

RICERCHE

Potenziare le risorse individuali nella transizione formazione-lavoro: gli esiti di uno studio longitudinale su un percorso di formazione all'imprenditorialità.

Strengthening individual resources in the school-to-work transition: the results of a longitudinal study on a entrepreneurship education.

Aurora Ricci, Università degli Studi di Bologna.

Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna.

ABSTRACT ITALIANO

Formare all'inserimento nel mondo produttivo e a professioni che stanno mutando appare sempre più necessario e risultano così indispensabili le riflessioni scientifiche e istituzionali relative al potenziamento delle competenze cruciali per la persona. Obiettivo dello studio è indagare, tramite disegno di ricerca longitudinale, gli esiti di un percorso formativo volto ad avvicinare gli studenti universitari al mondo del lavoro. E' stata presa in esame la relazione esistente tra il *mindset* imprenditoriale, la motivazione e alcune competenze chiave in questo tipo di transizione. I risultati supportano la necessità di promuovere percorsi orientativi e formativi che sostengano i/le giovani nel riconoscere e valorizzare il proprio potenziale nei futuri percorsi di carriera, favorendo così la mobilità sociale, soprattutto laddove le famiglie e le reti sociali non siano in grado di consigliarli e supportarli.

ENGLISH ABSTRACT

Training and job placement activities are forced to a continuous update to face with a increasingly changing scenario. Coping with these transformative processes a few topics, which have been strongly investigated by Academia and sustained by policy making seem to be crucial. The goal of this study consists in the investigation, through a longitudinal research design, on the outcomes of a training path aimed at bringing university students closer to the job market. In particular, the relationship between the construct of "entrepreneurial *mindset*", motivation and several key competences in this kind of transition, have been examined. The results support the need to promote guidance and training pathways to sustain young people in recognising and enhancing their potential career paths, thus fostering social mobility, especially where families and social networks cannot provide advice and support.

Introduzione

Da circa trent'anni il mondo del lavoro sta cambiando rapidamente sotto l'impulso della globalizzazione e ulteriori cambiamenti sono all'orizzonte in ragione della necessità di fronteggiare le nuove sfide rappresentate dall'emergente rischio pandemico, entrato a far parte della consapevolezza collettiva a seguito dell'emergenza configuratasi nella diffusione del coronavirus denominato COVID-19.

Quest'ultimo recente scenario si sta intersecando con il momento socioeconomico in cui, secondo Valenduc (2018), ci si stava dirigendo verso la "quinta grande ondata", in cui, cioè, si stava verificando un nuovo modello di crescita capace di sfruttare il potenziale dei servizi digitali e delle tecnologie, con un'attenzione specifica all'inclusione sociale e alla sostenibilità ambientale, come anche sottolineato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (United Nations [UN], 2015).

La tecnologia sta avendo e avrà probabilmente - a seguito dell'emergente rischio pandemico - un impatto sempre più trasformativo sulle professioni e sul mercato del lavoro; quest'ultimo, infatti, è marcato da una polarizzazione in termini di saperi, tra alto e basso livello di competenze richieste, a discapito della forza lavoro a medio livello di competenze. A tal proposito, i dati di un recente rapporto OECD (2017b) mettono in luce che l'Italia mostra valori superiori alla media OCSE sia in termini di lavoratori sotto-qualificati (+8%), sia per i lavoratori sovra-qualificati (+12%). Inoltre, tale disallineamento verticale delle competenze, sommato a una mancata corrispondenza tra l'attività lavorativa svolta e il settore di studi di provenienza, viene sperimentato da circa il 50% dei lavoratori.

Anche alla luce di tali cambiamenti e disallineamenti, appaiono cruciali le capacità decisionali dei giovani che si trovano ad orientarsi nei percorsi di istruzione e formazione, quindi a investire sul proprio. In questo scenario i percorsi di formazione e orientamento alle professioni hanno la responsabilità di garantire che queste decisioni possano essere prese con fiducia, sostenendo i giovani nel perseguire le proprie aspirazioni (Musset & Kurekova, 2018).

Oltre a quanto appena analizzato, il rapporto OECD del 2017 denominato *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries*, basato su ricerche internazionali relative alle transizioni formazione-lavoro, mette in evidenza come i giovani abbiano una scarsa e inadeguata conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, oltre a una distanza consistente tra quelle che sono le proprie aspirazioni e la realtà occupazionale che stanno vivendo (OECD, 2017a). Le ragioni di tale *gap* conoscitivo possono essere in parte collegate alle differenze presenti all'interno della categoria sociale dei giovani e al processo stesso di transizione, che non può essere riconosciuto come omogeneo e lineare (Vickerstaff, 2003), anche in ragione delle differenze nella popolazione giovanile delle risorse psico-sociali, incluse le capacità orientative e negoziali (Goodwin & O'Connor, 2005) nonché delle risorse familiari (Sarchielli, 2011).

In relazione a ciò, al fine di rispondere alle esigenze economiche attuali e future, le politiche europee e nazionali si sono sempre più indirizzate alla promozione dello sviluppo di competenze nei cittadini, sia a livello di formazione professionale, sia a livello di formazione universitaria; infatti, a tal proposito sono divenuti obiettivi europei dell'istruzione e formazione professionale (IFP o VET), la riqualificazione e l'aggiornamento degli adulti, unitamente alla valorizzazione delle competenze acquisite in modo informale (CEDEFOP, 2020). In tale direzione, ma a livello di formazione universitaria, nel 2018, nel contesto italiano, si è proceduto con l'istituzione di lauree professionalizzanti, cioè caratterizzate dal fatto di prevedere attività didattiche e di

apprendimento adattate maggiormente alle richieste dei mercati del lavoro e delle filiere produttive (OECD/European Union, 2019).

L'attenzione e l'investimento europeo nell'attraversamento di questa fase storica si sono, in particolare, focalizzati nell'individuazione delle competenze cruciali per la persona, iniziando dalla promozione delle *Life Skills*: competenze chiave nel quadro dell'UE (2006/962/EC) considerate come quelle di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. In particolare, riguardo la cittadinanza attiva, Lastrucci (2004) riconosce nel pensiero critico e argomentativo, pensiero creativo e produttivo, *problem solving*, capacità di valutazione e giudizio autonomo e infine nel ragionamento morale, le competenze da sviluppare. Proseguendo in questa direzione, le politiche europee si sono orientate anche verso la promozione dell'imprenditorialità, intesa come intraprendenza, creatività, innovazione e assunzione di rischi, nonché nella capacità di pianificare e gestire progetti al fine di raggiungere i propri obiettivi (*European Commission*, 2012). A tal proposito, le competenze imprenditoriali sono state oggetto di ampia discussione in letteratura e numerosi contributi si sono concentrati nella loro definizione concettuale, nella loro articolazione e nella loro analisi (Cheetham & Chivers, 1996; 1998; Le Deist & Winterton, 2005; Winterton et al., 2006; Mitchelmore & Rowley, 2010; 2013; Komarkova et al., 2015).

I programmi educativi dedicati allo sviluppo delle competenze imprenditoriali si sono ampiamente diffusi con diverse finalità e verso diversi destinatari (Kuratko, 2005; Fayolle et al., 2016): la formazione all'imprenditorialità comprende attualmente non solo la formazione dedicata alla creazione di nuove imprese, ma anche corsi di formazione mirati a sviluppare spirito di iniziativa nei giovani (Kirby, 2004). Proprio per orientare e guidare questa ampia offerta formativa, nel 2016 è stato messo a punto il Quadro europeo di competenze imprenditoriali – EntreComp – (Bacigalupo et al., 2016) che si è concretizzato in un *framework* delle competenze per l'imprenditorialità e una tassonomia, o *rubric*, delle stesse. Nel *framework* EntreComp le competenze e le abilità imprenditoriali sono risorse per la crescita dell'innovazione, della creatività e dell'autodeterminazione, applicabili a ogni sfera di vita, dalla promozione dello sviluppo personale, alla partecipazione attiva nella società e al re-inserimento nel mercato del lavoro come dipendente o come lavoratore autonomo, finanche all'avvio di nuove imprese (culturali, sociali o commerciali).

La formazione all'imprenditorialità, intesa come promozione di abilità e risorse di iniziativa personale e autodeterminazione, si colloca, quindi, tra le opportunità formative in grado di accompagnare i giovani nella transizione formazione-lavoro, avvicinandoli al mondo delle professioni e dando loro la possibilità di ricevere testimonianze significative e feedback ai bisogni conoscitivi e alle aspettative, anche disallineate. Uno degli elementi caratterizzanti l'educazione all'imprenditorialità è quello di favorire quegli atteggiamenti e quelle capacità personali che promuovono una mentalità e un comportamento imprenditoriale (creatività, propensione al rischio, fiducia in se stessi, indipendenza, ecc.). Una *forma mentis* imprenditoriale, intesa come intraprendenza, è un elemento cruciale che può essere promosso mediante la formazione; a tal proposito, si può far riferimento al costrutto di *mindset* di Carol Dweck (2000; 2006) originato dagli studi sulle teorie implicite dell'intelligenza, che definisce due tipi di *forma mentis*: un *mindset* fisso (o statico) e un

mindset incrementale (o dinamico). Sinteticamente, secondo la ricercatrice di Stanford, le persone sviluppano nel tempo delle credenze circa se stesse, attraverso cui attribuiscono significato alle proprie esperienze nei diversi ambiti di vita e che, di conseguenza, impattano sul modo in cui gestiscono la propria vita; così le persone con un *mindset* fisso (o statico) tendono maggiormente a: considerare le abilità come innate, desiderare di apparire intelligenti, evitare le sfide, mettersi sulla difensiva e rinunciare facilmente, vedere lo sforzo come qualcosa di inutile, ignorare i feedback negativi in quanto disconfermanti e sentirsi minacciati dai successi altrui. Dall'altro lato, quelle con un *mindset* incrementale (o dinamico), sono persone che tendono maggiormente a: vedere l'abilità come qualcosa che può essere progressivamente sviluppata nel tempo attraverso l'impegno, accogliere le sfide, persistere davanti alle sconfitte, vedere lo sforzo come strumento utile ad acquisire padronanza, imparare dalle critiche e trarre ispirazione dai successi altrui (Dweck, 2006). Inoltre, partendo dall'idea che è l'impegno a determinare la capacità individuale di acquisizione delle competenze, Dweck (2000; 2006) riconosce ai feedback delle figure educative di riferimento un ruolo importante nell'influenzare la formazione del *mindset* nei bambini: da un lato infatti, messaggi giudicanti che fanno percepire ai bambini una continua misurazione dei propri tratti, sarebbero correlati a un *mindset* fisso (nei bambini), mentre messaggi onesti e costruttivi da parte degli adulti, che fanno percepire ai bambini l'indicazione circa il modo attraverso cui raggiungere gli obiettivi, sarebbero correlati a un *mindset* incrementale (nei bambini). Nonostante il concetto di *mindset* venga rappresentato in modo esemplificativo lungo un continuum in cui ad un'estremità appare la dimensione dinamica e dall'altra quella fissa, sappiamo dalla letteratura (Burnette et al., 2013) che la maggior parte delle persone assume un *mindset* prevalentemente fisso o dinamico non in assoluto, ma in specifiche sfere di competenza. Inoltre, l'utilità legata all'utilizzo di questo costrutto risiede anche nel potenziale formativo e trasformativo, come ad esempio dimostrato da quegli studi volti a lavorare sul *mindset* incrementale allo scopo di aumentare la propensione degli studenti di affrontare sfide e rafforzarne la perseveranza, prevenendo al contempo le attribuzioni per cui le difficoltà accademiche o le battute d'arresto siano sintomo del fatto di non possedere qualità personali necessarie per avere *performance* brillanti (Blackwell et al., 2007; Burnette et al., 2013). Infine, ne è stata rilevata l'importanza nell'ottica di ridurre le disuguaglianze sociali: infatti, i risultati di una ricerca di Claro e colleghi (2016) relativi a un campione nazionale di studenti di scuole cilene appartenenti a tutti gli strati socioeconomici della società, hanno mostrato come il *mindset* incrementale riesca a ridurre gli effetti che l'appartenenza a una fascia socioeconomica povera esercita sul successo accademico.

Parallelamente, un'altra dimensione molto importante, da considerare nei processi educativi in generale e in questo ambito nello specifico, è la motivazione (Ajello 1999; Boscolo 2006; De Beni & Moé 2000), in particolare la *training motivation* o motivazione alla formazione. Con questo termine si intendono principalmente tre tipologie di motivazione (Colquitt et al., 2000; Fraccaroli, 2007): la motivazione a partecipare, la motivazione ad apprendere e la motivazione ad utilizzare i contenuti della formazione a scopi individuali e organizzativi.

Più in generale, per “motivazione intrinseca” si intende il fatto di svolgere un’attività per se stessi e per il piacere e la soddisfazione derivata dall’azione (Deci, 1975;). Al contrario, per motivazione estrinseca, si intende il fatto di svolgere un’attività per la soddisfazione derivata dalle ricompense percepite; in questo caso infatti, l’ampia varietà di comportamenti della persona vengono impegnati come mezzo per un fine e non fini a se stessi. Ad esempio, all’interno di una concettualizzazione di motivazione accademica, Deci e colleghi (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991; Vallerand et al., 1992) approfondiscono le due dimensioni della motivazione in tre ulteriori sottodimensioni ciascuna: da un lato, a) la motivazione intrinseca a conoscere, a completare un compito e a sperimentare situazioni stimolanti; b) dall’altro lato, la motivazione estrinseca regolata dall’identificazione, la motivazione estrinseca a regolazione esterna e la motivazione estrinseca a regolazione introiettata; c) infine, l’amotivazione, intesa come mancanza di intenzione all’azione. Diverse ricerche hanno inoltre dimostrato come la motivazione abbia come esito la curiosità, l’apprendimento, la persistenza e la performance (Deci & Ryan, 1985). Pertanto, il tipo di motivazione che spinge una persona a scegliere di svolgere un percorso formativo in avvicinamento al mercato del lavoro diviene una variabile di grande interesse. Infine, la letteratura ci suggerisce che un orientamento agli obiettivi di performance in un particolare contesto sia verosimilmente collegato ad un *mindset* fisso (Dweck e Leggett, 1988), mentre un *mindset* incrementale sia alla base della focalizzazione sugli obiettivi di apprendimento (VandeWalle, 1997). Infine, le ricerche suggeriscono che un orientamento agli obiettivi di apprendimento medi gli effetti dell’impegno profuso, su variabili legate all’innovazione (Chughtai & Buckley, 2011),

Il presente lavoro intende analizzare gli esiti di un percorso formativo finalizzato ad avvicinare studenti universitari al mondo del lavoro. Si è ritenuto, infatti, interessante focalizzarsi su un percorso formativo che consideri l’imprenditorialità (intesa come intraprendenza) come un metodo (e non un processo lineare e prevedibile da seguire per raggiungere il successo di un’impresa) legato al modo di pensare e agire, da esplorare attraverso una serie di pratiche pedagogiche riflessive (Dewey, 1933; Kolb, 1984) che, in uno scenario globale in continua evoluzione, valgono più dei contenuti insegnati (Neck & Greene, 2010). In particolare, il contesto formativo individuato prevede un clima informale e creativo, nonché l’immersione di studenti e studentesse universitari provenienti da discipline diverse all’interno di un percorso esperienziale (in presenza) caratterizzato da laboratori d’apprendimento *design-based* (Neck & Greene, 2010) e volto a fornire l’approccio multidisciplinare e gli strumenti metodologici (gestione del gruppo, gestione del tempo, *lean project management*) necessari per affrontare e risolvere specifiche sfide progettuali poste da alcune aziende coinvolte nel percorso formativo. Da un punto di vista metodologico, all’interno del percorso, i partecipanti cercano di risolvere problemi prevedibili per gruppi di utenti specifici attraverso un approccio basato sulla progettazione efficace (Razzouk & Shute, 2012; Kelley & Kelley, 2013; Yeager et al., 2016).

L’obiettivo del presente studio è quello di indagare, mediante un disegno di ricerca longitudinale a breve termine seguente la logica del pre-test/trattamento/post-test (Janson, 1981; Jöreskog, 1981; Fraccaroli, 1998), la relazione esistente tra il costrutto di *mindset* imprenditoriale, la motivazione e due competenze imprenditoriali utili nella

transizione da università a mondo del lavoro: l'autodeterminazione e la perseveranza (Kyndt e Baert, 2015). In particolare, poiché il *mindset incrementale* è legato alla tendenza a vedere l'abilità come qualcosa che può essere incrementalmente sviluppata nel tempo, allora si ipotizza che il *mindset* imprenditoriale al pre-training (T1) influenzi al pre-training (T1) la motivazione intrinseca e non quella estrinseca (*Ipotesi 1*).

Inoltre, in ragione di ciò e per il fatto che la letteratura ha mostrato come un orientamento agli obiettivi di apprendimento medi gli effetti dell'impegno su variabili legate all'innovazione (Chughtai & Buckley, 2011), allora è possibile ipotizzare che l'autodeterminazione (T2) sviluppata dal percorso formativo sia influenzata maggiormente dalla motivazione intrinseca, con particolare incidenza della motivazione intrinseca a completare un compito rispetto alla motivazione estrinseca (*Ipotesi 2*) e la perseveranza sia influenzata maggiormente dalla motivazione intrinseca (*Ipotesi 3*).

Metodo

Partecipanti

Come anticipato, si è deciso di testare le ipotesi di ricerca all'interno di un percorso informale di imprenditorialità rivolto a studenti universitari (N=44) provenienti dai quattro diversi Atenei dell'Emilia-Romagna e quindi con un background transdisciplinare, fra cui la maggioranza dall'Università di Bologna (56,8%). I partecipanti sono per la maggior parte maschi (56,8%) (il 2,7% ha preferito non indicare il proprio genere), hanno età comprese fra i 20 e i 22 anni (56,7%), sono in netta prevalenza di nazionalità italiana (94,6%) e provengono dai settori di studio riportati nella (Tab. 1).

TAB. 1 - PARTECIPANTI. SETTORE DI STUDI UNIVERSITARI

Settore di Studi Universitari	N valida	% valida
Sc. Aziendali	7	18,9
Ingegneria	6	16,2
Sc. Economico Aziendali	5	13,5
Filosofia e Comunicazione	4	10,8
Sc. e Tec Agro-Alimentari	4	10,8
Sc. politiche e sociali	3	8,1
Sc. Giuridiche	2	5,4
Architettura	2	5,4
Farmacia e Biotecnologie	1	2,7
Arti	1	2,7
Sc. Statistiche	1	2,7
Sc. Matematiche	1	2,7
	37	100

Il disegno di ricerca longitudinale ha previsto la compilazione di un questionario online distribuito tramite QRcode all'inizio (T1) e alla fine (T2) della prima fase di formazione del percorso (durata 5 settimane: 30 ore in presenza, affiancate da lavoro in gruppo in sede avente monte ore libero, più momenti individuali di confronto con i tutor di processo e uno staff multidisciplinare di mentor). Si tratta di una fase formativa che prevede il successivo periodo dedicato alla cosiddetta "challenge" (90 giorni), in cui sono coinvolte importanti aziende nella formulazione di sfide che vengono proposte ai gruppi di lavoro allo scopo di favorire lo sviluppo di competenze imprenditoriali mediante una messa in situazione e la ricezione di feedback da parte dei referenti aziendali e dei mentor, nonché mediante l'utilizzo di strumenti e metodologie didattiche utili a generare soluzioni di valore per gli utenti di riferimento di ciascuna sfida; infatti, tali sfide rappresentano dei veri e propri temi inesplorati per i/le partecipanti, che possono portare innovazioni di processo, di servizio o di prodotto.

Una volta eseguito l'accesso al questionario online è stato richiesto ai partecipanti di elaborare un codice di identificazione per consentire l'accoppiamento delle compilazioni tra T1 e T2 e garantire l'anonimato.

Misure e analisi dei dati

Le seguenti scale sono state utilizzate per misurare le variabili oggetto d'analisi.

Mindset imprenditoriale. È stato misurato adattando al *mindset* imprenditoriale la scala di 8 *item* sulle teorie implicite dell'intelligenza di Dweck (2000) e in cui viene chiesto di esprimere il grado di accordo su una scala a 6 punti, dove 1 corrisponde a "completamente in disaccordo" e 6 a "completamente d'accordo". Esempi di *item* sono: "Le tue competenze imprenditoriali sono qualcosa di te che non puoi cambiare molto" (R), "Puoi imparare cose nuove, ma non puoi davvero cambiare le tue competenze imprenditoriali di base".

La scala ha totalizzato i seguenti Cronbach Alpha: T1 = ,74; T2 = ,75.

Motivazione intrinseca. È stata misurata adattando la scala di *Academic Motivation* di Vallerand e colleghi (1992) e utilizzando le due sotto-scale di 4 *item* ciascuna: motivazione intrinseca a conoscere (MI con) e motivazione intrinseca a completare un compito (MI comp), in cui viene chiesto in che misura ciascuna delle affermazioni corrisponde all'opinione della persona circa i motivi per cui si è iscritta al *training*, su una scala di risposta da 1 a 7, in cui è 1 "non corrisponde affatto" e 7 è "corrisponde totalmente". Esempi di *item* sono "Perché provo piacere e soddisfazione nell'imparare nuove cose" (MI con) e "Per il piacere che provo quando supero me stesso/a in uno dei miei traguardi personali" (MI comp).

La scala ha totalizzato i seguenti Cronbach Alpha, MI con: T1 = ,79; T2 = ,69; Cronbach Alpha MI comp: T1 = ,89; T2 = ,77.

Motivazione estrinseca. È stata misurata adattando la scala di *Academic Motivation* di Vallerand e coll. (1992) e utilizzando le due sotto-scale di 4 *item* ciascuna: motivazione estrinseca regolata dall'identificazione (ME rid) e motivazione estrinseca a regolazione esterna (ME res) e in cui viene chiesto in che misura ciascuna delle affermazioni corrisponde all'opinione della persona circa i motivi per cui si è iscritta al *training*, su una

scala di risposta da 1 a 7, in cui è 1 “non corrisponde affatto” e 7 è “corrisponde totalmente”. Esempi di item sono: “Perché mi permette di prendere una scelta migliore sul mio orientamento professionale” (ME rid) e “Perché solo con la laurea non troverò un lavoro ben retribuito” (ME res).

La scala ha totalizzato i seguenti Cronbach Alpha, ME res: T1 = ,63; T2 = ,68; ME rid: T1 = ,75; T2 = ,75.

Autodeterminazione. È stata misurata attraverso la scala di Kyndt e Baert (2015) composta da 5 item e in cui viene chiesta una valutazione di frequenza su una scala a 6 punti, dove 1 corrisponde a “mai” e 6 a “sempre”. Esempi di item sono “Preferisco determinare da solo/ a cosa fare e cosa non fare” e “Mi assumo la responsabilità delle mie azioni”.

La scala ha totalizzato i seguenti Cronbach Alpha: T1 = ,77; T2 = ,76.

Perseveranza. È stata misurata attraverso la scala di Kyndt e Baert (2015) composta da 7 item e in cui viene chiesta una valutazione di frequenza su una scala a 6 punti, dove 1 corrisponde a “mai” e 6 a “sempre”. Esempi di item sono “Se inizio un compito, lo finisco, anche se sono stanco/a di esso.” e “Anche dopo una battuta d'arresto o un fallimento continuo con il compito”.

La scala ha totalizzato i seguenti Cronbach Alpha: T1 = ,79; T2 = ,74.

Le analisi dei dati sono state effettuate mediante il software SPSS (21.0). Per testare le nostre ipotesi, abbiamo misurato le variabili indipendenti al T1 e della dipendente al T2. È stato eseguito un t-test per campioni appaiati al fine di analizzare le differenze pre e post percorso formativo. Le analisi della regressione sono state implementate per testare le ipotesi sulle relazioni tra le variabili.

Risultati

Sono da ritenersi validi 39 casi, corrispondenti a 39 coppie di questionari: sono stati, infatti, raccolti 44 questionari al T1 e 41 questionari al T2, ma solo per 39 di ciascun tempo di rilevazione è stato possibile trovare una corrispondenza tra i codici.

Le statistiche descrittive e i risultati del t-test per campioni appaiati (Tab. 2) utilizzato per rilevare differenze pre-post *training*, mostrano come non siano apprezzabili differenze significative per nessuna variabile, eccetto per l'autodeterminazione che al T2 diminuisce, pur rimanendo sul versante positivo del punteggio. Come, infatti, spesso accade per l'aumento della consapevolezza circa le proprie risorse a seguito di un percorso formativo mirato a sviluppare le *soft skills*, i livelli di auto-percezione possono subire un ridimensionamento rispetto a quelli esibiti all'inizio del *training* (Luppi et al., 2019).

La matrice di correlazione (Tab. 3) mostra come il *mindset* imprenditoriale al pre-*training* correli significativamente con le due dimensioni della motivazione intrinseca pre-*training* ($p < ,05$) e con l'autodeterminazione post-*training* ($p < ,05$). Quest'ultima, correla significativamente con l'altra variabile dipendente – la perseveranza – post-*training* ($p < ,01$) e con la dimensione della motivazione intrinseca a completare un compito pre-*training* ($p < ,05$). Mentre la motivazione intrinseca a completare un compito (pre-*training*) correla positivamente e significativamente con l'altra dimensione della motivazione intrinseca e con le motivazioni estrinseche pre-*training* ($p < ,01$), la motivazione intrinseca a conoscere

(pre-training) correla positivamente e significativamente con le altre dimensioni della motivazione ($p < ,01$), ma non con la motivazione estrinseca a regolazione esterna pre-training. Infine, la perseveranza post-training correla positivamente con le dimensioni di motivazione intrinseca ($p < ,05$) e con la motivazione estrinseca regolata dall'identificazione ($p < ,05$) pre-training, mentre non correla con la motivazione estrinseca a regolazione esterna e il *mindset* imprenditoriale pre-training.

TAB. 2 - STATISTICHE DESCRITTIVE E DIFFERENZE PRE-POST TRAINING

	Pre-Training (T1) M (DS)	Post-Training (T2) M (DS)	t
MINDIMP	4,98 (.70)	5,02 (.66)	-0,40
MI con	4,39 (.66)	4,47 (.54)	-0,86
MI comp	3,93 (.98)	3,87 (.84)	0,47
ME rid	4,02 (.73)	3,90 (.72)	1,23
ME res	3,26 (.92)	3,21 (.93)	0,47
AUTOD	4,78 (.81)	4,51 (.79)	2,04*
PERSEV	4,63 (.73)	4,49 (.64)	1,24

** $p < .01$; * $p < .05$

N=38

TAB. 3 - ANALISI CORRELAZIONALI

Variabili		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
MI con T1	(1)	1						
MI comp T1	(2)	,65**	1					
ME rid T1	(3)	,55**	,47**	1				
ME res T1	(4)	0,27	,57**	,68**	1			
MINDIMP T1	(5)	,36*	,39*	0,3	0,11	1		
PERSEV T2	(6)	,34*	,34*	,40*	0,27	0,03	1	
AUTOD T2	(7)	0,11	,39*	0,24	0,32	,38*	,51**	1

** $p < .01$; * $p < .05$

N=38

Per verificare l'ipotesi 1 secondo cui, poiché il *mindset* è legato alla tendenza a vedere l'abilità come qualcosa che può essere incrementalmente sviluppata nel tempo, il *mindset* imprenditoriale al T1 influenzerebbe al T1 la motivazione intrinseca e non quella estrinseca, si è proceduto con le analisi delle regressioni per verificare il singolo effetto del

mindset imprenditoriale sulle dimensioni della motivazione. Come mostrato nella Tab. 4, risulta un effetto significativo del *mindset* imprenditoriale sulla motivazione intrinseca a conoscere (MI con) e sulla motivazione intrinseca a completare un compito (MI comp). Al contrario, il *mindset* imprenditoriale appare non essere in grado di predire i livelli di motivazione estrinseca. Alla luce di quanto emerso, possiamo dire che l'ipotesi 1 risulta confermata, in quanto il *mindset* imprenditoriale (al T1) influenza la motivazione intrinseca, ma non la motivazione estrinseca (al T1).

TAB. 4 - TABELLA. EFFETTI DEL MINDSET IMPRENDITORIALE SULLA MOTIVAZIONE

Variabile Dipendente	Variabile Indipendente	B	SE	Beta	t	P
MI con T1	MINDIMP T1	0,33	0,15	0,36	2,25	0,03
MI comp T1	MINDIMP T1	0,54	0,22	0,39	2,49	0,02
ME rid T1	MINDIMP T1	0,31	0,17	0,30	1,86	0,07
ME res T1	MINDIMP T1	0,15	0,22	0,11	0,67	0,51

Si è, inoltre, ipotizzato un ruolo di influenza esercitato dalla motivazione intrinseca (T1), con particolar forza della motivazione intrinseca a completare un compito, sull'autodeterminazione al T2, in prevalenza rispetto alla motivazione estrinseca. Le analisi della regressione (Tab. 5) mostrano come significativo solo l'effetto della motivazione estrinseca regolata dall'identificazione (ME rid T2) sulla variabile dipendente. Il coefficiente di correlazione multipla è uguale a ,63. La statistica del test F dell'ANOVA verifica se l'intero modello di regressione si adatta ai dati. I risultati mostrano un buon adattamento generale del modello $F=5,16$ ($p<,01$). Contrariamente a quanto ipotizzato, solo la motivazione estrinseca regolata dall'identificazione è in grado di predire i livelli di autodeterminazione post-formazione. In altre parole, partecipare al percorso formativo, poiché viene riconosciuta l'importanza estrinseca dell'esperienza, impatta positivamente sullo sviluppo della capacità individuale di contare sulle proprie forze per portare a termine una sfida. Alla luce di quanto emerso, possiamo dire che l'ipotesi 2 non risulta confermata.

Proseguendo, si è ipotizzato infine un ruolo di influenza esercitato dalla motivazione intrinseca (T1) sulla perseveranza al T2, in prevalenza rispetto alla motivazione estrinseca. Le analisi della regressione (Tab. 5) mostrano come significativo l'effetto della motivazione intrinseca a conoscere (MI con T1) e a completare un compito (MI comp T1), ma anche della motivazione estrinseca regolata dall'identificazione (ME rid T1) sulla variabile dipendente. Il coefficiente di correlazione multipla è uguale a ,51. La statistica del test F dell'ANOVA, che verifica se l'intero modello di regressione si adatta ai dati, mostra un buon adattamento generale del modello $F=2,78$ ($p<,05$). Parzialmente in linea con quanto ipotizzato, la motivazione intrinseca pre-*training* è in grado di predire i livelli di perseveranza post-*training*; oltre a ciò però, anche la motivazione estrinseca regolata dall'identificazione è in grado di predire i livelli di perseveranza post-*training*. In altre parole, partecipare al *training* formativo per il piacere e la soddisfazione che si prova

a imparare qualcosa di nuovo o a portare a termine delle sfide, impatta positivamente sullo sviluppo della capacità individuale di portare a termine una sfida, nonostante le difficoltà legate al fatto di dover riadattare le traiettorie individuali. Inoltre, l'impatto sullo sviluppo della perseveranza si verifica anche quando la persona partecipa al percorso formativo, in ragione del riconoscimento di una sua importanza estrinseca, legata quindi alle relative possibili ricompense percepite. Alla luce di quanto emerso, possiamo dire che l'ipotesi 3 risulta parzialmente confermata.

TAB. 5 - EFFETTI DELLA MOTIVAZIONE SULLE COMPETENZE IMPRENDITORIALI

Variabile Dipendente	Variabile Indipendente	B	SE	Beta	t	p
AUTOD T2	MI con T1	0,06	0,21	0,06	0,27	0,79
	MI comp T1	0,15	0,15	0,23	1,01	0,32
	ME rid T1	0,40	0,18	0,44	2,16	0,04
	ME res T1	-0,11	0,15	-0,16	-0,75	0,46
PERSEV T2	MI con T1	-0,54	0,24	-0,45	-2,29	0,02
	MI comp T1	0,46	0,17	0,57	2,81	0,01
	ME rid T1	0,65	0,21	0,59	3,17	0,00
	ME res T1	-0,19	0,17	-0,22	-1,13	0,27

Discussione

L'obiettivo del presente studio era quello di analizzare, mediante un disegno di ricerca longitudinale di breve durata, la relazione esistente tra il costrutto di *mindset* imprenditoriale, la motivazione e due competenze chiave nella transizione da università a mondo del lavoro, quali l'autodeterminazione e la perseveranza. Con la discussione dei risultati emersi, si è tentato di contribuire a mettere luce sull'influenza della forma *mentis* e degli aspetti motivazionali in relazione allo sviluppo di competenze chiave per la transizione dall'università al mondo del lavoro. I risultati hanno evidenziato come i livelli di forma *mentis* imprenditoriale esercitino un'influenza sul fatto di partecipare a un percorso formativo per il piacere e la soddisfazione provata dall'imparare qualcosa di nuovo o dal portare a termine delle sfide, mentre non esercitano alcuna influenza sugli aspetti motivazionali estrinseci. Iniziare quindi a lavorare sulla promozione di una *forma mentis* imprenditoriale - intesa nell'accezione di spirito d'iniziativa e creatività - all'interno del ventaglio di possibilità formative che comprendono il periodo della secondaria di secondo grado, l'istruzione e formazione professionale e l'università, può andare a rafforzare positivamente la motivazione formativa intrinseca dei giovani; così facendo si può quindi incoraggiare l'incontro tra il/la giovane e le risorse presenti nel territorio, capaci di favorire la transizione formazione-lavoro mediante il contatto con testimonianze significative e feedback in risposta ai bisogni conoscitivi e alle aspettative individuali, alimentando, quindi, una potenziale risorsa auto-orientativa.

I risultati della ricerca hanno, inoltre, evidenziato come lo sviluppo dell'autodeterminazione, intesa come capacità individuale di contare sulle proprie forze per portare a termine una sfida, abbia alla sua origine una partecipazione al percorso formativo dettata dal riconoscimento dell'importanza estrinseca dello stesso. È possibile quindi supporre che supportare e incentivare i giovani sulla necessità di mettere in atto azioni di ricerca informativa sulle caratteristiche del mercato del lavoro possa aumentare in loro i livelli della motivazione estrinseca regolata dall'identificazione e dal riconoscimento dell'importanza dell'attività che a sua volta predice lo sviluppo di autodeterminazione durante il percorso formativo. Infine, i risultati hanno mostrato come lavorare sulla motivazione intrinseca alla formazione, nonché sull'appena citata motivazione estrinseca regolata dall'identificazione e dal riconoscimento dell'importanza dell'attività, possa influenzare lo sviluppo della perseveranza durante il percorso.

Conclusioni

Come già sottolineato in premessa, la transizione dall'Università al mondo del lavoro è una fase delicata nello sviluppo formativo e di carriera dei giovani, per questa ragione è strategico per la transizione accademia-lavoro promuovere percorsi formativi che permettano a studenti e studentesse di sperimentare situazioni che li mettano a contatto con il mondo del lavoro, attraverso sfide formative *ad hoc* e metodologie volte a sviluppare risorse personali e competenze attraverso pratiche riflessive ed esperienziali.

Nonostante questa ricerca presenti diversi limiti, il cui principale risiede senz'altro nelle dimensioni del target di riferimento, è possibile ricavarne alcuni spunti utili punti di forza nel tentativo di analizzare il ruolo di un percorso formativo/orientativo e l'impatto dei processi motivazionali e di autoregolazione che ne favoriscono il successo, in termini di potenziamento delle competenze strategiche per fronteggiare le sfide proprie della transizione scuola-lavoro.

La presente ricerca fa emergere riflessioni che sono in linea con gli esiti del report OECD del 2018, secondo cui le attività di orientamento possono aiutare a ridurre le disuguaglianze sociali formando e informando i giovani sui percorsi di carriera, laddove le loro famiglie e le reti sociali non possono consigliarli e supportarli, favorendo così processi di mobilità sociale. A questo proposito, anche gli esiti di questo lavoro di ricerca, ci invitano ad accogliere le raccomandazioni contenute nell'ultimo rapporto CEDEFOP (2020) che sottolineano l'importanza di investire nei programmi formativi a vocazione orientativa rivolti alla transizione università-lavoro, contesti didattici che riescono a creare una sinergia proficua fra i contributi che provengono dalle componenti accademiche e da quelle professionali. Futuri sviluppi della presente ricerca, saranno rappresentati da un approfondimento qualitativo sul processo formativo, nonché dal monitoraggio della stabilità nel tempo dei risultati ottenuti.

Note delle autrici

I contenuti e i dati dell'articolo sono stati sviluppati e analizzati dalle due autrici in modo congiunto. In particolare Aurora Ricci ha elaborato i paragrafi Introduzione, Risultati e Discussione. Elena Luppi ha elaborato i paragrafi Metodo e Conclusioni.

"Le autrici ringraziano la Fondazione Golinelli e, in particolare, il gruppo di lavoro del Progetto "ICARO" per la collaborazione alla ricerca e alla sua disseminazione".

Bibliografia

Ajello A.M. (1999). La motivazione ad apprendere, in C. Pontecorvo (Cur.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 273-296). Il Mulino.

Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263.

Boscolo P. (2006). La motivazione ad apprendere, in L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione* (pp. 91-120). Il Mulino.

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., and Finkel, E. J. (2013). *Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation*. *Psychological Bulletin*. 139(3), 655-701.

Bryk, A. S. (2009). *Support a Science of Performance Improvement*. *Phi Delta Kappan*, 90(8), 597-600. <https://doi.org/10.1177/003172170909000815>

Cedefop (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 114. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>.

Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276.

Chughtai, A. and Buckley, F. (2011), "Work engagement: antecedents, the mediating role of learning goal orientation and job performance", *Career Development International*, 16 (7), 684-705. <https://doi.org/10.1108/13620431111187290>.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. (2016). A growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Aug 2016, 113 (31) 8664-8668; DOI: 10.1073/pnas.1608207113.

Colquitt J.A., LePine J.A. & Noe R.A., (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research, *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.

De Beni R. & Moé A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Motivation and education: The self-determination perspective*. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6.
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- European Commission (2012). *Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education*, Entrepreneurship Unit Report.
https://ec.europa.eu/growth/content/effects-and-impact-entrepreneurship-programmes-higher-education-0_en.
- Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895–904.
- Fraccaroli, F. (1998). *Il cambiamento nelle organizzazioni: metodi di ricerca longitudinale applicati alla psicologia del lavoro*. Raffaello Cortina Editore.
- Fraccaroli, F. (2007). *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*. Il Mulino.
- Goodwin, J., & O'Connor, H. (2005). Exploring Complex Transitions: Looking Back at the 'Golden Age' of From School to Work. *Sociology*, 39(2), 201-220. <https://doi.org/10.1177/0038038505050535>.
- Janson, C. G. (1981). Some Problems of Longitudinal Research in the Social Sciences. In Schulsinger, F., Mednick, S.A., and Knop, J. (Cur.): *Longitudinal Research* (pp. 19 – 55). Martinus Nijhoff.
- Jöreskog, K.G. (1981). *Statistical model for longitudinal studies*, in Schulsinger, F., Mednick, S.A., and Knop, J. (eds): *Longitudinal Research* (pp. 118 – 124). Martinus Nijhoff.
- Kelley, T., & Kelley, D. (2013). *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential Within Us All*. Crown Business.
- Kyndt, E., & Baert, H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship, *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13–25.
- Kirby, D.A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?. *Education + Training*, 46(8–9), 510–519.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall.
- Komarkova, I., Conrads, J., & Collado, A. (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives*. In-depth case study report. JRC Technical Reports.

- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–598.
- Lastrucci, E. (2004). Orientamenti e prospettive dell'educazione alla cittadinanza europea, *Il Nodo*, n. 25.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). *What is competence?*. *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Luppi, E., Ricci, A., & Bolzani, D. (2019). Innovare la formazione all'imprenditorialità per gli studenti della scuola secondaria: un percorso di Ricerca-Formazione. *RicercaAzione*, 11, 207 - 227.
- Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16(2), 92–111. <http://doi.org/10.1108/13552551011026995>.
- Musset, P. & L. M. Kurekova, (2018). Working it out: Career Guidance and Employer Engagement. OECD Education Working Papers, No. 175. <http://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2010). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- OECD (2017a). Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264285668-en>
- OECD (2017b). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report*. Italy, OECD, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264298644-en>.
- OECD/European Union (2019). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/43e88f48-en>
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82, 330-348. DOI:10.3102/0034654312457429.
- Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).
- Sarchielli, G. (2011). *Contesti di lavoro, costruzione delle carriere personali e sostegni orientativi*. In D. Guglielmi, M.G. D'Angelo (eds), *Prospettive per l'orientamento* (pp. 77-102). Carocci.
- UN (2015) Transforming our World: the 2030 Agenda for sustainable development, <A/RES/70/1>. UN General Assembly.
- Valenduc, G. (2018). *Technological revolutions and societal transitions*. ETUI. Foresight Brief; No 4. <https://www.etui.org/Publications2/Foresight-briefs/Technological-revolutions-and-societal-transitions>.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, MR., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. 52, 1003-1003. DOI: 10.1177/0013164492052004025.
- Vandewalle, D. (1997). Development and Validation of a Work Domain Goal Orientation Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>
- Vickerstaff, S. (2003). Apprenticeship in the “Golden Age”: Were Youth Transitions Really Smooth and Unproblematic Back Then?, *Work, Employment and Society* 17(2): 269–287.

Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Yeager, D., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H.Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G. & Dweck, C. (2016). *Using Design Thinking to Improve Psychological Interventions: The Case of the Growth Mindset During the Transition to High School*. *Journal of Educational Psychology*. 108(3), 374-391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>.