

Il piano di sviluppo personale: strumento-processo di orientamento e prefigurazione professionale

di Matteo Cornacchia[^], Gina Chianese[°], Elisabetta Madriz^{°*}

Riassunto

Nell'ambito del progetto SUPER, l'Unità di Trieste, in linea con l'obiettivo generale di "strutturare un sistema di orientamento al lavoro e tutorato", ha sviluppato e realizzato un Personal Development Plan – Piano di Sviluppo Individuale (PDP), uno strumento-processo di accompagnamento rivolto agli studenti del corso di studio in Scienze dell'educazione (L-19) per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei propri percorsi di sviluppo professionale attraverso l'utilizzo in contesto di pratiche narrativo-riflessive. Il PDP si configura quale misura di accompagnamento e orientamento narrativo per gli studenti in un momento di definizione della propria identità personale e professionale secondo il paradigma dell'*Emerging Adulthood*; risponde altresì alla necessità di promuovere il loro successo universitario e professionale e di sostenerli nel processo di prefigurazione e costruzione di una professionalità "riflessiva".

Dal punto di vista tecnico, il PDP è sostenuto dal software Mahara per consentire la realizzazione di uno strumento-processo paperless, condivisibile (con tutor di tirocinio, tutor aziendali e altri studenti), capace di supportare diverse forme di prove autentiche (filmati, foto, progetti, ...) relative alla traduzione in contesto dello sviluppo di abilità e competenze chiave che caratterizzano il profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico e che funga – altresì – anche da repository delle proprie buone pratiche professionali.

[^] Università di Trieste. Corresponding author: mcornacchia@units.it.

[°] Università di Trieste.

* L'articolo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. Ad ogni modo a Matteo Cornacchia va attribuito il paragrafo *La transizione dalle superiori all'Università nel segno dell'Emerging Adulthood*; a Elisabetta Madriz va attribuito il paragrafo *Prefigurazioni: l'allenamento all'esercizio di sé*; e a Gina Chianese va attribuito il paragrafo *L'orientamento narrativo e il processo di ri-centrato nel Piano di Sviluppo Personale*.

Parole Chiave: Emerging Adulthood; Personal Development Plan; Orientamento narrativo; Prefigurazione professionale

Abstract. The personal development plan: A tool-process of guidance and professional prefiguration

As part of the SUPER project, the Trieste Unit, in line with the general objective of “structuring a system of career guidance and tutoring”, has developed a Personal Development Plan (PDP).

PDP is – at the same time – a tool and a process supporting students of the bachelor’s degree in education (L-19) for planning, monitoring and the evaluation of their professional development paths using narrative and reflective practices in concrete contexts.

In accordance with the Emerging Adulthood paradigm, PDP can represent an effective tool of narrative guidance for students that are defining their personal and professional identity.

It also responds to the need to promote students’ academic and professional success and to support them in the process of prefiguring and building a “reflective professionalism”.

In order to make a paperless tool, PDP is supported by Mahara open source software that allow sharing (with internship and external mentors and/or students), uploading of several forms of authentic materials (videos, photos, projects, etc.) and functioning as a repository of one’s own good professional practices.

Keywords: Emerging Adulthood; Personal Development Plan; Narrative guidance; Professional prefiguration.

First submission: 28/09/2020, *acceptetd* 26/10/2020

Available online: 27/04/2021

La transizione dalle superiori all’Università nel segno dell’*Emerging Adulthood*

Con l’attivazione dei *Piani di orientamento e tutorato* (POT) e in linea con quanto era già stato precedentemente fatto per il *Piano lauree scientifiche* (PLS), il MIUR ha inteso incentivare (anche economicamente) le università nel promuovere attività di formazione e azioni di tutorato finalizzate a contenere la dispersione nei corsi di laurea di primo livello.

Come si legge nelle linee guida allegate allo stesso bando che ha istituito

i POT, “la riduzione del numero di diplomate e diplomati che concludono l’istruzione secondaria superiore e si iscrivono all’università, l’elevato tasso di abbandono degli studi e la difficoltà di completare con successo un percorso di istruzione universitaria sono fenomeni che possono essere superati attraverso l’impegno delle Università a sostenere le giovani e i giovani diplomati al momento della scelta del percorso di studi universitari e nei primi anni di studio universitario”.

Nel caso del passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all’università, oltre agli aspetti squisitamente orientativi, che qui più interessano, si deve premettere una considerazione di più ampia portata: quel passaggio, in molti casi, non tocca solamente la dimensione della formazione formale e dello sviluppo di una carriera scolastico/accademica, ma si intreccia inevitabilmente a una fase cruciale nel ciclo di vita delle giovani e dei giovani, ovvero la transizione dalla giovane età all’adulthood. Ci troviamo, insomma, nel pieno di quella fase che la letteratura internazionale identifica come *Emerging Adulthood* (Arnett, 2000; Arnett, Kloep, Heandry & Tanner, 2011), intesa come il periodo di norma compreso fra i 18 e i 29 anni in cui termina, di fatto, l’adolescenza e si entra a pieno titolo nell’età adulta. Non potendo entrare nel dettaglio delle ricerche che hanno progressivamente delineato le caratteristiche e i tratti “tipici” di questa transizione, ci limitiamo qui a evidenziare il concetto di *recentering* messo a punto da Tanner e Arnett (2011): secondo i due studiosi la dinamica che conduce a diventare adulti/e si concretizza in una continua e progressiva ri-centratura in cui l’adolescente sente l’esigenza di emanciparsi dai contesti e dalle relazioni in cui si trova in una posizione di dipendenza (scuola e famiglia su tutti) per iniziare a riposizionare la propria identità rispetto a ruoli e funzioni “adulte” che vengono esplorate e sperimentate per la prima volta. Per rimanere ai temi legati al POT, iniziare un percorso universitario (quale esso sia) significa ad esempio misurarsi con una dimensione dello studio e dei “doveri” completamente diversa da quella conosciuta alle scuole superiori: l’obbligo di dover svolgere i compiti assegnati o il doversi preparare per verifiche e interrogazioni programmati da altri (gli insegnanti) scompare e la gestione del “piano di studi” viene lasciata alla piena autonomia dello studente universitario, il quale decide da sé quali corsi frequentare o non frequentare, quali esami preparare e in quale sessione darli. Se a questi aspetti direttamente collegati all’ambito formativo si aggiunge il fatto che un’esperienza universitaria può implicare anche altri tipi di scelte – l’andare a vivere in un altro luogo, da soli o con altri coetanei, dover provvedere a vitto e alloggio, gestire budget, stabilire e organizzare priorità e scadenze – allora diventa ancor più evidente in che cosa consista il processo di *recentering*. Anche se fra gli studiosi non mancano posizioni più sistemiche, volte a superare la consueta ripartizione cronologica e fasica

(Heinz, 2009; Hendry & Kloep, 2011), il momento dell'*Emerging Adulthood* viene descritto come costitutivamente rischioso e complesso, sia per le criticità che qualsiasi transizione presuppone, sia, più specificatamente, per le peculiarità di un passaggio particolarmente cruciale nella biografia delle persone: «l'*Emerging Adulthood* rappresenta un'età della vulnerabilità in quanto racchiude in sé una sfida identitaria polisemica e ambigua che si gioca sulla lunga durata; richiede di dare continuità di sviluppo all'adolescente di ieri, all'emergente di oggi, all'adulto di domani; nel contempo, essa esige anche di separare tali "figure" in una logica di riflessività, di confronto, di proiezione e progettualità» (Biasin, 2019, p. 99).

È partendo da questi presupposti teorici che dal 2015 all'interno del corso di studio in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste si è ritenuto di accompagnare l'ingresso delle nuove matricole attraverso colloqui individuali condotti dai docenti e dalle tutor che seguono le attività di tirocinio allo scopo di verificare la "centratura" di studenti e studentesse sia rispetto alla scelta del corso di studio e dunque allo sviluppo della loro identità professionale, sia rispetto alle disposizioni (anche biografiche) che hanno orientato tale scelta. Nel corso degli ultimi anni, infatti, il consiglio di corso di studio aveva più volte evidenziato generali difficoltà nel metodo di studio e nella resa dei neo-immatricolati già a partire dalle prime prove intermedie. Tali impressioni risultavano peraltro corroborate dal dato sulla media del voto di maturità, decisamente più bassa rispetto ad altri corsi di studio del dipartimento e con pochissimi 100/100, suggerendo, in tal senso, alcune valutazioni – che qui non possiamo approfondire – sul modo in cui il corso di laurea in Scienze dell'educazione viene percepito dagli studenti delle scuole superiori¹. Attraverso i colloqui, accanto a queste debolezze strutturali, sono emerse fragilità di natura più esistenziale, coerenti insomma alla "fatica" di una transizione quanto mai complessa e ad un processo di *ri-centratura*, in linea con quanto l'*Emerging Adulthood* presuppone. L'intreccio fra la scelta del percorso universitario con la transizione dall'adolescenza all'adulthood ha suggerito fin da subito l'adesione all'approccio dell'orientamento narrativo, la cui finalità consiste nello «sviluppare nei soggetti la strumentazione atta all'esercizio di un maggiore controllo e di un maggior potere sulla propria vita e sulle proprie scelte» (Batini, 2012, p. 70).

¹ Nei test di ingresso degli ultimi 4 anni, i 100/100 sono stati 7/339 nel 2017, 7/380 nel 2018, 13/394 nel 2019 e 19/399 nel 2020; la media voto è stata 74/100 nel 2017 e 2018, 75/100 nel 2019, 76/100 nel 2020.

Pre-figurazioni: l'allenamento all'esercizio di sé

Presso l'unità di Trieste, il POT, nello specifico attraverso il progetto SUPER, ha consentito di mettere a sistema alcune buone pratiche e di rafforzare un'intenzionalità già molto chiara e sviluppata da anni nella direzione del lavoro sulle prefigurazioni professionali attraverso le attività di tirocinio. Dotato di un impianto di tirocinio ove i saperi (gli insegnamenti) vanno a interagire con i contesti (esperienze situate) attraverso azioni di tutorato (intese come luoghi laboratoriali), all'interno del corso di studio sono stati attivati percorsi formativi di tirocinio indiretto (al primo e al secondo anno, in aula e prima dell'esperienza del tirocinio diretto del terzo anno nei contesti educativo/formativi) sotto forma di esperienze singole e di gruppo con due obiettivi specifici, che sono apertamente in linea con l'approccio dell'orientamento narrativo e con il processo di ri-centratura più sopra descritti:

- 1) sviluppare consapevolezza della propria "specificità dotazione" in quanto futuro educatore, a partire dalle esperienze personali che hanno caratterizzato il singolo percorso di crescita;
- 2) incontrare degli esperti d'ambito (personale operante nei diversi servizi socio-educativi) per cogliere nell'incontro con loro le caratteristiche dello stare nella relazione educativa specifica e iniziare a "immaginarsi" in quei contesti e a "pensarsi" nel proprio futuro professionale.

Questi due obiettivi che già caratterizzavano l'impianto di tirocinio sono stati ulteriormente rafforzati in questo ultimo anno all'interno del progetto SUPER, attraverso due azioni distinte:

- 1) la realizzazione di colloqui individuali con una psicologa di orientamento sistemico: ogni studente/essa del primo anno, inserito/a nelle attività propedeutiche di tirocinio ha svolto almeno un colloquio obbligatorio con una professionista esterna, esperta nel lavoro di supervisione psicologica di figure professionali del sociale, avendo come focus l'individuazione di aspetti riconosciuti come "risorsa" o come "limite" nel lavoro educativo. Il concetto di "disposizione" è stato il fulcro su cui è stata creata, inoltre, una scheda personale di presentazione con cui gli studenti accedevano al primo colloquio e i cui elementi salienti vanno a confluire nella sezione *Mi racconto* del modello di PDP (*Personal Development Plan*), che verrà presentato nel paragrafo successivo;
- 2) la messa a punto e la realizzazione di un ciclo di seminari interattivi con esperti del settore (educatori, psicologi, assistenti sociali, mediatori, coordinatori pedagogici, etc.), finalizzato a mettere in contatto gli/le studenti/esse del secondo anno con il territorio circostante dei servizi socio-educativi: la valenza del raccontare e del raccontarsi, della pratica narra-

tiva come pratica formativa (di cui si è già detto nel paragrafo precedente), è stata scelta come strumento di continuità tra il lavoro personale e il lavoro di gruppo, favoriti durante il ciclo di seminari attraverso alcune attività di scrittura che andranno anch'esse a confluire nella sezione *I percorsi di sviluppo* del modello PDP.

Incastonandosi, dunque, in maniera solida nel percorso di tirocinio triennale (parte propedeutica del primo anno, tirocinio indiretto del secondo anno e tirocinio diretto del terzo anno), la “didattica della prefigurazione professionale” ha voluto valersi delle radici etimologiche più feconde del “pre-figurare”: soprattutto nel primo colloquio individuale, il dialogo con la psicologa ha condotto studenti/esse a raffigurare e rappresentare simbolicamente il loro futuro professionale, ma anche ad anticipare e a precorrere motivi dominanti nelle proprie vite o tematiche destinate a subire ulteriori sviluppi (si pensi alle proprie esperienze scolastiche e formative, al volontariato, agli hobby, al proprio apparato valoriale o di impegno sociale e politico). Inoltre, i professionisti esterni (provenienti dai territori dell'educazione alla prima infanzia e dai centri di accoglienza per immigrati, dalle comunità per minori e dai doposcuola pomeridiani, dalle case di riposo e dai centri diurni per adulti con disabilità) hanno potuto “dipingere” con tratti a volte decisi a volte sfumati gli scenari educativi che essi abitano quotidianamente, portando spesso anche foto, video, testimonianze di educandi ed ospiti delle strutture, a rendere vive le loro narrazioni e certamente più facile l'immedesimazione in quei loro panni educativi. Le sollecitazioni emerse andranno a trovare, come anticipato, un loro posto specifico all'interno del PDP, con degli obiettivi specifici, sinteticamente così definibili:

- aumentare la consapevolezza dei traguardi che gli/le studenti/esse vorrebbero raggiungere in una prospettiva di medio e lungo termine;
- identificare quegli elementi formativi o quelle esperienze che potrebbero sviluppare capacità utili ai fini di un soddisfacente inserimento professionale;
- individuare una rete di risorse sul territorio in grado di contribuire a precisare meglio i propri obiettivi professionali anche attraverso l'esperienza del tirocinio diretto del terzo anno.

A tal proposito, sempre grazie alle azioni di SUPER e, nello specifico, tramite l'impiego di tre studenti tutor, è stato possibile costruire un data base di facile consultazione che identifica e rappresenta le specificità degli enti convenzionati per la realizzazione delle attività di tirocinio diretto del terzo anno, in modo che già a partire dall'ingresso al primo anno gli studenti e le studentesse possano fruire di una “mappa ragionata” dei servizi disponibili

sui loro territori, al fine di sviluppare una capacità di auto-orientamento consapevole all'interno di un futuro panorama lavorativo molto ricco e complesso che, nel caso della L-19 dell'Università di Trieste², si colloca in un'area geografica piuttosto vasta, a cavallo tra il Friuli Venezia Giulia e il Veneto, con una tradizione di servizi e di risorse socio-educative molto ricche e culturalmente complesse. Ci si attende, insomma, che il percorso possa restituire non solo ampiezza di vedute nella crescita professionale ma anche ricchezza di contenuti e di strumenti riflessivi, che conducano da quella visione spesso disincantata e ingenua del lavoro educativo ("l'educatore è una persona che aiuta gli altri") ad una consapevolezza strutturata e solida dei suoi fondamenti epistemologici, dei suoi strumenti, dei suoi fini e della sua etica.

Il modo in cui tutti questi aspetti vadano a confluire nell'annunciato strumento-processo di orientamento e prefigurazione professionale è oggetto di analisi del prossimo paragrafo.

L'orientamento narrativo e il processo di *ri-centratura* nel Piano di Sviluppo Personale

Il PDP prende le mosse da una raccomandazione del "National Committee of Inquiry in Higher Education" del 1997 (il cosiddetto Dearing Report) quale parte della raccomandazione sul "Progress File". Nel documento si raccomanda a tutte istituzioni di istruzione superiore di introdurre un "Higher Education Progress File" che comprenda:

- «a transcript recording student achievement which should follow a common format devised by institutions collectively through their representative bodies;
- a means by which students can monitor, build and reflect upon their personal development (Personal Development Planning/Recording)» (Recommendation 20, p. 141).

Ne è seguita un'ampia consultazione che ha coinvolto persone (esperti, ma anche studenti, professionisti, datori di lavoro) e diversi enti (QAA, università) al fine di pervenire a delle *guidelines* in base alle quali redigere ed introdurre il Progress File. Il processo è stato lungo e complesso, al termine

² Si precisa che il corso di studio in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste è attivato presso il campus di Portogruaro, esattamente sul confine fra la regione Friuli Venezia Giulia e Veneto.

del quale si è giunti, tra le altre cose, ad una definizione comunemente (e più diffusamente conosciuta) del PDP a cura del QAA (Quality Assurance Agency):

PDP is a structured and supported process undertaken by a learner to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development. It is an inclusive process, open to all learners, in all HE provision settings, and at all levels. Effective PDP improves the capacity of individuals to review, plan and take responsibility for their own learning and to understand what and how they learn. PDP helps learners articulate their learning and the achievements and outcomes of HE more explicitly, and supports the concept that learning is a lifelong and life-wide activity (QAA, 2009, p. 2).

In definitiva, il PDP, si configura come un *lifelong process*, inclusivo – coinvolgendo i processi di sviluppo che riguardano i differenti aspetti di vita del soggetto: personali, di carriera e formativi e aperto ad ogni soggetto – orientato a sostenere la capacità del soggetto di essere responsabile del proprio apprendimento, di monitorarlo e direzionarlo, di costruire, de-costruire e ricostruire le trame sempre mutevoli dei propri percorsi di sviluppo, di ricentrare la propria storia formativa e professionale. Il tutto attraverso un approccio narrativo-riflessivo, oltre che biografico.

Il modello sviluppato insiste in particolare, oltre che sugli aspetti precedentemente richiamati, su una dimensione di orientamento e di auto-orientamento capace di sostenere studenti e studentesse nell'esplicitare l'immagine professionale che si ha di se stessi, di (auto)-formarsi quali professionisti riflessivi (Schön, 1987).

Il modello, supportato dal software open source Mahara³, è costruito in modo tripartito (fig. 1), nel dettaglio:

³ La scelta del software Mahara ha reso possibile, in tutte le sezioni, la narrazione di sé e dei propri percorsi professionali e personali non solo attraverso il medium della scrittura, ma anche utilizzando aspetti iconici e simbolici e oggetti multimediali.

MI RACCONTO	I PERCORSI DI SVILUPPO	PREFIGURAZIONE DI FUTURO				
						
Questa è la prima sezione del PDP dedicata alla narrazione di sé (biografia personale e formativa, esperienze significative, motivazioni...) e alla definizione del proprio profilo personale e professionale	Questa è la seconda sezione del PDP dedicata alla descrizione delle "esperienze significative" (tirocinio, Erasmus, corsi, volontariato...) ai fini dello sviluppo di abilità e competenze, alla riflessione in e sulla pratica, raccolta delle "evidenze significative"	Questa è la terza sezione del PDP dedicata ai diversi aspetti della valutazione (autovalutazione, valutazione dei tutor esterni e dei responsabili di tirocinio, alla progettazione professionale futura, all'adesione al proprio "io professionale ideale")				
La mia biografia ^	Obiettivo di sviluppo e motivazione ^					
Mi presento con... (un video, foto, un dipinto una carovana...) ^	Descrizione dell'esperienza ^	Autovalutazione ^				
Curriculum vitae ^	Materiali autentici e significativi ^	Profilo professionale (in uscita) ^				
La mia storia formativa e professionale ^	Riflessioni ed elementi emersi dal confronto (con tutor, pari, educatori...) ^	Valutazione tutor aziendale ^				
Formazione e titoli ^		Valutazione responsabili di tirocinio ^				
Le mie motivazioni. Perché voglio diventare educatore? ^	Riflessioni finali e connessioni con la teoria ^	Prefigurazioni di sviluppo professionale ^				
Profilo Professionale (in entrata) ^						
SWOT analisi ^						
<table border="1"> <tr> <td>STRENGTHS - PUNTI DI FORZA</td> <td>WEAKNESSES - PUNTI DI DEBOLEZZA</td> </tr> <tr> <td>OPPORTUNITIES - OPPORTUNITA'</td> <td>THREATS - MINACCE</td> </tr> </table>			STRENGTHS - PUNTI DI FORZA	WEAKNESSES - PUNTI DI DEBOLEZZA	OPPORTUNITIES - OPPORTUNITA'	THREATS - MINACCE
STRENGTHS - PUNTI DI FORZA	WEAKNESSES - PUNTI DI DEBOLEZZA					
OPPORTUNITIES - OPPORTUNITA'	THREATS - MINACCE					

Figura 1 - I PDP all'Università di Trieste

Mi racconto

Questa sezione è introdotta dall'immagine del dipinto di Dalí "Galea" volendo sottolineare che, così come nel dipinto l'immagine di Galea è il risultato di diverse "sfere" che si compongono, allo stesso modo il profilo biografico-personale è il risultato di diverse esperienze e storie di vita e profes-

sionali, acquisizioni in ambienti formali e non formali ed informali, motivazioni. Intesa in tal senso la biografia personale e professionale emerge, quindi, non come una vicenda individuale ma un fatto eminentemente sociale.

Oltre agli aspetti di presentazione di se stessi e della propria storia personale, è previsto uno spazio volto alla riflessione rispetto alle motivazioni che hanno condotto alla scelta formativa e, quindi, professionale. Tutti questi elementi confluiscono in una sezione dedicata all'analisi ex-ante (quindi nel momento di ingresso nel percorso di studio) del proprio profilo professionale in termini di competenze sia in senso narrativo (attraverso la presentazione di esperienze, attività e pratiche) sia in maniera puntuale attraverso la redazione di una rubrica di competenze. Sulla base di questa analisi è proposta, come sintesi, una matrice SWOT volta a definire i futuri obiettivi e definire un piano di sviluppo personale e professionale che troverà il suo continuum nella seconda sezione.

I percorsi di sviluppo

La seconda sezione è dedicata alla narrazione dei “percorsi di sviluppo” declinata in “esperienze significative” (attività di tirocinio, Erasmus, corsi, volontariato) volte al perseguimento degli obiettivi di sviluppo in termini di competenze individuati nella prima sezione, in particolare con l'analisi SWOT.

La sezione è introdotta dall'immagine di sassi impilati, proprio a sottolineare lo sviluppo personale e professionale come costituito di step, esperienze e azioni che si connettono con altre formando percorsi sempre nuovi. In particolare, l'esperienza di tirocinio risulta fortemente intrecciata con il PDP in quanto costituisce per studenti/sse l'occasione di “messa alla prova” di concetti e teorie; il luogo per sperimentare il rapporto a spirale fra teoria e prassi che si rimandano vicendevolmente; la situazione dove sperimentare e sviluppare abilità e competenze in contesto; l'occasione per riflettere in e sull'azione (Schön, 1991, 1983). Tutte le esperienze narrate sono sostenute poi dalla raccolta di “evidenze significative” (testi word, schede, filmati, foto, griglie) che evidenziano e il raggiungimento dei propri obiettivi di sviluppo e da una sezione dedicata alla riflessione (sia su aspetti teorici che derivanti dal confronto con tutor e pari).

Prefigurazione di futuro

L'ultima sezione è centrata sul tema della “prefigurazione di futuro” rispetto al proprio profilo professionale ed è introdotta dall'immagine di un

soggetto che scruta l'orizzonte con un binocolo. Si tratta, infatti, di proiettarsi in una dimensione di “non ancora” ma che si basa su elementi concreti e su riflessioni raccolte lungo il percorso. Si tratta di monitorare e valutare il ciclo di sviluppo che ha preso avvio nella sezione “Mi racconto” che si è declinato nella narrazione-raccolta-riflessione di “esperienze significative” di apprendimento. L'elemento della valutazione emerge fortemente ed è declinato attraverso tre differenti vertici operativi-osservativi: il soggetto-in-formazione, i supervisori di tirocinio (interni all'Università) ed i tutor responsabili degli enti accoglienti gli studenti e le studentesse in tirocinio.

Attraverso una rinnovata riflessione sugli obiettivi in termini di competenze (che hanno dato avvio al percorso) si prefigura il proprio profilo professionale attraverso il passaggio dal profilo professionale “ideale” a quello “reale” basato su riflessioni sulle prove autentiche raccolte, protocolli osservativi, schede di monitoraggio del tirocinio comuni fra studente e responsabile di tirocinio (sia interno che esterno).

I dati finali che emergono da questa sezione vanno poi a definire nuovamente la base di partenza di un nuovo ciclo di analisi, definizione dell'obiettivo, attività, riflessione e valutazione.

Si tratta, in sintesi, di un “saper diventare”, di un'identità narrativa (Guichard, 2013) che riguarda non soltanto le potenzialità di ciascun soggetto, ma soprattutto evidenzia la disponibilità e la predisposizione al cambiamento, alla trasformazione, all'*adattività* (Savickas & Porfeli, 2012) attraverso un atteggiamento riflessivo che porta il soggetto-in-formazione a costruire, ricostruire, de-costruire - ri-centrandole - storie in un'ottica di futuro (Savickas, 2005), incontrandosi e scontrandosi con i limiti imposti dal reale e con le continue transazioni di vita.

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), pp. 469-480.
- Arnett, J. J., Kloep, M., Hendry, L. B., & Tanner, J. L. (2011). *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Batini, F. (2012). L'orientamento alla prova della contemporaneità. *MeTis*, 2(1), pp. 68-73.
- Biasin, C. (2019). Emerging adulthood: la “fatica” di diventare adulti. In: Cornacchia, M., Tramma, S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Guichard, J. (2013). *Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development*. Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling, University of Wrocław, Poland.

- Heinz, W. R. (2009). Youth Transitions in an Age of Uncertainty. In: A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas* (3-13). London: Routledge.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2011). Lifestyles in Emerging Adulthood: Who Needs Stages Anyway? In: J. J. Arnett et al., *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (The Dearing Report) (1997). *Higher Education in the Learning Society*. London: HMSO.
- QAA (2009). *Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education*. -- Disponibile online: <https://dera.ioe.ac.uk/437/2/PDPguide.pdf>.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- 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), pp. 661-673.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think and Act*. Oxford: Avebury.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2011). Presenting “Emerging Adulthood”: What Makes It Developmentally Distinctive?. In Arnett J. J et al. (ed.), *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*. Oxford: Oxford University Press.