulteriore analisi. In quest'unità didattica è essenziale il feedback e l'assistenza fornita dal consulente.

- *Prima parte.* Il consulente aiutava gli studenti a individuare le opzioni professionali più adatte a loro, incoraggiando l'apertura e la curiosità verso diverse alternative. Per identificare queste possibili alternative professionali, i partecipanti potevano utilizzare le tre lettere del codice RIASEC ottenute nel corso del terzo modulo e consultare il dizionario delle professioni di Holland (ad esempio, Gottfredson e Holland, 1996). Il consulente forniva agli studenti un feedback individuale sulle professioni prese in esame, in relazione alle loro personali caratteristiche. Gli studenti venivano invitati a sottolineare le alternative più interessanti fra quelle presenti nell'elenco da loro compilato.
- *Seconda parte.* Per ridurre il numero delle alternative professionali è stato utilizzato l'approccio dell'eliminazione sequenziale (Gati, 1986; Gati e Asher, 2001). L'obiettivo di questo processo era quello di eliminare le occupazioni che, a causa di limiti oggettivi, erano impossibili o molto difficili da perseguire, e anche quelle troppo "fantasiose". Ad esempio, il consulente consigliava ai partecipanti di eliminare le alternative che non potevano perseguire dopo la scuola secondaria perché richiedevano un'ulteriore preparazione scolastica; di seguito, venivano scartate le occupazioni con poche opportu-

nità di lavoro. Per rendere questo processo più semplice, venivano presentati agli studenti degli appositi elenchi delle occupazioni con gli indici di frequenza e il titolo di studio richiesto. Al termine del processo di eliminazione, gli studenti si trovano con un elenco di diverse opzioni realistiche. Quindi, essi venivano chiamati a scegliere tre-cinque alternative da analizzare ulteriormente, il che avveniva senza particolari problemi. Durante questo modulo, i partecipanti ricevevano un feedback individualizzato relativamente al processo di decision-making che stavano attuando (Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000).

Sesto modulo: indagine dettagliata su due alternative professionali (Sintesi). Il sesto modulo si proponeva di insegnare ai partecipanti come utilizzare diverse fonti di informazione professionale; agli studenti veniva indicato il modo per raccogliere maggiori informazioni sulle due alternative professionali preferite e venivano incoraggiati a farlo (cfr. Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000).

Prima di tutto, il consulente spiegava ai partecipanti quali fonti di informazioni esistessero e come utilizzarle (ad esempio, Internet, le biblioteche o i colloqui con dei professionisti del settore); quindi, ogni studente riceveva due tabelle su cui riportare le informazioni ottenute suddivise per categorie (ad esempio, anni di studio richiesti, requisiti, mansioni tipiche e così via) e, una volta individuate le alternative professionali preferite (sulla base di quanto fatto nel quinto modulo), iniziava il lavoro di raccolta dati.

Settimo modulo: confronto delle alternative professionali (Valutazione). Nel corso di questo modulo lo studente doveva imparare a confrontare diverse occupazioni per compiere una scelta. Secondo Brown e colleghi (Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000), il confronto di diverse alternative professionali è una parte fondamentale di ogni valido intervento. Per questo scopo, come suggerito da Sampson et al. (2004), si può utilizzare il Balance Sheet (tavola decisionale per l'analisi dei vantaggi e degli svantaggi) (Janis e Mann, 1977), anche se in una versione semplificata. Gli studenti ricevevano così un foglio dove potevano elencare le caratteristiche positive o negative delle due occupazioni scelte e su cui avevano raccolto informazioni ulteriori nel sesto modulo. Quindi, essi dovevano indicare gli aspetti positivi e negativi, sia per loro che per gli altri significativi, con il supporto del consulente.

Ottavo modulo: programmare i passi successivi (Esecuzione). Grazie a questo modulo gli studenti si rendevano conto di quali persone avrebbero potuto aiutarli nel processo di decision-making professionale; nella seconda parte del modulo, essi imparavano a formulare un piano di implementazione e a individuare i momenti migliori per realizzare le loro decisioni. Si puntava così ad aiutare gli studenti ad instaurare una rete di supporto sociale e a pianificare per scritto le loro future azioni (cfr. Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000).

In primo luogo, il consulente proponeva un'attività di brainstorming, in modo che ognuno nominasse persone o istituzioni in grado di aiutarli nel corso del processo di decision-making professionale e, quindi, raccoglieva le idee su una lavagna fornendone altre sue: gli studenti cominciavano così a individuare le persone specifiche a cui chiedere aiuto.

Nella seconda parte del modulo, il consulente presentava il processo di implementazione con indicazioni su quando sarebbe stato meglio effettuare. Gli studenti iniziavano così a scrivere ciò che avrebbero dovuto fare e venivano incoraggiati a essere il più possibile specifici su cosa, quando e come intendevano fare qualcosa (cfr. Gollwitzer, 1999).

Nono modulo: termine e valutazione (Comunicazione). Il consulente presentava agli studenti una panoramica di ciò che avevano fatto: i moduli venivano ripercorsi insieme e così i principali contenuti presi in esame, anche al fine di favorire delle generalizzazioni (cfr. Peterson et al., 1991; Sampson et al. 2004).

Alla fine, i partecipanti venivano stimolati a riflettere sui progressi da loro compiuti nel decision-making professionale, anche in relazione alla condizione che avevano affermato di sperimentare all'inizio dell'attività. Fu chiesto loro di descrivere come la loro situazione attuale differisse da quella iniziale e di dare le loro valutazioni sull'attività.

21.4. Lo studio effettuato

Tenuto conto di quanto indicato in letteratura relativamente alla verifica dell'efficacia degli interventi di orientamento, in questo studio sono stati coinvolti dei giovani adolescenti, la maggior parte dei quali non universitari, sono state realizzate una misurazione di follow-up e una verifica della possibile influenza del pre-test e si sono analizzate le differenze fra i diversi gruppi di studenti in termini di efficacia.

La nostra ipotesi era che l'intervento avrebbe aumentato significativamente la prontezza alla scelta professionale dei partecipanti e che essa sarebbe rimasta stabile per almeno tre mesi dopo l'intervento. In considerazione dell'attenzione data alle abilità di carattere evolutivo, si riteneva che l'intervento sarebbe stato efficace per un'ampia gamma di studenti; in ogni caso, è stata presa in esame l'influenza del genere, della nazionalità e dell'iniziale prontezza alla scelta professionale degli studenti. Il genere e la nazionalità sono importanti da valutare, visto che la ricerca ha messo in luce delle differenze, proprio in questi ambiti, nello sviluppo professionale (Hirschi e Läge, 2007) e nel successo con cui vengono effettuate le transizioni scuola-lavoro in Svizzera (Haeberlin, Imdorf e Kronig, 2005). La prontezza iniziale è importante perché, secondo il modello proposto da Sampson, Peterson, Reardon e Lenz (2000), i clienti dovrebbero ricevere dei trattamenti diversi in base alla loro prontezza; solo in questo modo si soddisfano appieno i loro bisogni. Va però tenuto presente che, data la struttura di quest'intervento, non prevedevamo di trovare differenze nell'efficacia in relazione alla prontezza nella scelta professionale iniziale; inoltre, abbiamo ipotizzato che il pre-test non avesse un'influenza significativa sulle misure di risultato.

Metodo

Soggetti. Parteciparono al corso 368 studenti di cinque diversi istituti secondari; in totale furono coinvolte 16 diverse classi scolastiche di una zona rurale del cantone tedesco della Svizzera. Pre-test, intervento e post-test furono realizzati mentre gli studenti si accingevano a terminare il settimo anno, mentre il follow-up fu attuato quando stavano per iniziare l'ottavo. Il 91% degli studenti ($n = 334$) partecipò a tutti e tre i momenti di misurazione. L'età di questi studenti era compresa tra i 12 e i 16 anni ($M = 14.14$; $DS = .70$); il gruppo in trattamento era costituito da 156 studenti (32% senza pre-test; 49% maschi; 82% svizzeri, 17% di altre nazionalità, molti del sud-est dell'Europa) e il gruppo di controllo da 178 (23% senza pre-test; 51% maschi; 83% svizzeri). I gruppi con e senza pre-test non differivano significativamente per quanto riguarda il genere o la nazionalità.

Misure. Il livello di prontezza alla scelta professionale è stato misurato considerando le seguenti quattro dimensioni.

- **Decisionalità professionale.** Il livello di decisionalità e d'impegno nel career decision-making è stato misurato tramite la versione tedesca della *Career Maturity Inventory* (Crites, 1973; Seifert e Stangl, 1986). La scala è costituita da 12 item e ai soggetti viene chiesto di rispondere su una scala Likert a quattro punti; in questo studio, i punteggi più alti indicavano una maggiore decisionalità professionale. Parecchi studi hanno fornito dati a sostegno della validità di costrutto di questa scala (ad esempio, Bergmann, 1993; Hirschi e Werlen Lutz, 2007; Seifert, 1993; Seifert e Stangl, 1986); l'attendibilità (alfa di Cronbach) registrata nei tre momenti di misurazione era, rispettivamente, .86, .86 e .87.
- **Pianificazione professionale.** Il livello di pianificazione professionale è stato misurato utilizzando la versione tedesca del *Career Development Inventory* (Seifert e Eder, 1985; Super, Thompson, Lindeman, Jordaan e Myers, 1981). La scala è formata da 22 item per ognuno dei quali si doveva di rispondere su una scala Likert a cinque punti; i punteggi più elevati stanno a indicare un maggiore impegno nella pianificazione professionale. Diversi studi sostengono la validità di costrutto della scala (ad esempio, Seifert, 1993; Seifert e Eder, 1985); i punteggi di attendibilità (alfa di Cronbach) per i tre momenti di misurazione erano, rispettivamente, .90, .90 e .88.
- **Esplorazione professionale.** Il livello di esplorazione professionale è stato misurato utilizzando la versione tedesca del *Career Development Inventory* (Seifert e Eder, 1985; Super et al., 1981). La scala è formata da 26 item relativi alle fonti di consultazione che si pensa di considerare e alle informazioni ricavate da queste fonti. Le risposte devono essere fornite su una scala Likert a cinque punti; i punteggi più elevati indicano un'esplorazione professionale più attiva. Parecchi studi hanno fornito un sostegno alla validità di costrutto della scala (ad esempio, Hirschi e Werlen Lutz, 2007; Seifert, 1993; Seifert e Eder, 1985); l'attendibilità (alfa di Cronbach) registrata nei tre momenti di misurazione era, rispettivamente, .85, .86 e .84.
- **Identità professionale.** Per misurare la chiarezza posseduta dagli studenti circa i loro interessi personali, i loro punti di forza e i loro valori è stata utilizzata la versione tedesca della *Vocational Identity Scale* (Holland, Daiger e Power, 1980; Jörin, Stoll, Bergmann e Eder, 2004). La scala consiste in 10 item e le risposte devono essere fornite su una scala a cinque punti; i punteggi più elevati indicano un'identità professionale più consistente. I primi studi condotti su questa scala hanno supportato la validità di costrutto (Hirschi e Läge, 2007; Hirschi e Werlen Lutz, 2007); i punteggi di attendibilità (alfa di Cronbach) per i tre momenti di misurazione erano, rispettivamente, .82, .85 e .86.

Procedura e disegno di ricerca. Le cinque scuole coinvolte sono state casualmente assegnate al gruppo in trattamento (due scuole) o al gruppo di controllo (tre scuole) e si è fatto riferimento a un disegno di ricerca quasi-sperimentale con gruppi non equivalenti (cfr. Heppner, Kivlighan e Wampold, 1998). I risultati di queste analisi hanno dimostrato che non vi erano delle significative differenze tra le cinque scuole al pre-test sulle misure di risultato ($F(16, 944) = 1.135; p = .317; \eta^2 = .019$).

Sono state effettuate delle analisi della varianza a misure ripetute, con confronti fra il gruppo che aveva beneficiato del trattamento e quello di controllo. Solo un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo hanno effettuato il pre-test, mentre gli altri due hanno risposto agli strumenti solo in fase di post-test e di follow-up (Solomon, 1949). In

questo modo si è valutata l'influenza del pre-test indipendentemente dall'effetto del trattamento. Sia per quanto riguarda il gruppo sperimentale che quello di controllo le classi furono casualmente assegnate alle condizioni senza pre-test.

Agli studenti sono stati somministrati i questionari tre-quattro settimane prima del trattamento, due-tre settimane dopo il trattamento e circa tre mesi dopo il trattamento. Tutti gli studenti hanno completato i questionari nei tre momenti previsti, nell'ambito del normale orario scolastico e sotto supervisione dell'insegnante di classe o del primo autore dell'indagine. In totale, sono stati condotti quindici laboratori di cinque ore e mezza ciascuno in due mezze giornate, con un intervallo tra queste ultime di circa dieci giorni. I gruppi erano costituiti da 9-13 studenti ($M = 11.47$; $DS = 1.46$) di diverso genere e nazionalità. Per garantire la massima integrità del trattamento tutti e quindici i laboratori sono stati condotti dal primo Autore di questo studio e da un consulente di orientamento con esperienza di adolescenti, attenendosi a un dettagliato manuale d'istruzioni; tutti i laboratori sono stati realizzati in un periodo di tempo di quattro settimane.

Risultati

Effetti del pre-test. Per accertare la possibilità di un'influenza significativa del pre-test sui risultati ottenuti sono state condotte due analisi della varianza multivariata (MANOVA) con le quattro misure sulla prontezza alla scelta professionale come variabili dipendenti, considerando gli studenti del gruppo sperimentale e quelli del gruppo di controllo che avevano fatto il pre-test vs coloro che non lo avevano fatto. Né al post-test [gruppo $F(4, 150) = 1.218$; $p = .306$; $\eta^2 = .031$; gruppo di controllo $F(4, 172) = .525$; $p = .717$; $\eta^2 = .012$] né al follow-up [gruppo sperimentale $F(4, 147) = 2.156$; $p = .077$; $\eta^2 = .055$; gruppo di controllo $F(4, 167) = 1.728$; $p = .146$; $\eta^2 = .040$] sono emerse differenze significative.

Per valutare se il pre-test aveva delle significative interazioni con il trattamento, sono state condotte due MANOVA con le quattro misure di risultato come variabili dipendenti: né al post-test [$F(4, 325) = .331$; $p = .857$; $\eta^2 = .004$] né al follow-up [$F(4, 317) = 1.102$; $p = .356$; $\eta^2 = .014$] sono emerse interazioni significative. Perciò, l'ipotesi che il pre-test non avesse un'influenza significativa sull'esito del trattamento può venire confermata.

Efficacia generale dell'intervento. Per valutare gli effetti generali dei moduli realizzati sono state condotte tre MANOVA e sono stati confrontati gli studenti del gruppo sperimentale con quelli del gruppo di controllo quanto alle differenze nelle quattro misure di risultato. Tali analisi sono state dunque condotte al pre-test [$F(4, 236) = .262$; $p = .902$; $\eta^2 = .004$], al post-test [$F(4, 372) = 11.34$; $p < .000$; $\eta^2 = .122$] e al test di follow-up [$F(4, 319) = 4.52$; $p = .001$; $\eta^2 = .054$]. Come dimostrano i risultati, i due gruppi non presentavano differenze prima del trattamento, ma differivano significativamente dopo l'intervento: il gruppo sperimentale presentava punteggi più elevati sulle misure di risultato. La figura 21-1 presenta i valori standardizzati (punteggi medi) delle quattro misure di risultato per i gruppi sperimentale e di controllo, mentre la tabella 21-1 riporta i rispettivi valori medi non standardizzati e le deviazioni standard. Come possiamo notare, non sono emerse delle differenze significative al pre-test nelle varie misure tra coloro che hanno beneficiato del trattamento e quelli del gruppo di controllo. Al post-test gli studenti del gruppo sperimentale presentavano valori significativamente più elevati su tutte le misure di risultato rispetto al gruppo di controllo. Gli effect-size ottenuti (d di Cohen) sono $.46$ ($p \leq .001$; tutte p a una coda) per la decisio-

Figura 21-1
Livelli medi standardizzati delle misure di risultato al pre-test, al post-test e al follow-up

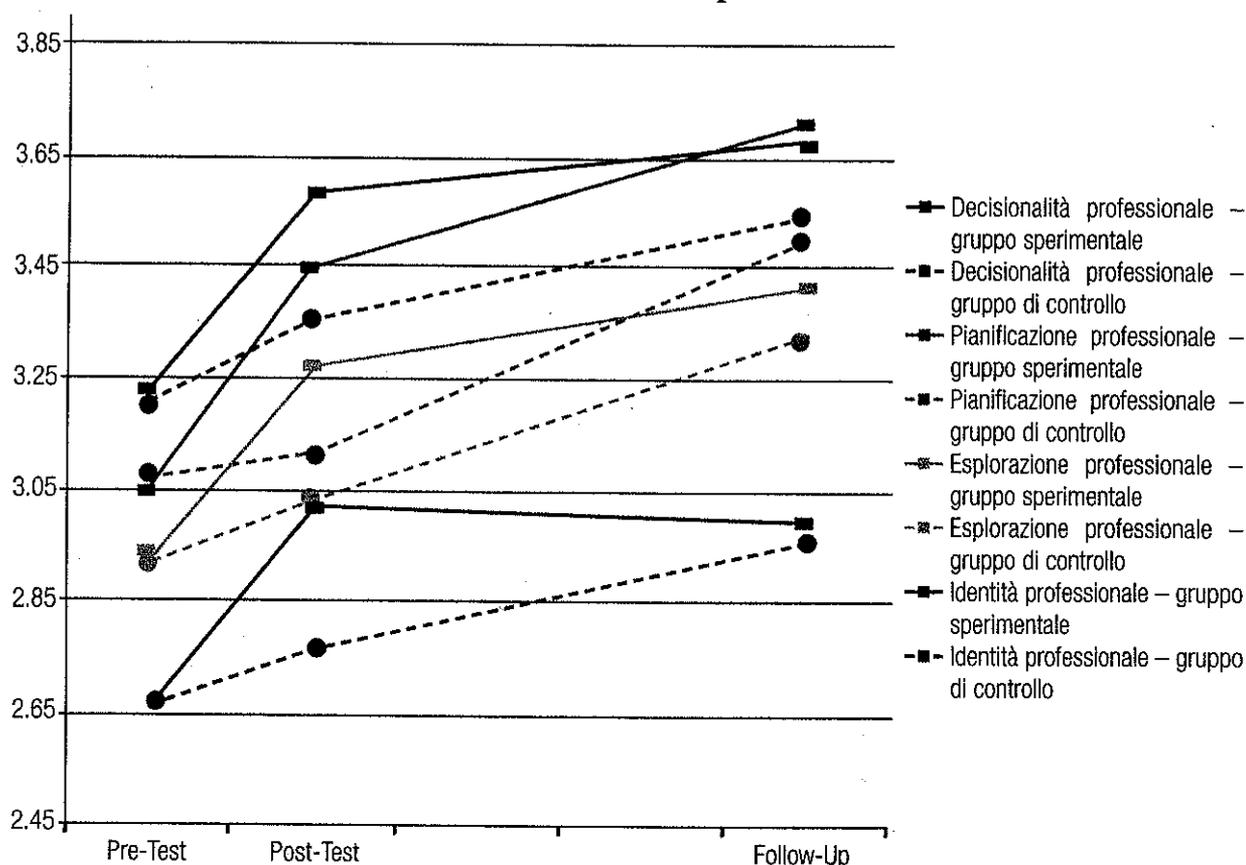


Tabella 21-1
Valori relativi alle diverse misure di risultato al pre-test, al post-test e al follow-up per il gruppo sperimentale e per il gruppo di controllo

| Misura | Gruppo | Pre-test (N = 242) | | Post-test (N = 334) | | Follow-up (N = 334) | |
|------------------------------|--------------|-----------------------|-------|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | | M | DS | M | DS | M | DS |
| Decisionalità professionale | Sperimentale | 31.98 | 6.35 | 36.17 | 6.12 | 35.92 | 6.54 |
| | Controllo | 32.03 | 6.56 | 33.21 | 6.50 | 35.47 | 6.12 |
| Pianificazione professionale | Sperimentale | 64.57 | 13.98 | 71.88 | 13.27 | 75.31 | 12.96 |
| | Controllo | 64.36 | 13.58 | 66.68 | 12.91 | 73.12 | 11.68 |
| Esplorazione professionale | Sperimentale | 79.52 | 14.49 | 89.67 | 14.95 | 96.34 | 14.09 |
| | Controllo | 79.74 | 12.88 | 81.09 | 13.11 | 90.98 | 12.79 |
| Identità professionale | Sperimentale | 32.27 | 7.80 | 35.78 | 7.67 | 36.73 | 7.26 |
| | Controllo | 32.03 | 6.56 | 33.51 | 7.34 | 35.42 | 7.12 |

nalità professionale, .39 ($p \leq .001$) per la pianificazione professionale, .59 ($p \leq .001$) per l'esplorazione professionale e .30 ($p \leq .01$) per l'identità professionale ($M(d) = .44$; $DS = .12$). Al follow-up gli studenti del gruppo sperimentale hanno ottenuto un punteggio maggiore su tutte le misure, sebbene le differenze riguardanti decisionalità professionale e pianificazione professionale non fossero significative. Gli effect-size sono inferiori rispetto a quelli del post-test [.07 ($p = .26$) per la decisionalità professionale, .18 ($p = .054$) per la pianificazione professionale, .39 ($p < .001$) per l'esplorazione professionale e .18 ($p < .05$) per l'identità professionale; $M(d) = .21$; $DS = .13$]. Come si può notare dalla figura 21-1 e dalla tabella 21-1, la diminuzione generale nell'effect-size nel follow-up è il risultato di un significativo incremento dei valori del gruppo di controllo sulle misure di risultato in condizione di follow-up, piuttosto che di un decremento dei valori del gruppo sperimentale.

Valutazione differenziale. Per valutare se l'intervento avesse prodotto degli effetti differenti tra i diversi gruppi di studenti sono state condotte delle MANOVA trattamento \times gruppo \times tempo relativamente a tutti e tre i momenti di misurazione, considerando le quattro misure di risultato come variabili dipendenti. Furono così considerati solo i due gruppi che avevano effettuato il pre-test ($N = 242$). Nel corso del tempo non è stata osservata alcuna interazione significativa tra il trattamento e il genere [$F(4, 227) = 1.174$; $p = .320$; $\eta^2 = .020$] o la nazionalità [$F(4, 227) = .613$; $p = .654$; $\eta^2 = .011$].

Per valutare se gli studenti con diversi livelli di prontezza iniziale avessero risposto in modo diverso all'intervento, fu calcolato un punteggio di prontezza iniziale considerando la somma dei punti z , raccolti in fase di pre-test, relativi a decisionalità professionale, pianificazione professionale, esplorazione professionale e identità professionale. Gli studenti furono poi divisi in tre gruppi in considerazione della nuova distribuzione ottenuta: quelli con scarsa, media ed elevata prontezza iniziale. Successivamente, è stata condotta una MANOVA a misure ripetute, considerando il livello di prontezza sperimentato prima all'inizio e poi negli altri momenti di misurazione come variabili dipendenti. I risultati dimostrano un significativo effetto del livello di prontezza \times tempo [$F(2, 221) = 18.51$; $p < .001$; $\eta^2 = .143$]: gli studenti del gruppo di controllo e del gruppo sperimentale con una più elevata prontezza iniziale fecero registrare un minor incremento nel corso del tempo. Tuttavia, l'analisi tempo \times livello di prontezza \times trattamento non ha ottenuto effetti significativi [$F(4, 440) = .39$; $p = .816$; $\eta^2 = .004$] e questo permette di affermare che non vi sono differenze significative nelle misure di risultato in relazione all'iniziale prontezza e al tipo di gruppo.

In generale, l'ipotesi che l'intervento non faccia registrare alcuna differenza relativamente ad alcune caratteristiche dei partecipanti (genere, nazionalità e iniziale prontezza alla scelta professionale) si può considerare confermata.

Valutazione soggettiva del laboratorio. Alla fine del secondo giorno gli studenti dovevano valutare in modo anonimo le attività svolte, indicando in quale misura le seguenti affermazioni si avvicinavano alla loro opinione, facendo riferimento a una scala Likert a cinque punti:

- Trovo che questo laboratorio mi sia stato molto utile;
- Consiglierei anche a un amico di partecipare a questo laboratorio.

I risultati hanno permesso di sostenere che il 96% dei partecipanti ritenne molto utile il laboratorio (con valutazioni da 4 a 5: $M = 4.56$; $DS = .68$) e che il 92% lo avrebbe consigliato a un amico (con valutazioni da 4 a 5: $M = 4.54$; $DS = .69$).

21.5. Considerazioni conclusive

Il sistema scolastico svizzero fa richieste impegnative agli adolescenti relativamente alle loro decisioni circa il futuro; i giovani devono maturare relativamente presto una capacità di scelta. Per sostenere gli studenti in questo compito è stato predisposto un intervento di orientamento che ha fatto riferimento a specifiche indicazioni teoriche e che è stato sottoposto a verifica. Il background teorico è stato fornito dai modelli di decision-making professionale derivanti dall'approccio Cognitive Information Processing (CIP; Peterson et al., 1991; Sampson et al., 2004) e dalle indicazioni provenienti dalle recenti meta-analisi (Brown et al., 2003; Brown e Ryan Krane, 2000). Per valutare l'efficacia dell'intervento e per controllare i possibili effetti del pre-test siamo ricorsi a un disegno di ricerca a quattro gruppi (Solomon, 1949) con un follow-up a tre mesi.

La maggior parte degli studi finora condotti sugli esiti degli interventi di orientamento non valuta sistematicamente l'effetto di un eventuale pre-test sulle misure di risultato. Grazie a quanto realizzato possiamo affermare che il pre-test non ha un effetto significativo sulle misure di risultato e che non fa registrare un'interazione significativa con il trattamento. Questo risultato è importante perché implica che anche il più semplice disegno pre-test/post-test potrebbe, giustamente, venir adottato nella ricerca sugli esiti degli interventi di orientamento.

Inoltre, dopo l'intervento i partecipanti hanno dimostrato un significativo incremento nella prontezza alla scelta professionale, ossia nella loro decisionalità, pianificazione, esplorazione e identità professionali. Gli effect-size ottenuti sono paragonabili a quelli medi ponderati registrati con altri interventi di orientamento, con valori che vanno da .30 a .34 circa, come riportato dalle meta-analisi svolte (Brown e Ryan Krane, 2000; Whiston et al., 1998). I benefici dell'intervento si sono osservati anche dopo tre mesi dalla fine del laboratorio, quando gli studenti avevano iniziato l'ottavo anno di scuola; anche gli studenti del gruppo di controllo hanno ottenuto miglioramenti significativi nel periodo intercorrente fra post-test e follow-up. I loro progressi potrebbero essere dovuti al fatto che nel sistema scolastico svizzero l'ottavo anno viene considerato come l'inizio "ufficiale" del processo di career decision-making con la conseguenza che ciò potrebbe accrescere la consapevolezza di questo compito in tutti gli studenti.

Uno dei principali vantaggi di questo studio, rispetto a molti degli studi di valutazione degli interventi di orientamento finora condotti, è l'attenzione data all'analisi di eventuali effetti differenziali. Tali valutazioni sono importanti per verificare ciò che funziona e per chi (Miller e Brown, 2005). Come dimostrano i risultati, l'intervento realizzato, dato il suo carattere evolutivo, è efficace per gli studenti a prescindere dal loro genere e dalla loro provenienza etnica – due fattori molto importanti nello sviluppo professionale (ad esempio, Haeblerlin et al., 2005). È stato anche preso in esame l'effetto delle differenze nella prontezza alla scelta misurata all'inizio dell'intervento. Secondo Sampson et al. (2000), i partecipanti con diversi livelli di prontezza dovrebbero beneficiare di azioni con diverse intensità. In quest'intervento, tutti gli studenti – sia che avessero una bassa, una media, o un'elevata prontezza iniziale – hanno fatto registrare un incremento significativo della loro prontezza alla scelta professionale per effetto dell'intervento; ciò significa che un trattamento può essere benefico per diversi clienti, a prescindere dalla loro prontezza iniziale. Questo risultato è importante in quanto, come già sottolineato da Jepsen (2000), nella pratica di consulenza potrebbe essere difficile abbinare correttamente ogni cliente al tipo di intervento più indicato.

Limiti della ricerca e consigli per i prossimi studi

Questo studio permette di affermare che i modelli di career decision-making basati sull'approccio CIP, ideati inizialmente per gli studenti universitari americani, possono essere efficacemente utilizzati anche per incoraggiare lo sviluppo professionale di adolescenti più giovani e in un diverso sistema scolastico. Inoltre, è possibile affermare che l'integrazione sistematica di elementi critici nell'intervento sembra associarsi a effetti significativi anche nel caso di consulenze brevi, che risultano economicamente efficienti. Questo studio ha anche dimostrato che interventi come quello descritto possono incrementare in modo significativo la prontezza alla scelta professionale di studenti diversi, il che li rende certamente più opportuni: questi risultati dovrebbero quindi incoraggiare i professionisti a considerare quanto qui illustrato.

Purtroppo, non è stato possibile confrontare quest'intervento con altri precedenti (ad esempio, Brown e McPartland, 2005; Brown e Ryan Krane, 2000). Sebbene gli effect-size relativi ai benefici del trattamento siano risultati piuttosto consistenti, è difficile dire in quale misura quanto qui presentato vada a costituire un miglioramento rispetto ad altri interventi di orientamento. Per il contesto svizzero, questo studio è il primo caso di intervento rigorosamente e scientificamente impostato con studenti della scuola media e potrebbe perciò costituire un punto di riferimento per programmare e valutare ulteriori azioni di orientamento. Ovviamente sono necessari ulteriori ricerche perché l'ambiente scolastico preso in esame e le caratteristiche del gruppo di partecipanti di questo studio possono limitare la generalizzabilità dei suoi risultati.

Quanto al disegno di ricerca, non è stato possibile assegnare casualmente i soggetti al gruppo sperimentale o al gruppo di controllo; sono state invece assegnate casualmente alle diverse condizioni le scuole. Anche se l'analisi dei dati relativamente al pre-test non fanno registrare differenze, è tuttavia teoricamente possibile che esso possa aver avuto un'influenza sulle misure di risultato.

Infine, trattandosi di un intervento a carattere evolutivo per incoraggiare un positivo sviluppo professionale in un'ampia gamma di studenti, è bene ricordare ai professionisti come esso non sia stato messo a punto per rivolgersi a specifiche popolazioni a rischio: in quest'ultimo caso, gli interventi dovrebbero essere più personalizzati e prevedere possibilmente più tempo.

Implicazioni per il career counseling

Quanto realizzato permette di affermare che è possibile predisporre un intervento di orientamento teoricamente fondato in grado di incrementare in modo significativo la prontezza alla scelta professionale negli studenti della scuola media, a prescindere dal genere, dalla nazionalità e dalla prontezza alla scelta che si osserva all'inizio dell'intervento stesso. I consulenti di orientamento potrebbero utilizzare interventi come questo per favorire lo sviluppo professionale in un gruppo molto eterogeneo di studenti in modo economicamente efficiente. Anche gli studenti più giovani che non sono ancora completamente interessati al decision-making professionale possono trarre vantaggio da quest'approccio. Come dimostra questo studio, essi raggiungono un livello sostanzialmente più consistente di prontezza alla scelta professionale in un periodo di tempo molto breve. In particolare, se si desidera favorire lo sviluppo professionale di gruppi di studenti in situazioni di svantaggio, quest'intervento potrebbe essere proposto selettiva-

mente a gruppi specifici per aiutarli a creare condizioni di maggior successo per il loro processo di career decision-making e per la transizione dalla scuola al lavoro.

Bibliografia

- BERGMANN, C. (1993). Differenziertheit der Interessen und berufliche Entwicklung (Differentiation of interests and vocational development). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 265-279.
- BERNES, K.B., BARDICK, A.D. e ORR, D.T. (2007). Career guidance and counselling efficacy studies: An international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 81-96.
- BOLLES, R.N. (2006). *What color is your parachute?* (ed. rivista). Berkeley, CA: Ten Speed Press.
- BROWN, S.D. e McPARTLAND, E.B. (2005). Career interventions: Current status and future directions. In W.B. Walsh e M.L. Savickas (a cura di), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BROWN, S.D. e RYAN KRANE, N.E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In R.W. Lent e S.D. Brown (a cura di), *Handbook of counseling psychology (3rd ed.)*. New York: Wiley.
- BROWN, S.D., RYAN KRANE, N.E., BRECHEISEN, J., CASTELINO, P., BUDISIN, I., MILLER, M. e EDENS, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (2006). *Berufsbildung in der Schweiz 2006: Zahlen und Fakten* (Vocational education in Switzerland 2006: Facts and figures). Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- CRITES, J.O. (1973). *Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- EIDGENÖSSISCHES VOLKSWIRTSCHAFTSDEPARTEMENT (2005). *Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz: Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung* (Youth unemployment in Switzerland: Explanations and measures of encounter). Bern: Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement.
- FRETZ, B.R. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 77-90.
- GATI, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- GATI, I. e ASHER, I. (2001). Prescreening, In-depth exploration and Choice: From decision theory to career counseling practice. *Career Development Quarterly*, 50, 140-157.
- GOLLWITZER, P.M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- GOTTFREDSON, G.D. e HOLLAND, J.L. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes (3rd ed.)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- HAEBERLIN, U., IMDORF, C. e KRONIG, W. (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt (Distorted opportunities on the labor market for trainees). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 116-134.
- HEPPNER, P.P., KIVLIGHAN, D.M. Jr. e WAMPOLD, B.E. (1998). *Research design in counseling (3rd ed.)*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

- HERR, E.L., CRAMER, S.H. e NILES, S.G. (2004). *Career guidance and counselling through the life span: Systematic approaches (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- HIRSCHI, A. e LÄGE, D. (2007). Holland's secondary constructs of vocational interests and career choice readiness of secondary students. *Journal of Individual Differences*, 28, 205-218.
- HIRSCHI, A. e WERLEN LUTZ, C. (2007). *Berufswahlbereitschaft und Erfolg bei der Lehrstellensuche (Career choice readiness and success in finding an apprenticeship)*. Manoscritto proposto per la pubblicazione.
- HOLLAND, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HOLLAND, J.L., DAIGER, D.C. e POWER, P.G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- JANIS, I.L. e MANN, L. (1977). *Decision-making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- JEPSEN, D.A. (2000). A promising step for improving career service delivery: Comment on Sampson et al. (2000). *Career Development Quarterly*, 49, 175-179.
- JÖRIN, S., STOLL, F., BERGMANN, C. e EDER, D. (2004). *Explorix®: Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung (Explorix: The tool for career choice and career planning)*. Bern: Hans Huber.
- MILLER, M.J. e BROWN, S.D. (2005). Counseling for career choice: Implications for improving interventions and work with diverse populations. In S.D. Brown e R.W. Lent (a cura di), *Career development and counseling*. Hoboken, NJ: Wiley.
- NOTA, L. e SORESI, S. (2004). Improving the problem-solving and decision-making skills of a high indecision group of young adolescents: A test of the "Difficult: No Problem!" training. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 4, 3-21.
- PETERSON, G.W., SAMPSON, J.P. Jr e REARDON, R.C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- REARDON, R.C. e WRIGHT, L.K. (1999). The case of Mandy: Applying Holland's theory and Cognitive Information Processing theory. *Career Development Quarterly*, 47, 195-203.
- REPETTO, E. (2001). Following Super's heritage: Evaluation of a career development program in Spain. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 107-120.
- SAMPSON, J.P. Jr, PETERSON, G.W., LENZ, J.G. e REARDON, R.C. (1992). A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. *Career Development Quarterly*, 41, 67-74.
- SAMPSON, J.P. Jr, PETERSON, G.W., REARDON, R.C. e LENZ, J.G. (2000). Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information processing approach. *Career Development Quarterly*, 49, 146-174.
- SAMPSON, J.P. Jr, REARDON, R.C., PETERSON, G.W. e LENZ, J.G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- SAVICKAS, M.L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown et al. (a cura di), *Career choice and development (4th ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SEIFERT, K.H. (1993). Zur prädikativen Validität von Berufswahlreifeinstrumenten (On the predictive validity of career maturity measures). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 4, 172-182.

- SEIFERT, K.H. e EDER, F. (1985). Der Fragebogen zur Laufbahnentwicklung (Questionnaire on Career Development). *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 6, 65-77.
- SEIFERT, K.H. e STANGL, W. (1986). Der Fragebogen Einstellung zur Berufswahl und beruflichen Arbeit (Questionnaire on Attitudes Towards Career Choice and Work). *Diagnostica*, 32, 153-164.
- SOLOMON, R.L. (1949). An extension of control group design. *Psychological Bulletin*, 46, 137-150
- SUPER, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown e L. Brooks (a cura di), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SUPER, D.E., THOMPSON, A.S., LINDEMAN, R.H., JORDAAN, J.-P. e MYERS, R.A. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- TRACEY, T.J.G., LENT, R.W., BROWN, S.D., SORESI, S. e NOTA, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 248-261.
- TURNER, S.L. e LAPAN, R.T. (2005). Evaluation of an intervention to increase non-traditional career interests and career-related self-efficacy among middle-school adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 516-531.
- VONDRACEK, F.W., LERNER, R.M. e SCHULENBERG, J.E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 179-202.
- WATTS, A.G. e DENT, G. (2006). The "P" word: Productivity in the delivery of career guidance services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 177-189.
- WHEELER, L., MARTIN, R. e SULLS, J. (1997). The proxy model of social comparison for self-assessment of ability. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 54-61.
- WHISTON, S.C., BRECHEISEN, B.K. e STEPHENS, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410.
- WHISTON, S.C., SEXTON, T.L. e LASOFF, D.L. (1998). Career-intervention outcome. A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.