Reaching the STARS

2021-1-FI01-KA220-ADU-000026027

BACKGROUND TEORICO

Cofinanziato dall'Unione europea

Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.

Organizzazioni partner:

TYÖVÄEN AKATEMIA

DEINDE SP. Z O.O

LJUDSKA UNIVERZA CELJE

EDUCATION IN PROGRESS

BACKGROUND TEORICO

Nel 2008 il Consiglio dell'UE ha definito l'orientamento permanente, o, in altre parole:

"Un processo che consente i cittadini di ogni età e in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze e interessi, di prendere decisioni educative, corsi e decisioni occupazionali, e di gestire i propri percorsi di vita individuali per l'apprendimento, il lavoro e in altri contesti in cui le competenze e le capacità sono apprese e/o utilizzate".

Questa definizione riflette chiaramente il bisogno di una buona guida e buone pratiche di counselling per aiutare gli apprendenti adulti, che potrebbero essere nel procinto di cambiare il lavoro o di acquisrire un livello di istruzione superiore. Questa definizione riguarda discenti adulti di tutte le età e provenienza, devono essere messi a disposizione gli strumenti giusti per gli educatori e i counsellors, sia che i discenti siano giovani adulti in cerca di un percorso di studio, che per adulti apprendenti con più esperienza in cerca di consulenza per la loro carriera e le scelte educative.

Immaginando buone pratiche, tuttavia, è cruciale prima osservare i vari fattori sociali che possono influenzare l'orientamento e il counselling. La comprensione di questi fattori è necessaria per un effettivo sviluppo per l'orientamento e il counselling, se l'obiettivo è aiutare gli apprendenti adulti di tutte le provenienza a gestire la propria carriera e percorsi di studio.

FATTORI SOCIALI CHE INFLUENZANO L'ORIENTAMENTO E IL COUNSELLING

Il background socioeconomico è uno dei più forti preannunciatori del rendimento scolastico (Claro, Pauneski, Dweck, 2016). In Finlandia, ad esempio, molti adolescenti provenienti da famiglie a basso reddito con un background educativo più debole rispetto al mercato del lavoro che hanno lasciato gli studi senza raggiungere un livello educativo superiore. (Vanttaja 2005). Un altro fattore che influenza chiaramente le scelte educative è il genere. In Findlandia, gli uomini tendono verso il campo STEM, mentre le donne fanno spesso

domanda per programmi di assistenza sociale e sanitaria. Anche le donne immigrate istruite sono incoraggiate a passare dalle professioni tecniche all'assistenza sanitaria. (Forsander, 2007).

Infine, oltre al background socioeconomico e al genere, l'età è cruciale nel determinare come i consullers si avvicinano all'orientamento. Di solito, ai bambini è ancora permesso di sognare e immaginare il loro futuro senza alcuna limitazione, ma già a metà della scuola l'enfasi si sposta spesso su un'autoriflessione più realistica delle proprie abilità, capacità e rendimento scolastico. (Ollila, 2008).

Tendenze simili possono essere osservate anche in altri paesi europei. In Slovenia, la ricerca ha dimostrato che il background dell'istruzione dei genitori influenza chiaramente lo studio e le scelte professionali dei figli. I genitori più istruiti tendono a registrare redditi più elevati e di soltio possiedono maggiori ambizioni accademiche. Inoltre,è pi facile per i genitori più istruiti accompagnare i propri figli in un percorso educativo, oltre che pagare per studi più lunghi (Umek, Soean & Bajc, 2007)

In Slovenia, i lavorati poco qualificati e più anziani sono il gruppo più vulnerabile nel mercato del lavoro. Il loro tasso di disoccupazione è ancora relativaemente alto, nonostante un recente calo, e la situazione è complicata dal fatto che il cambiamento tecnologico richiederà gradualmente una forza di lavoro sempre più istruita. Di conseguenza, saranno necessari investimenti superiori nell'educazione degli adulti, in modo che le persone dell'età superiore ai 45 anni possa entrare nel mercacto del lavoro nel futuro. (Klenovšek & Rupert, 2011).

I dati provenienti dalla Polonia suggeriscono che, oltre all'ammontare dei finanziamenti, la corretta allocazione dei fondi è fondamentale nell'attuazione dell'orientamento permanente. Sebbene, i fondi pubblici assegnati all'istruzione in Polonia non differiscano in modo significativo dalla media dell'UE, il paese ha uno dei tassi più bassi di adulti dell'età compresa tra i 25 e i 64 anni che accedono all'apprendimento permanente nell'UE. Ciò può essere visto come una conseguenza in mancanza di programmi universali finanziati da fondi pubblici rivolti agli adulti che hanno già completato la loro itruzione formale (Kryńska, 2007).

Dall'altro canto, negli ultimi anni la Polonia ha visto un costante miglioramento del proprio livello di istruzione. Nel 2018, le persone con un'istruzione superiore (27,2%) sono già il gruppo più numeroso tra i vari livelli di istruzione e il tasso di disoccupazione per le

persone con diploma universitario sono solo dell’1,6% (Ufficio centrale di statistica/ Ufficio statistico di Danzica 2017). In futuro, la sfida sarà aiutare gli adulti con un istruzione bassa secondaria o primaria a raggiungere livelli di istruzione superiori e l’occupaizone.

Diversi paesi hanno adottato misure diverse per soddisfare le esigenze di orientamento e counselling dei propri apprendenti adulti. L’Italia ha istituito i cosidetti Centri provinciali per l’istruzione degli adulti (CPIA), che sono istituzioni educative autonome che sovrintendono l’orientamento e la consulenza degli adulti in tutte le parti del paese. I CPIA offrono programmi che vanno dall’istruzione di base al completamento della scuola dell’obbligo, nonchè corsi di formazione linguistica per immigrati. L’Italia ha registrato un aumento del numero di studenti iscritti a vari corsi di formazione dal 2015-16 al 2016-17. Durante questo periodo, la cifra è aumentata del 18,4% fino a 108.539. Allo stesso modo, il numero di studenti provenienti da un contesto migratorio iscritti ai corsi di I livello (istruzione obbligatoria) è aumentato da 12.542 a 14.312 (14,1%) (Commissione europea, 2023).

LE SFIDE ALL’ORIENTAMENTO E AL COUNSELLING

I meccanismi che influenzano negativamente gli studenti possono essere intesi come selezione istituzionale e selezione volontaria (Nummenmaa & Tarkiainen, 1993). La selezione istituzionale si riferisce a situazioni in cui gli studenti vengono esclusi involontariamente a causa delle circostanze. In Finlandia, ad esempio, l'ammissione all'istruzione superiore è molto rigida, mentre l'istruzione secondaria è obbligatoria. Un numero significativo di apprendenti che fanno domanda per l'istruzione sceglierebbe un programma diverso, se non dovessero preoccuparsi dell'ammissione (Vuorinen & Valkonen).

Al contrario, la selezione volontaria si riferisce alle scelte e alle decisioni di una persona. Una mancanza di motivazione o fiducia in se stessi, fallimenti nel rendimento scolastico, problemi di salute mentale, mancanza di consulenza o insufficienti capacità di gestione della carriera, possono scoraggiare una persona nel fare domanda per posti di lavoro o programmi educativi (Koivisto & Vuori, 2006).

L’auto efficacia e l’autostima sono important fattori motivazionali nella gestione della carrier, poichè incoraggiano le persone all’istruzione e a candidarsi a un lavoro. Secondo Bandura (1994), l’autoefficacia si riferisce alla propria convinzione nella capacità di avere

successo in situazioni specifiche o portare a termine un compito. Questa convinzione ha un ruolo importante nel modo in cui ci si avvicina agli obiettivi e alle sfide.

L'alta autostima migliora anche l'iniziativa e favorisce la sperimentazione (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs). Le persone con un'elevata autostima possono avere aspirazioni più elevate rispetto alle persone con una bassa autostima. Un'elevata autostima può aumentare la fiducia nell'affrontare problemi difficili e consentire alle persone di trarre soddisfazione dal progresso e dal successo.

Oltre alle concezioni di sé, la comprensione dell'apprendimento e dello sviluppo da parte degli studenti gioca un ruolo chiave nei risultati scolastici e nelle scelte. Una mentalità proiettata alla crescita, ovvero la convinzione che l'intelligenza non sia fissa e possa essere sviluppata, è un forte preannunciatore di risultati in tutti i contesti socioeconomici.

Claro, Paunesku e Dweck (2016) hanno scoperto che gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito avevano maggiori probabilità di mantenere una mentalità fissa ed evitare sfide e lotte, ma coloro che avevano una mentalità verso la crescita erano protetti dagli effetti della povertà sul rendimento. Le disuguaglianze strutturali possono dar luogo a disuguaglianze psicologiche che rafforzano l'impatto delle disuguaglianze strutturali sui risultati e sulle opportunità future (Claro, Paunesku & Dweck, 2016).

COMPETENZE CENTRATE SULLA SPERANZA E AUTOGESTIONE DELLA CARRIER

Per aiutare ad affrontare le varie sfide delineate sopra, Reaching the Star propone di utilizzare il concetto di orientamento e consulenza incentrati sulla speranza. Questo concetto si riferisce qui al tipo di orientamento e consulenza che si concentra sull'espansione delle idee degli apprendenti per il futuro, ad esempio, esaminando abilità e competenze che gli studenti non possiedono ancora, ma che vorrebbero sviluppare, o aiutando a pensare a percorsi di carriera o di studio, che rispecchiano i loro desideri, ma a cui non avrebbero pensato di puntare.

L'utilizzo di un approccio incentrato sulla speranza allo sviluppo della carriera crea uno slancio positivo nel processo di autogestione della carriera (Niles, Yoon, Balin & Amundson, 2010). Le competenze incentrate sulla speranza sono utili per tutta la vita man

mano che le situazioni lavorative e le opportunità di lavoro si evolvono. I concetti chiave del counseling basato sulla speranza sono: speranza, pensiero d'azione, pensiero di percorso, obiettivi, auto-chiarezza e flessibilità personale (Niles, 2011), mentre le competenze chiave per lo studente sono: speranza, autoriflessione, auto-chiarezza, visione , definizione degli obiettivi e pianificazione, implementazione e adattamento (Niles et al., 2010). Dal punto di vista del consulente, offrire sostegno, incoraggiamento e guida aiuta gli studenti a mantenere la speranza di poter realizzare gli obiettivi identificati (Niles et al., 2010).

La speranza si riferisce alla visione di obiettivi significativi e alla convinzione che è probabile che si verifichino risultati positivi dalle proprie azioni. Un senso di speranza consente alle persone di considerare diverse possibilità e le incoraggia ad agire. Secondo Niles (2011), il pensiero pieno di speranza è costituito da tre componenti che sono collegate tra loro: pensiero dell'agente, pensiero di percorso e obiettivi. Il pensiero del percorso è una capacità importante che consente di immaginare strategie per raggiungere un obiettivo desiderato. Il pensiero agente, d'altra parte, è necessario per la motivazione e la perseveranza.

La visione basata sulla speranza è un processo che coinvolge il brainstorming e l'elenco delle opzioni per le possibilità future, l'identificazione delle opzioni desiderabili attraverso l'auto-chiarezza, l'esplorazione e la raccolta di informazioni per svilupparne una conoscenza approfondita (Niles, 2011). L'autoriflessione porterà a un'ulteriore chiarezza di sé, che a sua volta porterà alla determinazione e all'impegno.

L'auto-chiarezza si riferisce alla comprensione dei propri punti di forza e di debolezza, mentre la flessibilità personale o l'adattamento si riferisce alla capacità di assumere nuovi ruoli ed essere in grado di adattarsi al cambiamento. Molti strumenti di valutazione della carriera si concentrano sull'identificazione di importanti caratteristiche personali come interessi e attitudini, ma l'auto-chiarezza si riferisce a una comprensione più profonda e a un'esperienza soggettiva dello sviluppo della carriera (Niles et al, 2010).

Aumentare le risorse per l'adattabilità professionale e le capacità di adattamento è un obiettivo centrale nell'istruzione professionale e nella consulenza. La crescita personale, l'istruzione e la consulenza dovrebbero aiutare una persona a sviluppare una certezza a livello emotivo e le capacità per pianificare e attuare le decisioni della vita.

Secondo Savickas e Porfeli (2012), durante i compiti professionali e le transizioni professionali un individuo che si adatta si preoccupa per il futuro professionale, assume il controllo del tentativo di prepararsi per il futuro, mostra curiosità esplorando possibili scenari futuri e si sente fiducioso nel perseguire le aspirazioni.

CONCLUSIONE

Fattori socioculturali, selezione istituzionale involontaria e selezione volontaria, bassa autoefficacia e bassa autostima, mentalità fissa e mancanza di competenze incentrate sulla speranza, nonché scarse capacità di adattabilità professionale, possono impedire ai discenti adulti di perseguire le proprie aspirazioni. D'altra parte, l'orientamento e la consulenza possono svolgere un ruolo significativo nell'espandere il loro punto di vista.

In questo progetto, miriamo ad aiutare gli studenti adulti a vedere il loro potenziale di crescita e tutte le competenze che potrebbero sviluppare, invece di guardare semplicemente alle abilità che già possiedono. È altrettanto importante notare che, per una serie di motivi, non tutti I sogni possono diventare realtà anche con un duro lavoro, che a sua volta richiede flessibilità personale. Il progetto, quindi, mira a fornire ai consulenti gli strumenti per consentire ai discenti adulti di riflettere sul proprio futuro, indipendentemente dal fatto che siano già in grado di tendere verso un obiettivo chiaro o meno.

BIBLIOGRAPHY

Amundson, N., Niles, S., Yoon, H. J., Smith, B., In, H., & Mills, L. (2013). Hope-centered career development for University/College students. *Retrieved from Canadian Education and Research Institute for Counselling website: http://ceric. ca/wp-content/uploads/2012/10/CERIC_Hope-Centered-Career-Research-Final-Report. pdf*.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior. Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, *4*(1), 1-44.

Central Statistical Office/Statistical Office in Gdánsk (2017). *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2012-2016*, p. 7.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(31), 8664-8668. Psychological Science in the public interest. Vol. 4, No. 1, May 2003

European Comission: Eurydice (2023). Italy: Adult education and training. Available at: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/adult-education-and-training

European Comission (2020): Pregled izobraževanja in usposabljanja za leto. Available at: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/slovenia_sl.html

EU Council (2008): Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, in *Official Journal of the European Union*. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42008X1213(02)

Forsander, A. (2007). Kotoutuminen sukupuolittuneille työmarkkinoille?: Maahanmuuttajien työmarkkina-asema yli vuosikymmen Suomeen muuton jälkeen. In *Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ* (pp. 312-334). Väestöntutkimuslaitos.

Koivisto, P., & Vuori, J. (2006). Urahallintaa vahvistavat ryhmämenetelmät oppilaanohjauksen tukena. *Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus*, 267-282.

Kryńska, E. (2007). *Równowaga między elastycznością i bezpieczeństwem na polskim rynku pracy. Jak osiągnąć flexicurity?* pp. 16-17.

Niles, S. G. (2011). Career flow: a hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, *48*(4), 173-175.

Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin, E., & Amundson, N. A. (2010). Using a hope-centered model of career development in challenging times. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(34), 101-108.

Ollila, Anne K. (2008): Kerrottu tulevaisuus: alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 85. Helsinki: Nuorisotutkimusseura

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, *80*(3), 661-673.

Tanja Vilič Klenovšek, Jerca Rupert (eds.) (2011). Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.

Umek, L.M., Soèan, G., & Bajc, Katja. (2007). *Vpliv* psiholoških *dejavnikov in izobrazbe* staršev *na* učno uspešnost *mladostnikov. Horizons of Psychology, 6(3), 24-48.*

Vanttaja, Markku (2005): Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. Yhteiskuntapolitiikka 70(4), 411–416

Vuorinen, P., & Valkonen, S. (2003). Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon. *Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita*, *18*.