



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Economia e Gestione delle Aziende

Ca' Foscari  
Dorsoduro 3246  
30123 Venezia

Tesi di Laurea Magistrale

**L'impatto delle competenze  
trasversali sull'employability e sul  
career success**

**Relatore**

Prof.ssa Sara Bonesso

**Correlatore**

Prof.ssa Anna Comacchio

**Laureando**

Martina Fratantuono

Matricola 838610

**Anno Accademico 2016 / 2017**

# INDICE

	Pag.
<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPITOLO 1: L’employability e le competenze trasversali.....</b>	<b>5</b>
1.1 Introduzione.....	5
1.2 Le competenze richieste dal mercato del lavoro.....	6
1.2.1 Lo skill shortage.....	9
1.3 Employability e perceived employability.....	12
1.3.1 Le employability skills.....	22
1.4 Le competenze trasversali.....	24
1.4.1 Le principali modalità di misurazione.....	31
1.4.2 L’acquisizione delle competenze trasversali.....	36
1.5 Employability, perceived employability ed employability skills dei Graduates.....	38
1.6 Conclusione.....	54
<b>CAPITOLO 2: La carriera e il career success.....</b>	<b>56</b>
2.1 Introduzione.....	56
2.2 La natura mutevole della carriera: dal modello tradizionale ai “boundaryless and protean career models”.....	57
2.2.1 Definizioni.....	59
2.3 Objective and Subjective career success.....	63
2.4 Determinanti del career success.....	67
2.4.1 L’impatto delle competenze dell’intelligenza emotiva sul career success.....	75
2.5 Le misure del career success.....	81
2.6 Conclusione.....	90
<b>CAPITOLO 3: La ricerca empirica: Ipotesi e Metodo.....</b>	<b>92</b>
3.1 Introduzione.....	92
3.2 Obiettivi e ipotesi di ricerca.....	92
3.3 Metodo di ricerca.....	95
3.3.1 Il campione.....	95
3.3.2 Lo strumento di raccolta dati: Survey.....	97
3.4 Conclusione.....	101

<b>CAPITOLO 4: La ricerca empirica: Risultati</b> .....	<b>103</b>
4.1 Introduzione.....	103
4.2 Analisi del campione.....	103
4.3 Statistiche descrittive delle variabili del modello.....	105
4.4 La ricerca di relazioni positive fra le variabili .....	112
4.4.1 La verifica delle ipotesi .....	119
4.5 Conclusione .....	120
<b>CONCLUSIONE</b> .....	<b>122</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>124</b>
<b>APPENDICE</b> .....	<b>130</b>

## INTRODUZIONE

Quali sono le variabili che più facilitano, ai giovani di oggi, l'ingresso nel mondo del lavoro, l'ottenimento di una posizione lavorativa in linea con le proprie aspirazioni o percorso di studi e il raggiungimento di successo e soddisfazione di carriera? La letteratura è composta da una vasta quantità di ricerche che indagano le determinanti dell'*employability* e del *career success*, intesi nelle loro due dimensioni (oggettiva e soggettiva/psicologica), e tra queste particolare importanza viene assegnata alle competenze dell'intelligenza emotiva o competenze trasversali (es. Judge et al., 1995; Rothwell and Arnold, 2007; Fugate and Kinicki, 2008; Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014; Collet, Hine and Plessis, 2015). In un ambiente lavorativo sempre più imprevedibile e complesso si nota, infatti, che i datori di lavoro, durante i colloqui di selezione, valutino non più solo il possesso di capacità intellettuali, ma considerino soprattutto le capacità individuali di gestione di sé e di rapporto con gli altri. È necessario, perciò, aiutare i giovani a sviluppare queste *soft skills* perché accrescono la loro *employability* e promuovono una carriera di successo e soddisfazione professionale.

Questo elaborato, dunque, nel primo capitolo analizzerà le ricerche e i modelli proposti dalla letteratura riguardo il tema dell'*employability* e *perceived employability*, per poi realizzare un collegamento diretto con le competenze trasversali in quanto principale fattore determinante. Ci si focalizzerà, di conseguenza, sul concetto di *employability* e *perceived employability* dei *graduates* rilevando anche le modalità di misurazione più comunemente utilizzate.

Nel secondo capitolo, si presenteranno i concetti di *carriera* e di *career success*. Il successo di carriera, inteso come una diretta conseguenza dell'*employability*, verrà definito secondo due prospettive distinte ma tra loro interrelate: l'*objective career success* e il *subjective career success*. Anche in questo caso, rilevanza sarà assegnata all'identificazione delle più comuni scale di valutazione utilizzate dai ricercatori per misurare il successo di carriera oggettivo e soggettivo.

Il terzo e il quarto capitolo, infine, sono dedicati interamente alla ricerca empirica. Innanzitutto, saranno presentati gli obiettivi e le ipotesi di ricerca, il campione coinvolto e la modalità di raccolta dei dati (*survey*). In seguito, l'attenzione sarà rivolta all'analisi dei risultati. Si comprenderanno, quindi: 1) le caratteristiche del campione finale, in termini di età, genere e area disciplinare di studio scelta; 2) il livello di possesso delle competenze trasversali, il livello di *employability* e di *career satisfaction* percepiti dagli studenti; 3) l'esistenza di relazioni positive tra le variabili latenti considerate nel modello di ricerca, che condurrà alla definitiva verifica delle ipotesi.

# CAPITOLO 1

## L'EMPLOYABILITY E LE COMPETENZE TRASVERSALI

### 1.1 Introduzione

Nell'attuale mercato del lavoro, le abilità tecniche e la conoscenza accademica non sono più sufficienti e i giovani, che stanno per vivere il passaggio dalla scuola al lavoro, devono presentarsi con caratteristiche idonee a soddisfare la domanda e, quindi, devono sviluppare e mantenere nel tempo la loro employability (Poitgieter, 2012). Varie ricerche hanno dimostrato che la categoria di skills che più determina il proprio livello di "occupabilità" e che predice una performance superiore è rappresentata dalle soft skills o competenze trasversali ossia tutti quei comportamenti e qualità personali che sono applicabili a qualsiasi contesto sociale e consistono nella consapevolezza e gestione di sé, nella consapevolezza sociale e gestione delle relazioni. Con il termine employability, infatti, s'intende l'abilità di entrare nel mercato del lavoro, adattarsi ad esso e seguirne la dinamica (Poitgieter, 2012). Oltre ad un cambiamento delle competenze necessarie per entrare nel contesto lavorativo, al giorno d'oggi, sono cambiati anche i percorsi di carriera: dalla carriera tradizionale dove era l'azienda stessa a gestire la crescita professionale dei suoi dipendenti si passa alla 'boundaryless career' ossia senza confini, che permette alla forza lavoro di gestire in prima persona il proprio percorso lavorativo non essendo più vincolata ad una sola organizzazione (Sullivan, 1999). Le persone, quindi, devono assumersi la responsabilità di sviluppare in modo proattivo sempre nuove skills al fine di rimanere competitivi e attrattivi agli occhi dei datori di lavoro.

L'obiettivo del primo capitolo di tale elaborato è quello di introdurre il concetto di employability e perceived employability e, successivamente, metterlo in relazione con il concetto di competenze trasversali al fine di comprendere in che modo queste skills assumono rilevanza per l'occupabilità dei giovani e, in particolare per i laureati.

Una breve analisi delle competenze, oggi, maggiormente richieste dal mercato del lavoro, permetterà di dare rilievo all'importanza delle competenze trasversali come determinanti della capacità di trovare un impiego e della performance. A seguire, si evidenzierà l'attuale presenza di uno skill shortage ossia di un mismatch tra le competenze richieste dalla domanda (datori di lavoro) e quelle offerte dai giovani candidati dimostrando una loro carenza proprio di competenze trasversali. Si definirà poi, attraverso un'analisi della letteratura, il concetto di employability e di perceived employability presentando, anche, le più comuni tecniche di misurazione. Una più approfondita analisi delle employability skills, permetterà così di definire le competenze emotive e sociali/trasversali analizzandone i modelli e le modalità di misurazione. Infine, maggiore attenzione verrà data all'employability e perceived employability dei graduates attraverso modelli e studi che esaminano la relazione tra employability e competenze riportando gli strumenti di valutazione utilizzati.

## 1.2 Le competenze richieste dal mercato del lavoro

Al giorno d'oggi, nonostante le competenze professionali legate alla specifica occupazione o hard skills siano importanti e necessarie, un individuo ha bisogno di possedere e acquisire anche altre abilità, dette soft skills, per poter trovare lavoro e successivamente avere successo. Le organizzazioni, infatti, richiedono personale sempre più preparato e flessibile allo scopo di rimanere sempre competitive in un contesto altamente dinamico e complesso. Le hard skills si riferiscono alla capacità di selezionare, combinare e utilizzare in modo appropriato la propria conoscenza al fine di svolgere con successo un specifico tipo di lavoro o professione, in termini di efficienza ed efficacia (Parvu, Ipate and Mitran, 2014). Si tratta di competenze facilmente osservabili e misurabili, si possono acquisire attraverso particolari percorsi di studio e/o tramite l'esperienza sul campo, e sono legate alle specifiche esigenze e al core business di una data organizzazione come per esempio la capacità di utilizzare un software, di far funzionare i macchinari, la conoscenza delle lingue straniere o l'abilità di svolgere un'attività di vendita (Mishra, 2014). Le soft skills, invece, anche definite competenze trasversali, sono quei comportamenti acquisiti che trascendono un particolare contesto lavorativo data la loro natura multidisciplinare e sono, per esempio, la capacità di essere autonomi, di assumere responsabilità, di adattamento e di relazionarsi con le persone (Parvu, Ipate and Mitran, 2014). Queste competenze, di conseguenza, sono importanti indipendentemente dal tipo di professione svolta da un soggetto e sono legate soprattutto alla sfera personale, valoriale e comportamentale dell'individuo stesso. Kantrowitz (2005) le definisce come le skills interpersonali necessarie per lavorare con gli altri; Ghosh (2012) le considera come *“a process of development of the human psyche and personality so that a person becomes more social and acceptable to the society at large, including the corporate world”*; Seth e Seth (2013), inoltre, propongono degli esempi di competenze trasversali: le capacità di comunicazione, le skills interpersonali, l'intelligenza emotiva, le doti di leadership, le capacità di teamwork, di negoziazione, di gestione del tempo e di gestione dello stress (Mishra, 2014). Secondo Boyatzis (1982), infine, una competenza trasversale è una caratteristica intrinseca dell'individuo causalmente correlata ad una performance efficace o superiore nella mansione; successivamente l'autore, nel 2009, la definisce anche come un set di comportamenti organizzati attorno ad uno specifico intento o scopo che portano ad una prestazione superiore (Boyatzis, 2009).

Sia le hard che le soft skills sono importanti per la crescita organizzativa e dei dipendenti, perciò, si tratta di concetti interconnessi tra loro e la mancanza di uno di questi potrebbe avere un impatto negativo sulla performance e sulla capacità di un individuo di trovare lavoro (Mishra, 2014).

Nel mercato del lavoro attuale, quindi, le conoscenze professionali o technical-skills sono ormai considerate indispensabili per poter accedere ad una specifica professione, ma ciò che effettivamente fa la differenza tra candidati idonei e non sono le abilità maggiormente legate alla sfera personale e comportamentale del soggetto e, perciò, le competenze trasversali applicabili in qualsiasi contesto lavorativo. Un numero crescente di aziende, infatti, durante il processo di reclutamento e selezione del

personale, utilizza strumenti di valutazione delle competenze trasversali dei candidati e questo, da un lato, conferma l'elevata rilevanza attribuita a tali skills, dall'altro, ci permette di comprendere che queste abilità determinano il livello di prontezza/occupabilità di un individuo e, perciò, influenzano la decisione finale di assunzione. A conferma di ciò, numerosi studi sono stati condotti per comprendere la percezione dei datori di lavoro a proposito delle skills più ricercate in un giovane che si presenta ad un colloquio di lavoro e, a livello generale, è emerso che sono più interessati alle skills sociali dei candidati rispetto alle abilità cognitive (Hogan, Premuzic and Kaiser, 2013). Una ricerca, per esempio, è stata condotta sottoponendo, ai datori di lavoro di svariate organizzazioni operanti nei settori dell'IT, manifatturiero e dei servizi d'ingegneria, un questionario volto ad indagare l'importanza attribuita, in sede di selezione del personale, a quattro diverse categorie di competenze: human skills, professional skills, communication skills e technical skills. Il risultato ottenuto permette di cogliere che, nonostante gli istituti formativi si focalizzino principalmente sullo sviluppo delle technical skills, queste, agli occhi dei datori di lavoro, contano solamente per il 14% contro il 42% associato alle competenze umane/personali (Kulkarni and Chachadi, 2014). Staffan Nilsson (2010), difatti, ha notato che le hard skills stanno progressivamente perdendo la loro importanza a favore, invece, di una diversa categoria di skills e attributi personali (Kulkarni and Chachadi, 2014).

Molti altri studiosi hanno identificato, inoltre, un set di abilità ricercate dalle organizzazioni e, come è possibile notare dalla tabella 1.1, generalmente mostrano una preferenza per quattro categorie di competenze trasversali: le capacità di comunicazione, l'atteggiamento di problem-solving o conflict solver, le competenze interpersonali e di teamwork (Mishra, 2014).

Tabella 1.1: Lista delle soft skills più richieste in sede di reclutamento e selezione.

Researcher	Soft Skills
Oblinger <i>et al.</i> (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistence</li> <li>• Taking initiative</li> <li>• Think creatively as well as seriously on many issues</li> <li>• Skill to work in team to solve issues and problems</li> </ul>
Harvey <i>et al.</i> (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Team spirit</li> <li>• Interpersonal skills</li> <li>• Communication skills</li> </ul>
Johnson (2006) (as cited in Seth and Seth, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Relationship building</li> <li>• Work ethics</li> <li>• Problem solving</li> </ul>
Mintzberg (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Leadership</li> <li>• Teamwork</li> <li>• Ability to think out of the box</li> </ul>
Carnevale <i>et al.</i> (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problem solving</li> <li>• Personnel management</li> <li>• Interpersonal skills</li> <li>• Ability to conceptualize</li> <li>• Organize</li> <li>• Verbal thoughts</li> <li>• Conflict solver</li> <li>• Able to work in teams</li> </ul>
Bill (2004) as cited in Seth and Seth (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication skills</li> <li>• Self-esteem</li> <li>• Work ethics</li> </ul>
Caudrin (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication skill</li> <li>• Interpersonal skills</li> <li>• Emotional intelligence</li> </ul>
John (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> </ul>

Fonte: Mishra, 2014.

Le communication skills si riferiscono all'abilità di un individuo di trasferire le proprie idee, emozioni e informazioni; l'attitudine alla risoluzione dei problemi o dei conflitti, invece, si concretizza nel potere di eliminare o prevenire questioni conflittuali tra le parti e incrementare, così, la performance complessiva; le skills interpersonali, inoltre, aiutano a costruire relazioni con altre persone e comprendono la sincerità, la cortesia e il rispetto reciproco, tutti elementi che contribuiscono a creare un clima organizzativo positivo (secondo Quek (2005) queste sono per eccellenza le competenze oggi giorno più desiderate dalle imprese); l'abilità di lavorare in gruppo, infine, consiste nell'attitudine di una persona a collaborare e coordinare il proprio lavoro con quello dei colleghi al fine di raggiungere obiettivi condivisi che, di conseguenza, garantiscono il successo dell'organizzazione (Mishra, 2014).

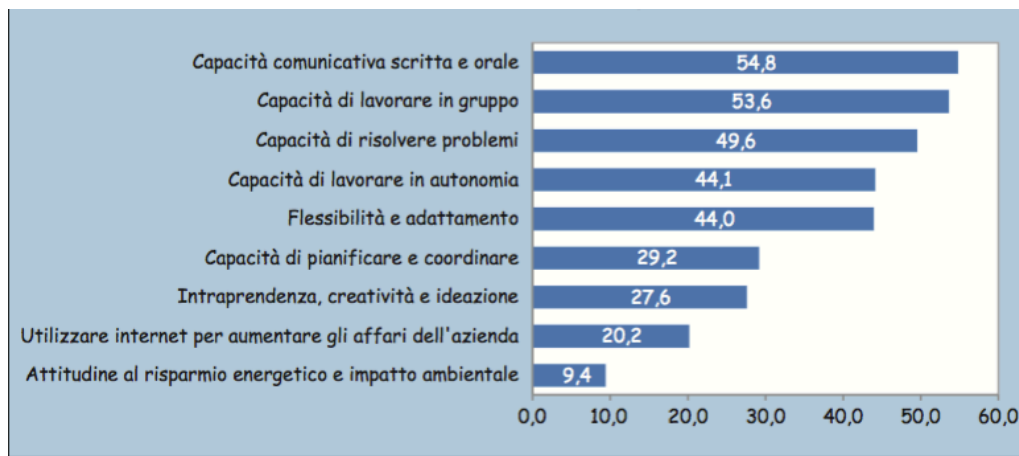
Alcuni studi, in modo più specifico, hanno permesso di identificare le competenze, conoscenze e skills attese dai neo-laureati in management (Parvu, Ipate and Mitran, 2014):

- Comprendere la cultura organizzativa e l'ambiente esterno in cui essa opera, nonché il bisogno e l'essenza del pensiero strategico;
- Avere la capacità di pensare in modo critico, di analisi e formulazione di ipotesi e di valutazione delle stesse;
- Risolvere in modo efficace vari problemi, prendere decisioni sulla base della valutazione di diverse visioni e situazioni;
- Saper implementare le decisioni prese,
- Comunicare efficacemente;
- Saper come gestire al meglio il proprio tempo, riuscire a controllare il proprio comportamento e avere spirito d'iniziativa;
- Avere "appetito" per l'apprendimento continuo ed essere capaci di individuare i propri bisogni formativi al fine di adattarsi alle dinamiche dell'ambiente organizzativo e del mercato del lavoro;
- Avere fiducia in se stessi ed essere empatici;
- Avere qualità di leadership, capacità di influenza sugli altri e di coordinamento del team.

La rilevanza assunta dalle competenze trasversali è confermata anche dai dati del Sistema Informativo Excelsior, che evidenziano le capacità comunicative, di teamwork, di problem-solving come le abilità più importanti e più osservate nei laureati (Figura 1.1) (Progetto Excelsior, 2015).



Figura 1.1: Competenze che le imprese ritengono molto importanti per le assunzioni di laureati programmate dalle imprese nel 2015 (incidenza percentuale delle assunzioni per le quali ciascuna competenza è ritenuta importante, sul totale delle assunzioni).



Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2015.

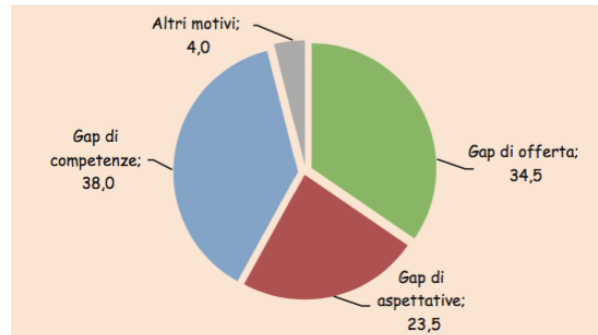
Da un'analisi approfondita dei risultati di tutte queste ricerche si percepisce, quindi, come le competenze trasversali siano gli elementi maggiormente richiesti dai datori di lavoro in quanto delineano una più elevata probabilità che il neo-assunto riesca ad inserirsi all'interno del team aziendale e realizzare una performance elevata. Le competenze trasversali possono, quindi, essere definite come le principali determinanti dell'employability ossia della capacità di un giovane di ottenere un lavoro e avere successo nello svolgimento del suo ruolo. Molti studi, infatti, indicano chiaramente che il titolo di studio (laurea) rappresenta solo una parte dell'equazione e che le soft skills sono caratteristiche individuali importanti e determinano il livello di occupabilità dell'individuo (Murti, 2014).

### 1.2.1 Lo skill shortage

Il fabbisogno occupazionale previsto dalle imprese, però, non sempre viene adeguatamente soddisfatto dal mercato del lavoro a causa di un disallineamento tra domanda e offerta. Nel 2015, infatti, più di un quinto delle assunzioni previste di laureati sono ritenute dalle imprese di difficile reperimento, corrispondenti a 18.500 unità, pari esattamente al 22,3% del totale; le principali motivazioni che stanno alla base di queste difficoltà sono, in ordine di importanza, la presenza di: un *gap di competenze o skill shortage*, collegato alla formazione non adeguata, alla mancanza della necessaria esperienza o alla mancanza delle caratteristiche personali adatte allo svolgimento della professione; un *gap di offerta*, che emerge quando la figura professionale è molto richiesta e c'è scarsità sul mercato del lavoro; e un *gap di aspettative*, che si verifica quando i candidati hanno aspettative superiori rispetto a ciò che gli viene offerto o sono poche le persone interessate ad

esercitare la professione considerata (Figura 1.2) (Progetto Excelsior, 2015).

Figura 1.2: Assunzioni di laureati programmate nel 2015 ritenute dalle imprese di difficile reperimento secondo la motivazione.



Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2015.

L'aspetto che, in questa sede, risulta importante approfondire è il concetto di skill shortage o skills gap definito come la difficoltà di individuare personale con le abilità necessarie a svolgere una determinata professione a causa di una carenza sia di technical-skills sia, e soprattutto, di soft-skills. Woo (2006), infatti, afferma che i laureati che si affacciano al mercato del lavoro di oggi mancano di competenze trasversali, abilità o attitudini personali che rappresentano, però, gli elementi maggiormente desiderati e apprezzati dai datori di lavoro (Murti, 2014). A dimostrazione di questo gap, è stato condotto uno studio al fine di comprendere le percezioni dei datori di lavoro in merito alla carenza di competenze dell'offerta di lavoro. In primo luogo è stato chiesto loro se avevano sperimentato uno skill shortage nel corso dell'anno precedente e il 61% degli intervistati ha risposto in senso affermativo (contro il 24%) (Green, Machin and Wilkinson, 1998). Successivamente, lo studio ha cercato di individuare nello specifico le qualità che secondo i datori di lavoro sono carenti e scarse nei candidati ed è emerso che la capacità di auto-presentazione (64%), di teamwork (56%), l'aver avuto esperienze pregresse (56%), l'abilità di lavorare in modo autonomo (50%), la consapevolezza organizzativa (48%) e le skills interpersonali (40%) sono gli aspetti che più spiegano la presenza di uno skill shortage; questo risultato permette, quindi, di confermare fermamente che sono le skills comportamentali e sociali il principale determinante del gap tra competenze richieste e offerte (Green, Machin and Wilkinson, 1998). Tale gap ha portato di conseguenza ad un progressivo aumento nel tempo del tasso di disoccupazione dei laureati data l'incapacità degli individui con un diploma o certificato di trovare un impiego; le cause che, secondo i ricercatori, incidono di più su questa situazione sono: l'elevato numero di giovani che si laureano in aree con basse prospettive occupazionali e, a questo riguardo, si ritiene indispensabile offrire maggiore orientamento e consulenza nel processo di scelta del percorso di studi al fine di soddisfare in modo più adeguato la domanda di lavoro; la qualità dell'istruzione (che dovrebbe essere migliorata); le aspettative dei

laureati (spesso troppo elevate); infine, la mancanza di soft skills, di esperienza lavorativa e la scarsa “prontezza” ad entrare nel mondo del lavoro, aspetto che rappresenta il problema principale dei giovani d’oggi in quanto determina la loro capacità di adattarsi ad un nuovo contesto lavorativo e di realizzare un’elevata performance (Pauw, Oosthuizen and Westhuizen, 2008). Secondo Mleatsheni (2005) l’esperienza lavorativa pregressa rappresenta un fattore importante che influenza l’employability di un soggetto a tutti i livelli e, perciò, risulta essere un elemento necessario per ottenere l’impiego desiderato (Pauw, Oosthuizen and Westhuizen, 2008). Un ulteriore studio condotto su un campione di aziende che assume laureati in management, definisce lo skill shortage come la mancanza nei candidati dell’esperienza lavorativa o delle skills richieste dall’organizzazione nonché l’incapacità della forza lavoro di “tenere il passo” con il cambiamento che contraddistingue il mercato attuale e che, perciò, richiede lo sviluppo di competenze sempre nuove al fine di mantenersi competitivi (Murti and Paul, 2014). I datori di lavoro, infatti, tendono ad avere una domanda di competenze mutevole in base agli sviluppi del mercato in cui operano, ma, dall’altro lato, si nota un più lento processo di adeguamento da parte dell’offerta o forza lavoro che inevitabilmente genera una situazione di disequilibrio e uno skills gap (Green, Machin and Wilkinson, 1998). La turbolenza e la dinamicità del contesto lavorativo attuale nonché la complessità crescente delle organizzazioni stesse a seguito della globalizzazione, infatti, richiedono personale flessibile, creativo, abile nel lavoro collaborativo e nel problem solving e questo permette, perciò, di affermare che lo skill shortage è principalmente causato da quelle competenze che incidono sulla performance di un individuo e, quindi, dalle competenze trasversali. Sahney, Banwet and Karunes, et al. (2004) affermano, infatti, che le istituzioni di formazione ed università molto spesso rimangono indietro nel soddisfare le richieste dei datori di lavoro proprio perché i cambiamenti nel settore (che richiedono costantemente lo sviluppo di nuove skills ed esperienza) avvengono più velocemente rispetto all’evoluzione dei programmi offerti dalle istituzioni stesse generando di conseguenza uno skills gap (Hamid, Islam and Manaf, 2014).

Al fine di ridurre, quindi, questo skill shortage e avvicinare il livello di preparazione e competenza dei giovani alle richieste delle imprese, si ritiene necessario, innanzitutto, indirizzarli maggiormente verso gli ambiti o settori lavorativi che offrono più ampie opportunità occupazionali e di carriera così come potenziare i percorsi formativi in modo da far acquisire loro il giusto bagaglio formativo ed esperienziale utile per accrescere la propria employability o chance di occupazione (Progetto Excelsior, 2015). Le istituzioni formative devono, dunque, concentrarsi sulle caratteristiche del mercato del lavoro e sulle esigenze del settore e creare una forza lavoro motivata, disponibile ad impegnarsi nell’apprendimento continuo e capace di adattarsi al sempre mutevole contesto lavorativo; secondo Malhi (2009), infatti, bisognerebbe adottare un approccio formativo olistico e integrato che permetta il rafforzamento dell’occupabilità dei laureati attraverso la proposta di corsi per lo sviluppo delle soft skills, il coinvolgimento degli studenti in progetti lavorativi e attività extra-scolastiche come gli stage e l’offerta di servizi di pianificazione della carriera al fine di ridurre al minimo il divario di

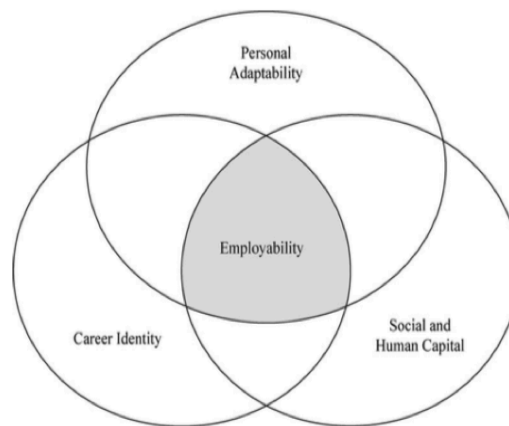
competenze (Murti, 2014). Si ritiene indispensabile, quindi, ricercare una migliore corrispondenza tra le competenze possedute dalle persone e le reali esigenze del lavoro che desiderano svolgere e, perciò, si richiede, ad un livello più ampio, una maggiore trasparenza e una chiara informazione circa le competenze necessarie al fine di guidare gli individui a creare programmi di apprendimento più efficaci, nonché un impegno concreto per facilitare la mobilità interna tra i mercati del lavoro così da aiutare sia i datori di lavoro a trovare i lavoratori più idonei, sia i lavoratori ad ottenere un'occupazione adeguata alle proprie competenze (OECD.org).

### **1.3 Employability e perceived employability**

Per employability s'intende l'abilità di ottenere e mantenere nel tempo un lavoro e di gestire eventuali transizioni d'impiego che si possono manifestare in caso di passaggio da un'organizzazione all'altra oppure in caso di modifica del ruolo svolto all'interno della stessa impresa, al fine di adattarsi alle mutate richieste del contesto esterno (Coetzee, Ferreira and Potgieter, 2015). L'elevato dinamismo e la turbolenza che caratterizzano l'attuale ambiente lavorativo richiedono, infatti, personale con notevoli capacità di adattamento e, quindi, in grado di ricoprire identità multiple e differenziate; questa categoria di lavoratori è stata definita con il termine "protean workers" proprio per sottolineare la necessità di soggetti malleabili, flessibili, aperti al cambiamento e capaci di essere dei veri e propri agenti attivi ossia di attivare un comportamento proattivo allo scopo di migliorare la propria situazione lavorativa (Fugate, Kinicki and Ashforth, 2004). Hyatt (1996), infatti, notò che i percorsi di carriera moderni sono caratterizzati da un più elevato grado di flessibilità e che i dipendenti devono diventare "imprenditori della propria carriera" (De Grip, Van Loo and Sanders, 2004). I lavoratori necessariamente devono aspettarsi delle discontinuità nella loro carriera, che diventa "boundaryless", perché difficilmente rimarranno per sempre all'interno della stessa organizzazione; in queste circostanze, quindi, la loro employability può essere equiparata con "the marketability of an individual's cumulative skills" (De Grip, Van Loo and Sanders, 2004).

L'Employability, definita come una forma di adattamento attivo che consente ai lavoratori di identificare e realizzare opportunità di carriera, è, quindi, un concetto psico-sociale che incorpora tutta una serie di caratteristiche individuali che promuovono comportamenti adattivi e influenzano/potenziano la relazione tra individuo e lavoro; tale nozione, perciò, è ampiamente focalizzata sui fattori person-centered come il capitale sociale ed umano, l'identità di carriera e l'adattamento personale (Figura 1.3) (Fugate, Kinicki and Ashforth, 2004).

Figura 1.3: Person-centered dimensions of employability.



Fonte: Fugate, Kinicki and Ashforth, 2004.

L'identità di carriera fornisce una rappresentazione più o meno coerente delle varie esperienze e aspirazioni di crescita di un soggetto; è un concetto longitudinale dato che si riferisce a come una persona definisce se stessa in un particolare contesto lavorativo cercando di dare un senso al proprio passato e presente per individuare una direzione futura, per questo motivo, quindi, l'identità di carriera può essere vista come una bussola che indirizza, regola e sostiene il comportamento dell'individuo motivandolo ad accrescere progressivamente la propria employability. L'adattamento personale consiste, invece, nell'abilità di modificare il proprio comportamento al fine di soddisfare le differenti richieste provenienti dal contesto esterno rimanendo, quindi, sempre produttivi e attrattivi agli occhi dei datori di lavoro; tale competenza comprende cinque qualità personali ossia l'ottimismo, la propensione all'apprendimento continuo, l'apertura, il controllo personale interno e l'auto-efficacia. Il capitale sociale e umano, infine, comprende da una parte la capacità di costruire attorno a sé reti sociali che incrementano la probabilità del soggetto di identificare e realizzare opportunità di lavoro e di carriera, dall'altra, tutti quei fattori che possono incidere positivamente sull'occupabilità e sulla carriera del soggetto come l'intelligenza emotiva, le esperienze lavorative pregresse, le abilità cognitive e la formazione ottenuta (Fugate, Kinicki and Ashforth, 2004). L'employability risulta essere, quindi, un concetto multidimensionale perché le sue parti componenti (come dimostra la Figura 1.2) sono reciprocamente interrelate (Fugate, Kinicki and Ashforth, 2004). Uno studio empirico è stato condotto nel 2007 su un campione di 416 australiani disoccupati al fine di applicare e testare il modello di Fugate et al. (2004) descritto in precedenza. In particolare, è stato creato un questionario che, tramite opportune scale e relativi items, consente di misurare tutte e tre le dimensioni dell'employability (McArdle, Waters, Briscoe and Hall, 2007):

- L'adattabilità è valutata attraverso due scale: 'Proactive personality scale' composta da dieci items (per esempio "I excel at identifying opportunities") e 'Boundaryless mindset scale' che misura la propensione individuale a ricercare opportunità lavorative che oltrepassano i confini organizzativi ed include items come " I enjoy jobs that require me to

interact with people in many different organizations” e “I seek job assignments that allow me to learn something new”.

- L'identità di carriera è misurata tramite due scale: 'Identity awareness scale' che include otto items (come per esempio “I have reflected on how my past career and activities match my future career”) e 'Career self-efficacy scale' che consiste in quattro items (tra cui “I know the qualities needed for my career path”).
- Il capitale umano è misurato sulla base del livello di educazione ottenuta da ciascun intervistato (chi ha frequentato l'università è stato codificato come '1', mentre chi non ha proseguito oltre la scuola superiore è stato codificato come '0'); il capitale sociale, invece, è valutato attraverso due networking items (“Over the last 6 months i have attended various networking meetings and workshops to learn about new career options” e “Over the last 6 months i have initiated conversations with knowledgeable individuals in new career areas of interest to me”) e un item di supporto sociale (“Over the last 6 months i have been supported by my family and friends”).

Tutti gli items, ad eccezione per l'educazione, sono stati valutati sulla base di una scala Likert composta da cinque punti dove (1)='fortemente in disaccordo' e (5)='fortemente d'accordo'; tutte le scale, inoltre, dimostrano un'elevata affidabilità e validità interna dato un coefficiente  $\alpha = 0.80-0.87$  che evidenzia il grado di correlazione tra gli items del questionario (McArdle, Waters, Briscoe and Hall, 2007).

Quattro anni più tardi Fugate ha proposto una versione ampliata e perfezionata del suo modello descivendo l'employability mediante sei dimensioni - l'apertura al cambiamento sul lavoro, la resilienza di lavoro e carriera, la proattività di lavoro e carriera, la motivazione di carriera, l'ottimismo e l'identità di lavoro - e sviluppando una scala di misurazione complessiva (The dispositional measure of employability o DME) composta da 25 items (Figura 1.4) valutabili attraverso una scala Likert di cinque punti (1=fortemente in disaccordo; 5=fortemente d'accordo) (Fugate and Kinicki, 2008).

Figura 1.4: Fattori e items della DME.

Items and factors	$\alpha$		
		Factor 4 – Work and career resilience	.70
Factor 1 – Openness to changes at work	.70	I am optimistic about my future career opportunities	
I feel changes at work generally have positive implications		I feel I am a valuable employee at work	
I feel that I am generally accepting of changes at work		I have control over my career opportunities	
I would consider myself open to changes at work		My past career experiences have been generally positive	
I can handle job and organizational changes effectively		I take a positive attitude towards my work	
I am able to adapt to changing circumstances at work		Factor 5 – Optimism at work	.75
Factor 2 – Work and career proactivity	.82	In uncertain times at work, I usually expect the best	
I stay abreast of developments in my company		I always look on the bright side of things at work	
I stay abreast of developments in my industry		I am a believer that 'every cloud has a silver lining'	
I stay abreast of developments relating to my type of job		at work	
Factor 3 – Career motivation	.78	Factor 6 – Work identity	.68
I have participated in training or schooling that will help me reach my career goals		I define myself by the work that I do	
I have a specific plan for achieving my career goals		I am involved in my work	
I have sought job assignments that will help me obtain my career goals		It is important to me that others think highly of my job	
		It is important to me that I am successful in my job	
		The type of work I do is important to me	
		It is important to me that I am acknowledged for my successes in the job	

Fonte: Fugate and Kinicki, 2008.

L'employability, in altre parole, è la capacità di muoversi in modo autonomo all'interno del mercato del lavoro al fine di realizzare il proprio potenziale attraverso un'occupazione sostenibile (Hillage and Pollard, 1998). L'employability perciò dipende, per gli individui, dalle conoscenze (what they know), skills (what they do with what they know) e attitudini (how they do it) che possiedono e, di conseguenza, anche dal modo con cui le utilizzano nel contesto di lavoro e con cui le presentano ai datori di lavoro (Hillage and Pollard, 1998). Secondo la letteratura, risulta fondamentale possedere skills che abbiano la caratteristica della trasferibilità per incrementare la propria employability ossia abilità che possano essere utilizzate in qualsiasi impiego o contesto lavorativo (social and relational skills).

Un giovane o dipendente è "employable" se possiede una conoscenza tecnica aggiornata relativamente al contesto lavorativo di riferimento, se dimostra di essere aperto e resiliente verso i cambiamenti e se dispone di un set di capacità generiche e trasferibili come per esempio le skills di problem-solving e decision-making, capacità comunicative e di ricerca, il pensiero critico, la consapevolezza etica e l'orientamento al risultato; tutti aspetti ritenuti vitali per poter ottenere e mantenere un lavoro o per cercare una nuova occupazione se necessario (Coetzee, Ferreira and Potgieter, 2015; Hogan, Premuzic and Kaiser, 2013). Essere employable significa, perciò, rimanere attrattivi per il mercato del lavoro, essere flessibili e adattarsi rapidamente (o addirittura anticipare) ai cambiamenti del contesto lavorativo (De Grip, Van Loo and Sanders, 2004). The Confederation of British Industry (CBI) definisce l'employability come il possesso, da parte di un individuo, delle qualità e competenze richieste per soddisfare i bisogni mutevoli dei datori di lavoro e dei consumatori nonché per realizzare le proprie aspirazioni e potenziale lavorativo (McQuaid and Lindsay, 2005). A questo punto si nota un'importante differenza tra employment ed employability: il primo termine costituisce un outcome/reward ottenuto da un degno candidato, mentre, il secondo si riferisce ad un

cluster di conoscenze, skills e abilità personali che rappresentano una misura del potenziale dell'individuo nell'apportare un contributo positivo nell'organizzazione. Harvey L. (2003), infatti, definisce l'employability non solo come la capacità di ottenere un lavoro, ma anche come l'abilità di sviluppare qualità, competenze ed esperienze personali che permettano ad un studente di essere idoneo per una determinata occupazione e, successivamente, di progredire nel proprio processo di carriera; l'autore, perciò, pone maggiore enfasi sulle abilità dell'individuo e sullo sviluppo di competenze critiche piuttosto che sul lavoro in sé (Kulkarni and Chachadi, 2014). La tendenza, perciò, a valutare l'employability attraverso semplici misure come, per esempio, l'ottenimento o meno di un impiego da parte di uno studente entro i sei mesi successivi alla laurea, offre un'indicazione vaga ed imprecisa di quello che l'individuo ha effettivamente ottenuto dato che per employability s'intende molto di più della semplice conquista di una posizione lavorativa; una misura corretta sarebbe, quindi, chiedersi se lo studente è riuscito o meno ad applicare le skills, competenze e conoscenze acquisite per svolgere la mansione ricoperta (Pool and Sewell, 2007). L'utilizzo del tasso di occupazione dei laureati come strumento di misurazione dell'employability presenta una scarsa validità per varie ragioni: in primo luogo, molti laureati necessitano più di sei mesi per trovare il lavoro che desiderano; in secondo luogo, altri fattori come il metodo di studio, la mobilità dello studente, l'oggetto di studio, le esperienze lavorative pregresse, l'età, ecc. devono essere considerati nel processo di occupazione (Pool, Qualter and Sewell, 2014).

In letteratura, vari ricercatori hanno cercato di considerare non solo la componente individuale dell'employability, ma anche tutti i fattori del contesto esterno che inevitabilmente influenzano la disponibilità di opportunità lavorative e l'abilità del soggetto di operare efficacemente nel mercato del lavoro, al fine di ottenere una definizione più ampia e completa del concetto stesso; a tale riguardo Evans et al. (1999) suggerisce una divisione dell'employability negli elementi relativi all'offerta (traferable skills, personal motivation to seek work, individual's mobility, access to information and support networks, personal barriers to work) e quelli relativi alla domanda (supply and quality of training, supply of appropriate jobs, attitudes of employers towards the unemployed) (McQuaid and Lindsay, 2005). Questa prospettiva ha portato poi alla costruzione di un modello olistico dell'employability composto da tre elementi principali: i fattori individuali (skills, attitudini e competenze possedute dal soggetto), le circostanze personali (responsabilità familiari, possibilità di accesso a risorse finanziarie/ capitale sociale) e i fattori esterni (andamento del mercato del lavoro, procedure di reclutamento e selezione utilizzate, caratteristiche dei posti di lavoro vacanti); tutti aspetti che definiscono la probabilità dell'individuo di trovare lavoro (McQuaid and Lindsay, 2005).

Data la crescente importanza, in un contesto lavorativo flessibile e imprevedibile come quello odierno, del concetto di employability e, perciò, della capacità di rimanere sempre attrattivi e competitivi nel mercato del lavoro; risulta fondamentale ora analizzare altre modalità di misurazione di tale aspetto (oltre alla scala di misurazione proposta da Fugate et al. vista precedentemente) in modo tale da aiutare i giovani ad acquisire una maggiore consapevolezza sul proprio livello di "occupabilità"



e poter tenere così traccia dei propri bisogni in termini di sviluppo di nuove competenze e di carriera (Van der Heijde and Van der Heijden, 2006). La Tabella 1.2 riassume brevemente le caratteristiche di tutte le scale di misurazione dell'employability presentate.

Tabella 1.2: Le misure dell'employability.

AUTORI-ANNO	DEFINIZIONE DI EMPLOYABILITY	DIMENSIONI ANALIZZATE
Fugate, M. e Kinicki, A.J., 2008.	L'employability è un concetto psico-sociale, incorpora tutta una serie di caratteristiche individuali che promuovono comportamenti adattivi, è una forma di adattamento attivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apertura al cambiamento sul lavoro</li> <li>- resilienza di lavoro e carriera</li> <li>- proattività di lavoro e carriera</li> <li>- motivazione di carriera,</li> <li>- ottimismo</li> <li>- identità di lavoro</li> </ul>
Van der Heijde e Van der Heijden, 2006.	L'employability si concretizza in un set di competenze critiche al fine di ottenere un vantaggio competitivo sostenibile a livello d'impresa e un successo di carriera a livello individuale.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- occupational expertise</li> <li>- anticipation</li> <li>- personal flexibility</li> <li>- corporate sense</li> <li>- balance</li> </ul>
Misra, B.K. e Mishra, P., 2011.	L'employability è intesa come tutte le conoscenze e skills professionali legate al mercato del lavoro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- attitudine alla crescita e apprendimento continuo</li> <li>- orientamento al task</li> <li>- esperienza professionale</li> <li>- networking professionale</li> <li>- gestione del tempo</li> <li>- amore per le sfide</li> </ul>

Van der Heijde e Van der Heijden (2006) propongono una misura dell'employability articolata in cinque componenti o dimensioni (Hogan, Premuzic and Kaiser, 2013; Van der Heijde and Van der Heijden, 2006): "occupational expertise" o esperienza professionale che si riferisce alle competenze job-specific; "anticipation" ossia essere una persona ambiziosa sul lavoro e avere una personalità proattiva verso il cambiamento; "personal flexibility" che comprende la capacità di adattamento passivo al cambiamento, l'apertura a nuove esperienze e la coscienziosità; "corporate sense" che è l'attitudine a comportarsi in modo socialmente desiderabile ossia per esempio sentirsi parte di un team integrato, identificarsi con gli obiettivi aziendali e accettare responsabilità collettive (social skills); infine "balance" intesa come misura della proporzionalità tra vita personale e lavoro, tra gli obiettivi e interessi personali e quelli organizzativi. L'employability, essendo quindi un concetto multidimensionale, può essere misurato utilizzando diverse sotto-scale che permettono di valutare le

cinque dimensioni precedentemente analizzate; di seguito si riportano degli esempi di items valutabili attraverso una scala composta da sei punti (l'intera scala è riportata in APPENDICE) (Van der Heijde and Van der Heijden, 2006):

- “I consider myself competent to engage in in-depth, specialist discussions in my job domain”, “During the past year, i was, in general, competent to perform my work accurately and with few mistakes “, “I consider myself competent to be af practical assistance to colleagues with questions about the approach to work” (occupational expertise);
- “I am focused on continuously developing myself “, “I consciously devote attention to applying my newly acquired knowledge and skills “, “ How much time do you spend improving the knowledge and skills that will be of benefit to your work?” (anticipation and optimization);
- “ How easily would you say you can adapt to changes in your workplace?”, “ How easily would you say you are able to change organizations, if necessary?”, “ I adapt to developments within my organization” (personal flexibility);
- “ I am involved in achieving my organization’s mission”, “In my work, i take the initiative in sharing responsibilities with colleagues “, “ I share my experience and knowledge with others” (corporate sense);
- “ My work and private life are evenly balanced”, “ I achieve a balance in alternating between reaching my own work goals and supporting my colleagues” (balance).

Un'applicazione di questa scala ha permesso di comprendere che la dimensione più importante è il senso aziendale e, quindi, il concetto di employability risulta nuovamente più una funzione di un particolare stile interpersonale piuttosto che una semplice abilità (Hogan, Premuzic and Kaiser, 2013). Lo studio condotto su un campione di 561 dipendenti di una grande organizzazione di servizi finanziari con la finalità di indagare la relazione esistente tra sviluppo di competenze, employability e career success, inoltre, ha dimostrato che tale modalità di misurazione dell'employability è caratterizzata da un'elevata validità e affidabilità interna dato che presenta un coefficiente  $\alpha=.85$  (De Vos, De Hauw and Van der Heijden, 2011).

Una scala di valutazione alternativa è stata sviluppata chiedendo ad un campione di manager di descrivere cosa ricercano in un candidato in termini di specifici comportamenti e permette, quindi, di valutare l'employability considerando sei fattori principali: l'attitudine a sviluppare sempre nuove skills al fine di supportare la crescita di carriera (es. di items: “i feel happy receiving feedback from my superiors or peers” o “i am selective in choosing an organization that would facilitate me in my career growth”); l'orientamento al task cioè essere preparati a svolgere compiti nuovi e sfidanti (es. di item:” i am eager to take up new tasks whenever new projects come up”); l'esperienza maturata sul campo (es. di items “i have built contacts with people in the area where i would like to work”); il

networking professionale che riflette quanto un soggetto è disposto a ricevere aiuti esterni per identificare nuovi progetti (es. di item: "my colleagues and superiors help me in identifying new opportunities"); la gestione del tempo (es. di item "i do not enjoy spending time in unimportant meetings") e, infine, l'amore per le sfide (es di item "i can venture into challenging assignments") (Misra and Mishra, 2011). L'intero strumento di misurazione ha dimostrato un alto coefficiente di affidabilità e validità interna ( $\alpha=.90$ ).

Le scale di misurazione dell'employability qui presentate possono essere utilizzate sia per una valutazione di soggetti esterni (es: capo, colleghi, amici) sia per un processo di autovalutazione e, perciò, per comprender il livello di consapevolezza di sé, delle proprie capacità e potenzialità lavorative; in questo caso si parla di "perceived employability" ossia la percezione che un soggetto ha delle proprie possibilità di ottenere e mantenere una posizione lavorativa (Vanhercke, Cuyper, Peeters and De Witte, 2014). In tale definizione emergono cinque aspetti rilevanti (Vanhercke, Cuyper, Peeters and De Witte, 2014): 1) perceived employability è una valutazione soggettiva perciò rappresenta la componente psicologica dell'employability; 2) si riferisce a delle "possibilità" di impiego che dipendono da fattori personali e strutturali (legati per esempio al job, all'azienda o alla società); 3) è un concetto rilevante per gruppi differenti nel mercato del lavoro, infatti, è stato studiato considerando i laureati, i dipendenti e i disoccupati; 4) si riferisce in modo generico a possibilità lavorative che possono, perciò, presentarsi sia nel mercato del lavoro interno (datore di lavoro attuale) sia nel mercato del lavoro esterno (datore di lavoro nuovo); 5) considera in modo generico anche la posizione lavorativa che può essere sia un'occupazione simile a quella svolta in precedenza o migliore (focus sulla qualità del job, es.se si ottiene una promozione) sia un impiego differente (focus sulla quantità ossia sul numero di job disponibili). Il concetto di perceived employability è legato ad uno stato di benessere psico-fisico dell'individuo, infatti, è stato scientificamente dimostrato che se una persona ha fiducia nelle proprie capacità e percepisce una situazione come meno minacciosa riuscirà a vivere l'esperienza con minore sforzo e stress, si sentirà più interessata, motivata, resiliente e, in generale, più soddisfatta della propria vita (Wittekind, Raeder and Grote, 2010). Secondo varie ricerche, inoltre, le variabili che più influenzano la propria percezione sono il capitale umano accumulato negli anni (il quale comprende l'educazione ottenuta e tutte le conoscenze, job-related skills ed esperienze lavorative pregresse) e la propria disponibilità a sviluppare nuove competenze o a cambiare lavoro (capacità di adattamento) (Wittekind, Raeder and Grote, 2010). Il livello di competenza, di ottimismo e di mobilità personale percepito rappresentano, infatti, gli antecedenti della perceived employability in quanto forniscono all'individuo un maggior controllo sulla propria carriera, lo motivano a raggiungere i suoi obiettivi e lo stimolano a migliorare ulteriormente le sue capacità innescando un circolo virtuoso emotivo positivo (Vanhercke, Cuyper, Peeters and De Witte, 2014). La Tabella 1.3 presentata di seguito riassume brevemente le modalità di misurazione della perceived employability esaminate in questo elaborato.

Tabella 1.3: Le misure della perceived employability.

AUTORI-ANNO	DEFINIZIONE DI PERCEIVED EMPLOYABILITY	DIMENSIONI ANALIZZATE
Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E.e Zenasni, F., 2015.	La Perceived employability consiste nelle percezioni soggettive e psicologiche di una persona in merito alle attuali opportunità di lavoro e alla propria capacità di raggiungere il successo di carriera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- esperienza professionale</li> <li>- proattività di lavoro/autogestione di carriera</li> <li>- soddisfazione di lavoro</li> </ul>
Rothwell, A. e Arnold, J., 2007.	La Perceived employability è la valutazione attuale della propria capacità di 'navigare' nel mondo del lavoro in futuro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mercato del lavoro interno vs esterno</li> <li>- attributi/qualità personali vs professionali</li> </ul>

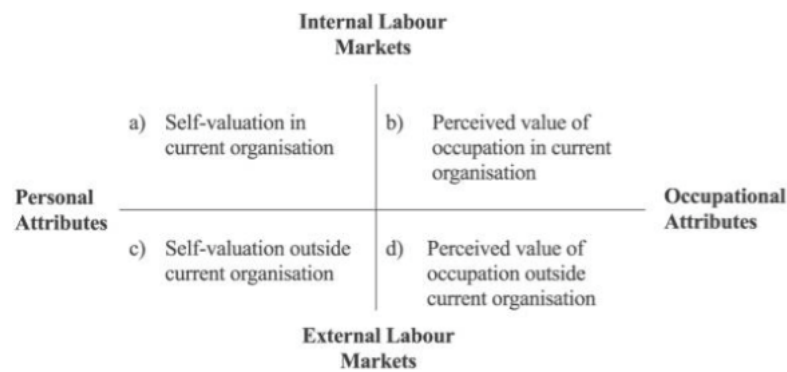
La perceived employability di un soggetto, in alternativa agli strumenti presentati in precedenza, può essere misurata con la scala di autovalutazione ricavata da Stumpf, Colarelli e Hartman (1983) e composta da tre items: “In the current job market situation, i think it is possible to find a job that i am prepared for or have experience in “, “ In the current job market situation, i think it is possible to work in a company that i choose”, “In the current job market situation, i think it is possible to find an interesting job”; tali items permettono di comprendere le percezioni dell’individuo relativamente alle sue correnti possibilità lavorative e le risposte possono essere espresse tramite una scala Likert di cinque punti (1=completamente in disaccordo; 5= completamente d’accordo) (Hodzic, Ripoll, Lira and Zenasni, 2015). Tale scala ha dimostrato buone qualità psicometriche e, il suo utilizzo in uno studio svolto su un campione 73 disoccupati allo scopo di analizzare l’impatto dello sviluppo di competenze emotive sulla perceived employability degli intervistati, ha inoltre evidenziato il livello di affidabilità di ciascuno dei tre items:  $\alpha=.87$  (T1),  $\alpha=.89$  (T2) e  $\alpha=.89$  (T3) (Hodzic, Ripoll, Lira and Zenasni, 2015).

Un'altra scala, infine, composta da undici items, è stata sviluppata da Rothwell e Arnold (2007) sulla base dei quattro quadranti rappresentati nella matrice della Figura 1.5 risultanti dall’intersezione di due dimensioni: mercato del lavoro interno vs esterno e attributi/caratteristiche personali vs professionali (Rothwell and Arnold, 2007).

A seguire si analizzano i quattro quadranti e i relativi items (Rothwell and Arnold, 2007):

- Il quadrante “a” rappresenta la valutazione personale sul contributo offerto all’organizzazione in cui attualmente si opera ed i corrispondenti items sono: “Even if there was downsizing in this organization I am confident that i would be retained “, “ My personal networks in this organization help me in my career” e “I am aware of the opportunities arising in this organization even if they are different to what i do now”;

Figura 1.5: Le due dimensioni della perceived employability.



Fonte: Rothwell and Arnold, 2007.

- Il quadrante “b” riflette come l’individuo valuta la propria professione o gruppo professionale nel mercato interno del lavoro ed è misurabile tramite il seguente item: “Among the people who do the same job as me, I am well respected in this organisation”;
- Il quadrante “c” rivela la percezione dell’individuo del proprio valore in termini di skills personali nel mercato del lavoro esterno, i relativi items sono: “ The skills i have gained in my present job are transferable to other occupations outside this organisation.”, “ I could easily retrain to make myself more employable elsewhere” e “ I have a good knowledge of opportunities for me outside of this organisation even if they are quite different to what i do now”;
- Il quadrante “d”, infine, è relativo alle percezione del valore della propria professione nel mercato del lavoro esterno ed è misurabile attraverso i seguenti items: “If i needed to, i could easily get another job like mine in a similar organization”, “I could easily get a similar job to mine in almost any organisation”, “Anyone with my level of skills and knowledge, and similar job and organisational experience, will be highly sought after by employers” e “ I could get any job, anywhere, so long as my skills and experience were reasonably relevant”.

Come è possibile notare, i vari items sono stati costruiti cercando di riflettere quattro importanti aspetti generali dell’employability (Rothwell and Arnold, 2007): le skills e i comportamenti che contribuiscono ad una performance efficace, la resilienza ossia la capacità di rispondere in modo efficace ai cambiamenti, i networks sociali che forniscono supporto e informazione e, in conclusione, la conoscenza del mercato del lavoro e le job-seeking skills. Anche quest’ultimo strumento dispone di una buona affidabilità e validità interna dato che presenta una coefficiente  $\alpha=.83$ .

Nel paragrafo successivo si procederà con l’analisi più approfondita delle employability skills ossia di tutte quelle abilità, capacità e attitudini personali funzionali all’ottenimento di una posizione lavorativa nonché al mantenimento nel tempo del proprio grado di attrattività e competitività nel mercato del lavoro; e principale importanza verrà assegnata alle competenze trasversali.

### 1.3.1 Le employability skills

Per “employability capacities” s’intende “ a *set of portable ‘soft’ skills and attributes (such as, for example, people-related and team-related skills, conceptual thinking and problem solving skills, goal setting and management skills, knowledge of the business world and skills related to innovation and change and the profession and community) that are important in determining graduates’ work readiness and success in the workplace*” (Coetzee, Ferreira and Potgieter, 2015).

Le employability skills, spesso denominate anche “work maturity competencies”, comprendono, perciò, quegli atteggiamenti, comportamenti, conoscenze, capacità e qualità personali che rendono un giovane pronto e idoneo a ricoprire una posizione lavorativa; in particolare, si possono identificare tre aree di competenza: 1) “preemployment and work maturity skills” che comprendono per esempio la conoscenza del mercato del lavoro, le tecniche di job search, abitudini di lavoro positive, rispetto ed educazione nei confronti degli altri, capacità di collaborare, di adattamento e di problem-solving; 2) “basic education skills” ossia leggere, scrivere, comunicare, analizzare, ragionare e l’applicazione di queste nel contesto lavorativo e 3) “job specific skills” cioè l’abilità di svolgere i compiti e le funzioni tecniche richieste da una specifica professione. Nonostante tutte queste aree siano concepite in senso ampio come employability skills, a livello pratico però, solo la prima categoria permette ai lavoratori di realizzare una performance superiore ed avere, così, successo di carriera. Tali abilità vengono, infatti, da loro definite come “ *transferable skills that signal that an individual is ready to perform in a job*”, sono qualità prettamente personali come, per esempio, essere puntuali, esibire comportamenti e atteggiamenti positivi, essere curati e vestiti in modo appropriato, lavorare bene con gli altri, e assumersi responsabilità (Bhaerman and Spill, 1988).

The secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCAN), inoltre, nel ’91 ha identificato le employability skills di base richieste per garantire alle organizzazioni di mantenere il proprio vantaggio competitivo nell’economia globale; tali competenze sono state raggruppate in otto dimensioni: *basic literacy and numeracy skills, critical thinking skills, management skills, leadership skills, interpersonal skills, information technology skills, systems thinking skills* e *work ethic disposition* (Rosenberg, Heimler and Morote, 2012).

In linea generale, possono essere identificate tre differenti componenti dell’employability o categorie di skills (Andrews and Higson, 2008):

1. Conoscenze ed abilità job-specific (hard skills)
2. Competenze interpersonali o trasversali (soft-skills)
3. Esperienza lavorativa e apprendimento

Uno studio è stato condotto proprio per comprendere le percezioni sia dei datori di lavoro sia dei giovani sull’importanza di queste skills ed è emerso che, nonostante entrambi i campioni ritengano che il conseguimento di una qualifica tecnica e specifica alla professione alla quale si vuole accedere possa già incrementare l’employability di un individuo, sono le competenze più intangibili, soft e legate alla

sfera interpersonale ad essere considerate vitali per il successo lavorativo e di carriera; è stato possibile, nello specifico, identificare un set di competenze trasversali chiave per la propria employability e sono (Andrews and Higson, 2008):

- Professionalità
- Affidabilità
- L'abilità di affrontare l'incertezza (making-decisions)
- Autocontrollo (abilità di lavorare sotto pressione)
- L'abilità di pianificare e pensare in modo strategico (leadership)
- La capacità di comunicare, interagire con gli altri e lavorare bene in gruppo
- Buone abilità comunicative (sia scritte che orali)
- Creatività e fiducia in sé stessi (consapevolezza delle proprie qualità e limiti)
- Apertura all'apprendimento continuo e accettazione di responsabilità
- Buone abilità di organizzazione personale e di gestione del tempo
- Abilità di problem-solving (pensare in modo critico e analitico).

Hii (2007), infatti, dichiara che una ricerca condotta su 500 amministratori delegati (CEO) di Fortune ha rivelato che il 75% dei successi di lungo termine dipende dalle soft skills, mentre solo il 25% dipende da skills tecniche; perciò, le determinanti chiave dell'employability sono tutte le competenze trasversali relative alle interpersonal skills (come la capacità di lavorare in team, di motivare, influenzare e guidare gli altri, di lavorare in contesti differenti e di comprendere i problemi ed emozioni altrui); alle computing skills (ossia la conoscenza delle tecnologie della comunicazione ITC e l'abilità di utilizzare i programmi e applicazioni associate al computer); alle entrepreneurial skills (come l'abilità di esplorare ed identificare opportunità di business, di sviluppare un business plan e di capitalizzare le proprie idee); alle communication skills (come la capacità di ascoltare gli altri e fornire feedback, di negoziare, di scrivere efficacemente o parlare fluentemente altre lingue, di esprimere con chiarezza le proprie idee e offrire presentazioni interessanti di un proprio progetto); alle thinking skills (per esempio l'abilità di analizzare i problemi, di generare idee creative, di apprendere e applicare nuove conoscenze, di pensare in modo critico e fuori dagli schemi); infine, alle management skills (come la capacità di pianificare, coordinare e organizzare un progetto, di ottimizzare l'uso delle risorse, gestire in modo efficiente il tempo, lavorare sotto pressione e in modo autonomo) (Hamid, Islam and Manal, 2014).

Peter Knight (2005), ancora, riporta le competenze che più vengono osservate con interesse dai datori di lavoro (Raybould and Sheedy, 2005): "When hiring, employers generally value good evidence of: ability to cope with uncertainty; ability to work under pressure; action-planning skills; communication skills; IT skills; proficiency in networking and team working; readiness to explore and create opportunities; self-confidence; self-management skills; and willingness to learn".

Data l'importanza attribuita alle competenze trasversali come determinanti dell'employability e

l'evidenza di una carenza di queste skills nei giovani, vista la priorità delle università all'insegnamento di conoscenze tecniche professionali, in letteratura sono stati identificati degli utili approcci per lo sviluppo delle employability skills (Hamid, Islam and Manal, 2014): programmi di supporto accademici, attività all'interno del campus universitario, integrazione delle soft skills nelle attività previste dal curriculum, programmi di supporto non accademici, corsi specifici per lo sviluppo di soft skills e programmi di apprendimento integrato. Si nota, in particolare, la rilevanza di quest'ultimo approccio nel processo di sviluppo delle employability skills in quanto si tratta di un programma di formazione che alterna periodi di studio con periodi di lavoro all'interno ad un'organizzazione permettendo, perciò, al giovane di mettere in pratica sul campo le conoscenze e teorie apprese all'università e di sviluppare in questo modo una certa fiducia in se stesso, l'abilità di lavoro in team e di comunicazione interpersonale; lo studente risulterà così più competitivo, attrattivo, idoneo e "occupabile" (Hamid, Islam and Manal, 2014).

#### **1.4 Le competenze Trasversali**

Nel contesto lavorativo odierno le persone vengono valutate sulla base di un nuovo criterio. Tradizionalmente, i datori di lavoro, durante il processo di selezione e assunzione, prendevano in considerazione principalmente l'esperienza lavorativa già maturata dal candidato, le sue abilità/skills tecniche e cognitive e il suo livello di educazione pensando che fossero i principali antecedenti di una performance lavorativa eccellente (Blank, 2008). Tuttavia, uno studio condotto da McClelland (anni '60) su un campione di diplomatici americani trasferiti all'estero, ha dimostrato una correlazione negativa fra il punteggio che aveva loro permesso di accedere alla carriera diplomatica e i risultati successivamente ottenuti durante lo svolgimento della professione stessa. Questo ha spinto, quindi, lo studioso a contestare la validità dei tradizionali test d'intelligenza e attitudinali nel predire i comportamenti individuali e il successo lavorativo, e ad individuare altre caratteristiche o competenze che effettivamente permettono di ottenere una migliore performance (come la capacità di adattamento culturale e la sensibilità personale) (McClelland, 1973). Oggi, quindi, non si viene giudicati solamente sulla base della propria intelligenza e preparazione, ma anche e soprattutto con riferimento al proprio comportamento; i datori di lavoro danno, infatti, per scontato il possesso delle conoscenze tecniche necessarie per svolgere adeguatamente una certa professione, ma ciò che fa la differenza in termini di performance è un'altra forma di intelligenza denominata "Emotional Intelligence" che racchiude tutta una serie di qualità personali come per esempio la capacità di adattarsi, lo spirito di iniziativa, l'empatia e l'ottimismo (Goleman, 1998). Ci si riferisce quindi alle cosiddette competenze trasversali che sono per definizione applicabili a qualsiasi ambito lavorativo e perciò non sono specifiche al singolo job.

L'intelligenza emotiva è stata definita come "*the capacity for recognizing our own feeling and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our*



*relationships*”(Blank, 2008). Daniel Goleman (1995) la descrive come un set di skills, abilità e competenze chiave che, a differenza del quoziente intellettivo (IQ), tradizionalmente visto come innato, possono essere acquisite e apprese da ciascun individuo; come per esempio la capacità di motivare se stessi, di essere persistente nell'affrontare gli ostacoli e nel raggiungere gli obiettivi, di controllare gli impulsi e di ritardare una possibile gratificazione, di controllare il proprio umore e stato d'animo, di pensare in modo razionale e di essere empatici (Liptak, 2005). Nello specifico, l'IQ cambia solo leggermente una volta compiuti i primi dieci anni di età e quindi può essere sviluppato esclusivamente durante gli anni di formazione scolastica; l'EI, invece, non essendo fissata geneticamente può essere acquisita in qualsiasi momento della vita di un individuo attraverso un percorso di sviluppo intenzionale (Blank, 2008).

In linea generale, una competenza è definita come una capacità o abilità; è un set di comportamenti differenti ma interrelati organizzati attorno ad un concetto sottostante chiamato “intento” (Boyatzis, 2009). I nostri comportamenti, infatti, sono manifestazioni alternative di un intento, adottati a seconda dei casi nelle varie situazioni o momenti; per esempio, una persona può ascoltare gli altri o in alternativa fare loro delle domande per dimostrarsi interessata e comprendere le loro emozioni o pensieri (dimostrazione di empatia) o per entrare nelle loro grazie e avere un impatto nel loro punto di vista (dimostrazione di influenza) (Boyatzis, 2009). Le competenze, nelle relative ricerche, sono state documentate tramite campioni di lavoro, registrazioni di simulazioni e l'osservazione diretta. Per ogni studio sono stati identificati un campione di eccellenza, contenente soggetti che realizzano performance superiori, e un campione di soggetti operanti nella media oppure sotto la media. I criteri considerati per la nomina di questi soggetti sono fondamentali e possono consistere nei risultati ottenuti in termini economici oppure nei punteggi legati alla sfera morale ed emotiva. Per raccogliere le informazioni comportamentali di questi soggetti, è stato utilizzato il metodo BEI (behavioral event interview) che consiste nell'intervistare le persone relativamente a degli eventi successi in passato per poter capire che comportamento hanno adottato e quali sono stati i loro sentimenti ed emozioni in quel momento. Le risposte sono state registrate e successivamente interpretate attraverso un processo di analisi (Boyatzis, 2009). L'obiettivo è di osservare il comportamento dei best performers per comprendere quali sono le competenze che determinano la loro superiorità rispetto alle persone di prestazioni medie. I risultati sono sorprendenti in quanto dimostrano che le differenze più significative si riferiscono alle competenze trasversali che hanno assunto così un forte valore predittivo nel definire chi avrà successo e chi no (Boyatzis, 2009).

Si comprende, quindi, che una teoria della performance è la base per definire il concetto di competenza e, in questo caso, si fa riferimento alla teoria delle contingenze di base secondo la quale la massima performance si ottiene quando le capacità personali o talento sono coerenti con le esigenze della posizione lavorativa da ricoprire e con l'ambiente organizzativo (Figura 1.6) (Boyatzis, 2008).

Figura 1.6: La teoria della performance lavorativa: massima coerenza (performance, stimolazione e impegno) = area di massima integrazione.



Fonte: Boyatzis, 2008.

Non ci sono, quindi, competenze o abilità standard da esibire in una data situazione, piuttosto è necessario adattare i propri comportamenti al contesto in cui ci si trova ad operare, al tipo di lavoro svolto e alle persone che ci circondano.

Le competenze, intese come un approccio comportamentale all'EI, possono, quindi, essere distinte in due principali categorie (HayGroup, 2003):

- Le competenze soglia rappresentate da tutte quelle caratteristiche che chiunque ricopra una posizione deve possedere per raggiungere un livello minimo di efficacia, ma che non distinguono chi ottiene una performance superiore da chi ne consegue una media. Per esempio, un buon venditore deve necessariamente conoscere i suoi prodotti, ma questo non gli garantisce di ottenere dei risultati più elevati. In questa categoria rientrano: l'esperienza, la conoscenza e le competenze cognitive di base (come la memoria e il ragionamento deduttivo);
- Le competenze distintive ossia quelle caratteristiche che distinguono le persone con prestazioni superiori da quelle con prestazioni medie. Per esempio, un venditore che si focalizza sul cliente e quindi dimostra di essere empatico, ha la capacità di comprendere a fondo quelli che sono i bisogni e le necessità del cliente e perciò aumentare il suo grado di soddisfazione. In questa categoria rientrano le competenze emotive o trasversali.

Goleman, infatti, sostiene che le abilità cognitive o tecniche possano aiutare un individuo ad ottenere il lavoro per il quale si è candidato, ma solo le abilità emozionali gli permetteranno di crescere all'interno dell'azienda nella quale è stato assunto e poter avere una carriera di successo. A

conferma di questa sua affermazione, uno studio condotto su 500 aziende di tutto il mondo rivela che le persone che sono riuscite a raggiungere le posizioni manageriali più elevate sono esattamente coloro che hanno ottenuto i più elevati punteggi nelle competenze trasversali. Queste ultime, quindi, risultano più importanti (esattamente il doppio) rispetto alle skills analitiche e tecniche in quanto non è sufficiente che le persone svolgano bene la loro mansione, sono necessarie anche altre qualità come l'ottimismo, l'empatia, saper gestire le proprie emozioni eliminando i sentimenti negativi e concentrandosi solo su quelli positivi (Singh, 2008). Tutto ciò è stato ulteriormente confermato da un'indagine compiuta a livello nazionale su ciò che i datori di lavoro cercano nei nuovi assunti ed è emerso che la maggior parte delle competenze richieste rientrano all'interno dell'EI come per esempio la capacità di comunicare e ascoltare, l'efficacia nel teamwork e nelle relazioni interpersonali, il dominio di sé e la motivazione personale e le capacità organizzative (Goleman, 1998).

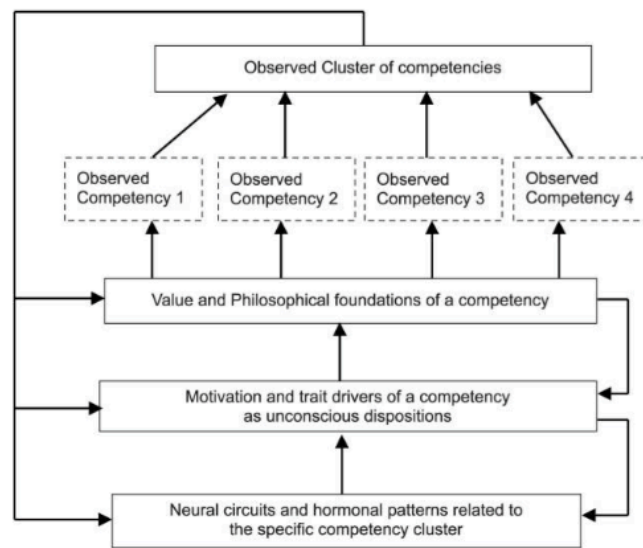
Secondo Goleman (1998) una competenza emotiva è *“a learned capability based on emotional intelligence which results in outstanding performance at work”*; in altre parole, se una competenza è *“an underlying characteristic of the person that leads to or causes effective or superior performance”* (Boyatzis, 1982), allora:

- Una competenza dell'intelligenza emotiva è l'abilità di riconoscere, comprendere e utilizzare le informazioni emotive relative a se stessi che causa una performance efficace o superiore;
- Una competenza dell'intelligenza sociale è l'abilità di riconoscere, comprendere e utilizzare le informazioni emotive relative agli altri che causa una performance efficace o superiore;
- Una competenza dell'intelligenza cognitiva è l'abilità di pensare o analizzare informazioni e situazioni che causa una performance efficace o superiore.

Le competenze trasversali sono, perciò, tutti quei comportamenti normali e ricorrenti e, dunque, parte integrante dell'individuo (caratteristiche intrinseche) che gli permettono di realizzare una performance superiore in un dato lavoro, ruolo o situazione (HayGroup, 2003). Si denota quindi una relazione positiva di causa ed effetto tra competenza e performance, dato che, il possesso di una competenza predice il comportamento adottato dal soggetto e i relativi risultati.

Per specificare una competenza è necessario fare riferimento, inoltre, alla teoria della personalità definita inizialmente da McClelland (1951) come l'insieme delle relazioni tra le motivazioni inconse, le caratteristiche di una persona, il proprio schema di vita e le abitudini comportamentali (Boyatzis 2008). Boyatzis (1982) revisionò tale schema inserendo una connessione tra il livello psicologico e il livello comportamentale per avere una visione più completa della persona. Il risultato è una teoria della personalità che permette di prevedere le relazioni tra: i circuiti neurali e i processi endocrini (ormonali) di una persona, le sue disposizioni inconse ossia le motivazioni e caratteristiche personali, i suoi valori e filosofia operativa e le singole competenze da lei dimostrate che possono poi essere raggruppate in clusters di competenze (Figura 1.7) (Boyatzis, 2008).

Figura 1.7: La teoria della personalità: i livelli.



Fonte: Boyatzis, 2008.

Le competenze trasversali, ossia comportamenti automatici e inconsci di una persona derivanti da circuiti neurali radicati, possono essere, più in dettaglio, classificate considerando il contributo di Goleman, il quale identifica cinque clusters e le relative competenze emotive (Goleman, 1998):

1. La consapevolezza di sé: comporta la conoscenza dei propri stati interiori ossia le preferenze, risorse e intuizioni. Questa dimensione comprende la competenza della consapevolezza emotiva la quale favorisce un'autovalutazione accurata e una maggiore fiducia in se stessi;
2. La padronanza di sé: comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse. Comprende l'autocontrollo, la fidezza, la coscienziosità, l'adattabilità e l'innovazione.
3. La motivazione: comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento degli obiettivi. Comprende la spinta alla realizzazione, l'impegno, l'iniziativa e l'ottimismo.
4. L'empatia: comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui. Comprende la comprensione degli altri, l'assistenza, la promozione dello sviluppo altrui, lo sfruttamento delle diversità e la consapevolezza politica.
5. Le abilità sociali: comportano l'abilità di indurre risposte desiderabili negli altri. Comprende l'influenza, la comunicazione, la leadership, l'agente di cambiamento, la gestione del conflitto, la costruzione di legami, la collaborazione e cooperazione e il teamwork.

Per ovvie ragioni, nessuno riesce ad eccellere in tutte queste competenze perchè ogni persona ha dei punti di forza e punti di debolezza; secondo gli studiosi, tuttavia, per riuscire ad ottenere una prestazione eccellente e rientrare quindi nella categoria degli outstanding/best performers un individuo dovrebbe possedere almeno sei di queste competenze distribuite equamente tra i cinque clusters presentati (Blank, 2008; Goleman, 1998). Tali competenze, inoltre, presentano importanti caratteristiche di base (Goleman, 1998): offrono un contributo autonomo alla prestazione lavorativa e perciò sono indipendenti, anche se d'altro lato si denota una certa interdipendenza tra queste abilità dato che ciascuna attinge da alcune altre così da generare un elevato grado di interazione; sono capacità generiche nel senso che si fondano le une sulle altre seguendo un ordine gerarchico (per esempio, la consapevolezza di sé è fondamentale per la padronanza di sé e l'empatia; la padronanza e la consapevolezza di sé, a loro volta, contribuiscono alla motivazione); si tratta poi di competenze necessarie, ma non sufficienti dato molti sono gli elementi che determinano l'effettiva manifestazione della competenza come per esempio il clima e cultura organizzativa o l'impegno che il soggetto dedica alla sua mansione; infine, sono abilità generiche o trasversali perché possono essere utilizzate in tutti i contesti lavorativi, anche se è necessario precisare che occupazioni diverse richiedono competenze-chiave altrettanto diverse (si pensi ad un venditore che dovrebbe essere empatico per riuscire a comprendere lo stato d'animo e le necessità dei propri clienti e possedere buone abilità interpersonali per riuscire a convincere questi ultimi ad acquistare il suo prodotto; o ad un tennista esperto il quale deve possedere una forte autodisciplina e motivazione per raggiungere i suoi obiettivi (Singh, 2008)). Per ciascuna professione, perciò, è fondamentale individuare le competenze che effettivamente contraddistinguono i best dagli average performance per motivi principalmente di reclutamento e di formazione. I datori di lavoro, infatti, al giorno d'oggi stanno prestando sempre più attenzione alle competenze trasversali e adottano processi di selezione e formativi competency-based soprattutto per due motivi: primo, numerosi studi hanno dimostrato che queste capacità predicono una performance superiore in molte professioni; perciò assumere soggetti con un livello elevato di intelligenza emotiva o formare i propri dipendenti cosicché siano più emotivamente intelligente può aggiungere valore all'organizzazione. Secondo, l'intelligenza emotiva permette di gestire il rischio aziendale, dato che, i dipendenti che si dimostrano carenti in queste competenze presentano un maggiore rischio di attuare comportamenti negativi come furti o molestie; assumere, invece, personale sulla base delle competenze dell'EI aumenta la probabilità di non effettuare scelte errate (Blank, 2008). Notevoli sono, infatti, i costi di lungo termine che l'impresa dovrebbe sostenere in caso di assunzione della persona sbagliata come per esempio i costi di sviluppo e formazione, bassa produttività e qualità del lavoro, mancato raggiungimento degli obiettivi, insoddisfazione dei clienti e un clima aziendale conflittuale (HayGroup, 2003). La tecnica di reclutamento e selezione competency-based, inoltre, garantiscono numerosi altri vantaggi come un minor turnover, maggiore rendimento e processi di apprendimento più rapidi dato che supportano l'organizzazione nell'identificare il candidato che dispone di quelle

competenze che più corrispondono con le abilità chiave richieste dalla mansione da ricoprire. Maggiore sarà questa corrispondenza, maggiore sarà la performance ottenibile dal soggetto.

L'“iceberg model” presentato nella Figura 1.8. permette di comprendere i diversi livelli di competenza che vengono graficamente divisi in due gruppi: gli elementi facilmente osservabili e misurabili, ossia le skills e le conoscenze che rappresentano la parte emersa dell'iceberg; e le caratteristiche, invece, più nascoste nell'intimo di un individuo e quindi strettamente legate alla sua personalità, ossia il ruolo sociale (l'immagine che un soggetto dà di sé in pubblico e che quindi afferma i suoi valori di base), l'immagine di sé (ossia la visione che il soggetto ha di se stesso, il concetto di sé), i tratti (cioè le caratteristiche fisiche e le abitudini comportamentali di un individuo) e le motivazioni (ossia gli schemi mentali, pensieri, preferenze e bisogni che spingono il soggetto ad assumere un determinato comportamento per raggiungere degli obiettivi) (HayGroup, 2003).

Figura 1.8: L'iceberg model delle competenze manageriali



Fonte: HayGroup, 2003.

Il fatto che queste ultime caratteristiche siano più difficili da rilevare e da sviluppare, dimostra e conferma ulteriormente la tendenza odierna di molte organizzazioni a selezionare i potenziali candidati ad una posizione lavorativa non tanto in base alle loro abilità tecniche e cognitive (dato che eventualmente possono essere sviluppate in un secondo momento attraverso un processo formativo) ma piuttosto considerando le caratteristiche più profonde dell'individuo ritenute più efficaci nel predire una migliore performance sul lavoro. Nel mondo del lavoro attuale, caratterizzato da una maggiore richiesta di flessibilità, di collaborazione e di orientamento al cliente, questa scala di competenze emotive sta diventando sempre più importante per avere successo in qualsiasi tipo di mansione (Goleman, 1998). Persone con elevate competenze emotive, infatti, utilizzano le loro emozioni per motivare se stessi, per comprendere se stessi e gli altri e per aiutarli ad impegnarsi a favore dell'organizzazione; inoltre, si tratta di soggetti che desiderano diventare dei leader efficaci, acquisire sempre nuove skills e sono abili a lavorare in team (Saeedi, Pazvari, Masouleh, Mousavian, 2012).

Le competenze trasversali finora descritte possono essere acquisite anche in età adulta, ma non in modo automatico, è necessario che l'individuo intraprenda volontariamente un processo di apprendimento. Secondo Goleman, infatti, l'intelligenza emotiva rappresenta solo la potenzialità di apprendere le capacità pratiche ad essa collegate; questo significa che il fatto di essere dotati di EI non garantisce l'acquisizione certa delle competenze trasversali fondamentali nel lavoro, ma denota una semplice possibilità (Goleman, 1998). Il processo di apprendimento richiede tempo, impegno, motivazione e pratica; lo sviluppo di una competenza trasversale, infatti, comporta l'eliminazione delle vecchie abitudini comportamentali e la ripetizione costante dei nuovi atteggiamenti funzionali finché non diventano delle vere e proprie routines o risposte inconsce dell'individuo, ma è un processo importante per la crescita personale e della propria employability (Hay Group).

Data la rilevanza assunta dalle competenze trasversali, si ha sempre più bisogno di identificare e misurare le relative competenze per poter predire la performance lavorativa (Singh, 2008). La valutazione di queste competenze, però, non deve semplicemente portare all'individuazione delle mere abilità e relativi comportamenti necessari per un'outstanding performance, ma coglierne anche la frequenza ossia rilevare quanto spesso una determinata competenza deve essere dimostrata per poter superare il cosiddetto "tipping point" ovvero la soglia che permette di discriminare tra average e best performers. Il tipping point di ciascuna competenza, comunque, dovrebbe essere funzione dello specifico ambiente organizzativo e del tipo di occupazione; per esempio, il responsabile di un ufficio di una società di consulenza strategica dovrebbe possedere la competenza dell'adattabilità al massimo livello e quindi utilizzarla costantemente (Boyatzis, 2009).

Nel prossimo paragrafo saranno presentate le principali modalità di misurazione delle competenze trasversali.

#### **1.4.1 Le principali modalità di misurazione**

Dall'analisi della letteratura è emerso che le competenze trasversali, se sviluppate e adottate attraverso opportuni comportamenti, permettono ad un individuo di realizzare una performance superiore e di avere successo in qualsiasi contesto di lavoro. Per poter, quindi, convalidare questo risultato è necessario chiedersi se tali abilità possano essere rilevate e misurate e con quali strumenti.

La misurazione di queste competenze, come anticipato prima, permetterebbe alle organizzazioni di sviluppare programmi di reclutamento, selezione e formazione allo scopo di incrementare il valore delle proprie risorse umane e di conseguenza dell'impresa stessa; e alle persone di acquisire una maggiore consapevolezza sul livello di possesso delle competenze trasversali e di definire così un programma di apprendimento al fine di incrementare la propria employability.

L'Emotional Competence Inventory (ECI) è una metodologia sviluppata da Boyatzis, Goleman e Sala (1995; 2002) che, attraverso 110 items, permette di valutare 20 competenze trasversali organizzate in quattro clusters: *self-awareness, social awareness, self-management e social skills*;

nello specifico, è uno strumento che utilizza tecniche di misurazione a 360 gradi cioè comprende sia un'autovalutazione dell'individuo sia le valutazioni esterne di colleghi, amici e superiori (Conte, 2005). Questo modello è stato creato per valutare le competenze emotive ed i comportamenti sociali positivi adottati dagli individui e considera l'intelligenza emotiva come un set di caratteristiche legate al benessere sociale ed emotivo che possono essere misurate utilizzando le tecniche di autovalutazione (Nicholls, Wegener, Bay and Cook, 2012). Gli autori, successivamente, decisero di proporre una seconda versione del modello, l'ECI-2, con l'intento di incrementare la facilità di utilizzo e l'utilizzazione; quindi, due scale sono state eliminate (coscienziosità e comunicazione), due sono state unite in una sola (costruzione di legami o building bonds e teamwork) e, infine, una nuova scala è stata aggiunta (ottimismo) non presente nella prima versione (McEnrue and Groves, 2006). Questa metodologia di misurazione è, infatti, molto più semplice e veloce rispetto ad altri strumenti ed ha dimostrato anche una maggiore affidabilità e validità dato che permette la comparazione tra la percezione del soggetto sulle proprie competenze e la percezione dei colleghi e del capo; gli autori, però, la considerano applicabile solamente nei contesti lavorativi e organizzativi (Berrocal and Extremera, 2006). Attualmente, comunque, questo strumento risulta essere quello più utilizzato dai ricercatori in quanto permette di concentrarsi sulle specifiche competenze dell'intelligenza emotiva e comprendere quali di queste rappresentano le abilità chiave per avere successo in un determinato ambiente lavorativo. La Figura 1.9 offre una breve descrizione di tale strumento specificando il tipo di test, il modello teorico su cui si basa, la lunghezza e i clusters di competenze valutati.

Figura 1.9: Le caratteristiche dell'ECI-2.

Emotional Competence Inventory, Version 2 (ECI-2)	Self-report questionnaire	Sala (2002)	Goleman, (1995, 1998) Boyatzis, Goleman, & Rhee (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Self-awareness</li> <li>• Self-management</li> <li>• Social awareness</li> <li>• Social skills</li> </ul>	72 items	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Self-assessment</li> <li>• Other/multirater assessment</li> <li>• University version</li> </ul>
------------------------------------------------------------	------------------------------	-------------	--------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: McEnrue and Groves, 2006.

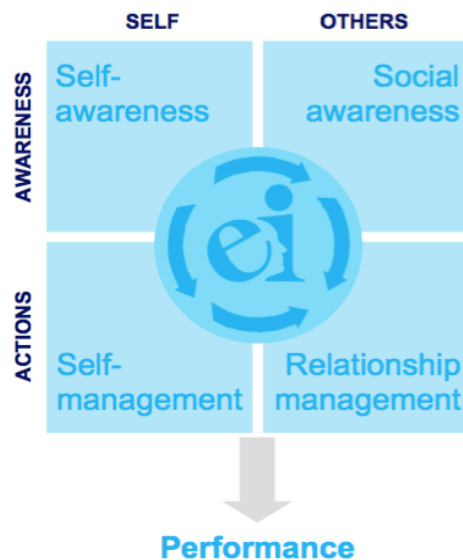
L'ulteriore evoluzione di questo strumento è rappresentata dall'Emotional and Social competency inventory (ESCI), un'indagine a 360° progettata per valutare 12 competenze che distinguono i performers eccezionali da quelli medi; misura i comportamenti dimostrati da un individuo attraverso la rilevazione e il confronto tra le sue percezioni e quelle dei valutatori esterni, distinguendosi dalle misure dell'EI che valutano, invece, l'abilità o la personalità (HayGroup, 2011).

L'ESCI è costruito sulla base del modello delle competenze dell'intelligenza emotiva e sociale raffigurato in Figura 1.10; le dodici competenze analizzate, quindi, sono distribuite in quattro distinte dimensioni o clusters (HayGroup, 2011):



1. *Consapevolezza di sé*: riconoscere e comprendere le proprie emozioni
  - Consapevolezza emotiva: l'abilità di comprendere le proprie emozioni e il loro effetto sulla performance;
2. *Gestione di sé*: gestire efficacemente le proprie emozioni
  - Autocontrollo: l'abilità di controllare i propri impulsi e rimanere efficaci anche in situazioni stressanti od ostili;
  - Orientamento al risultato: cercare di raggiungere o superare uno standard di eccellenza, individuare sempre modi nuovi per fare meglio le cose, definire obiettivi sfidanti e assumere rischi calcolati;
  - Ottimismo: la capacità di vedere il lato positivo delle persone, situazione ed eventi ed essere resilienti nel perseguire i propri obiettivi superando gli ostacoli e le difficoltà;
  - Adattabilità: essere flessibili nel gestire i cambiamenti, riuscire a soddisfare molteplici richieste e adattare le proprie idee o approcci alle diverse situazioni;
3. *Consapevolezza sociale*: riconoscere e comprendere le emozioni altrui
  - Empatia: l'abilità di cogliere i sentimenti e le prospettive altrui e dimostrare attivamente un interesse verso gli altri;
  - Consapevolezza organizzativa: comprendere le reti di relazioni, la cultura, i valori di base, la struttura informale e le dinamiche lavorative all'interno di un gruppo;

Figura 1.10: Il modello dell'competenze dell'intelligenza emotiva e sociale.



Fonte: HayGroup, 2011.

4. *Gestione delle relazioni*: applicare la propria comprensione emotiva nelle relazioni interpersonali:

- Influenza: avere un impatto positivo sugli altri, essere persuasivi e convincenti al fine di ottenere il loro supporto;
- Sviluppo degli altri: promuovere l'apprendimento e la crescita altrui fornendo supporto e feedback;
- Gestione dei conflitti: aiutare gli altri a risolvere eventuali conflitti individuando soluzioni che soddisfino gli interessi di tutte le parti coinvolte, ridurre la tensione emotiva e favorire il dialogo;
- Leadership ispiratrice: ispirare e guidare gli altri, far emergere la parte migliore nelle persone e ottenere così buoni risultati;
- Lavoro di gruppo: saper lavorare bene in gruppo perseguendo obiettivi condivisi, partecipando attivamente, condividendo le responsabilità e le ricompense.

Un'importante differenza tra l'ECI e la sua evoluzione è che il primo si concentrava sulla considerazione del livello di complessità del comportamento osservato in un individuo (distinguendo quattro livelli), mentre l'ESCI attribuisce una maggiore rilevanza alla frequenza con cui l'atteggiamento viene messo in atto al fine di comprendere se si tratta o meno di una routines/abitudine comportamentale del soggetto valutato (HayGroup, 2011). Tale metodologia di valutazione può essere utilizzata sia a livello individuale sia organizzativo per analizzare i punti di forza dei dipendenti e individuare gli obiettivi di apprendimento al fine ultimo di incrementare la performance del singolo e dell'intera azienda. Un altro ambito importante in cui lo strumento può essere applicato, e che in questa sede assume primaria rilevanza, è quello universitario: le competenze emotive e sociali degli studenti possono, infatti, essere misurate attraverso la versione ESCI-U ampiamente utilizzata dai docenti in quanto considerano tali competenze come le basi (building blocks) per lo sviluppo delle capacità di comprendere e motivare se stessi, di comprendere e lavorare con gli altri e di apprendere in modo efficace (HayGroup, 2009). L'ESCI-U, in tutto, è composto da 70 items che permettono di valutare 14 competenze; alle dodici skills considerate nell'ESCI vengono aggiunte due abilità cognitive considerate significative per la performance degli studenti e sono il pensiero sistemico cioè la capacità di analizzare eventi complessi considerandoli come un insieme di relazioni di causa ed effetto, e il riconoscimento di schemi ossia l'abilità di riconoscere delle similarità, schemi o elementi ricorrenti in situazioni e informazioni che potrebbero sembrare casuali (Boyatzis, Batista-Foguet, Fernandez-i-Marin and Truninger, 2015). Gli studenti hanno la possibilità, perciò, sia di compilare un questionario di autovalutazione sia di comprendere come sono percepiti dagli altri attraverso una valutazione a 360° condotta da amici, parenti, colleghi, ecc. (feedback esterno) e in questo modo acquisire una maggiore consapevolezza sui propri punti di forza e di debolezza e definire un piano di sviluppo personale al fine di incrementare la propria employability. Per ogni items o comportamento, i valutatori sono chiamati ad esprimere un giudizio sulla base di una scala composta da cinque punti: 1=mai, 2=raramente, 3=qualche volta, 4=spesso, 5=regolarmente.

Uno studio pilota è stato condotto su un totale di 116 partecipanti e 1022 valutatori per comprendere le proprietà psicometriche di questo strumento di valutazione ed è emerso che la scala presenta una buona validità di contenuto e un'elevata coerenza interna (che si riferisce alla media delle intercorrelazioni tra gli items di ogni singola competenza esaminata) essendo compresa tra i valori .83 e .92. per l'ESCI e .71 e .86 per l'ESCI-U (Figura 1.11), inoltre presenta anche un'affidabilità (ossia stabilità nel tempo) moderatamente alta (HayGroup, 2011). Tutto ciò è ulteriormente confermato da una seconda ricerca condotta utilizzando l'ESCI-U come strumento a 360 gradi su un campione composto da 1398 self-assessments e 8981 other assessments (Boyatzis, Gaskin and Wei, 2015). Il coefficiente alpha di Cronbach è stato calcolato per ciascuna scala (come mostrato in Figura 1.12) raggiungendo una media di .87 e, quindi, dimostrando una buona e superiore affidabilità rispetto alla precedente versione (ECI-2) nonché una migliore struttura fattoriale. L'ESCI/ESCI-U risulta essere, perciò, un'appropriata misura comportamentale del livello di EI di un individuo ed efficace nell'identificare le competenze che più predicono la performance, l'efficacia e i risultati lavorativi e di vita (Boyatzis, Gaskin and Wei, 2015).

Figura 1.11 e 1.12: Coerenza interna (coefficiente alpha di Cronbach) per singola competenza nell'ESCI e ESCI-U.

	ESCI	ESCI-U
Emotional self-awareness	.83	.80
Emotional self-control	.91	.80
Achievement orientation	.86	.71
Adaptability	.85	.76
Positive outlook	.88	.83
Empathy	.86	.77
Organizational awareness	.86	.77
Influence	.84	.81
Teamwork	.89	.86
Coach and mentor	.92	.84
Conflict management	.79	.77
Inspirational leadership	.89	.85
Systems thinking	na	.82
Pattern recognition	na	.83

	ESCI		ESCI-U	
	Self	Other	Self	Other
Emotional self-awareness	.754 (5,534)	.827 (42,215)	.771 (1,605)	.804 (16,223)
Emotional self-control	.854 (5,664)	.910 (56,713)	.843 (1,611)	.882 (17,993)
Achievement orientation	.800 (5,668)	.861 (47,975)	.705 (1,621)	.779 (18,381)
Adaptability	.720 (5,573)	.845 (53,875)	.752 (1,605)	.820 (16,914)
Positive outlook	.829 (5,641)	.883 (54,598)	.825 (1,606)	.846 (17,164)
Empathy	.708 (5,638)	.856 (52,138)	.725 (1,622)	.836 (17,520)
Organizational awareness	.786 (5,579)	.861 (54,475)	.764 (1,603)	.830 (17,159)
Influence	.721 (5,606)	.835 (50,702)	.746 (1,569)	.822 (14,693)
Teamwork	.771 (5,668)	.886 (58,911)	.775 (1,616)	.857 (18,354)
Coach and mentor	.856 (5,546)	.920 (48,744)	.821 (1,590)	.868 (15,369)
Conflict management	.682 (5,607)	.785 (51,948)	.636 (1,592)	.733 (16,252)
Inspirational leadership	.897 (5,221)	.887 (51,199)	.817 (1,536)	.866 (15,749)
Systems thinking	NA	NA	.794 (1,582)	.821 (15,176)
Pattern recognition	NA	NA	.792 (1,577)	.831 (13,502)

Fonte: HayGroup, 2011; Boyatzis, Gaskin and Wei, 2015.

Vari studi hanno dimostrato, infatti, un'elevata validità dell'ESCI e dell'ESCI-U nel predire il livello d'intelligenza emotiva e sociale dell'individuo e hanno individuato una significativa correlazione positiva tra i punteggi ottenuti nelle singole competenze trasversali e le misure di performance specifiche per il job; con riferimento, per esempio, al settore educativo si è constatato che i docenti e studenti che dimostrano un maggiore possesso delle soft skills riescono a realizzare una

performance superiore e una ricerca condotta nel settore manifatturiero suggerisce che le competenze dell'intelligenza emotiva sono importanti fattori della performance lavorativa (HayGroup, 2009). Queste metodologie, infatti, riescono ad analizzare i comportamenti che più contribuiscono e predicono una performance efficace e possono essere utilizzate in una pluralità di contesti.

In conclusione è possibile comprendere che, vista l'importanza crescente assunta dalle competenze trasversali, al giorno d'oggi risulta fondamentale disporre di strumenti validi per la misurazione di tali abilità distintive al fine poi di definire obiettivi di sviluppo sia individuale sia organizzativo.

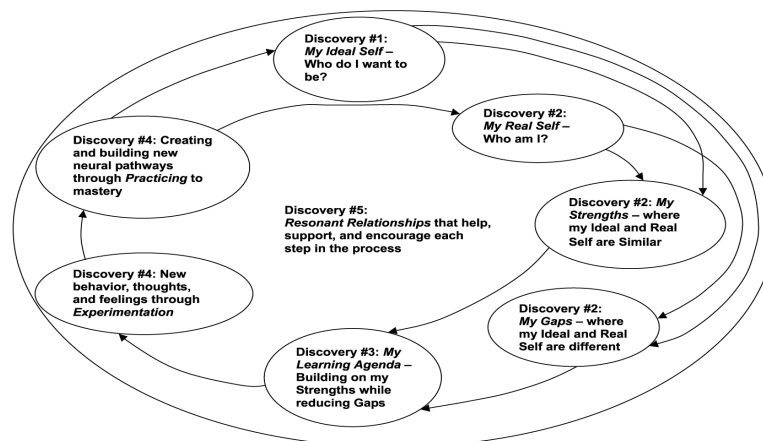
#### **1.4.2 L'acquisizione delle competenze trasversali**

Le competenze dell'intelligenza emotiva, come precedentemente accennato, possono essere acquisite durante tutto l'arco di vita di una persona e secondo Boyatzis (2006) se un individuo dimostra una forte padronanza di tali skills e, in particolare, la piena coscienza di sé e degli altri, l'ottimismo e l'empatia, allora può essere definito "risonante". Tale clima di risonanza, però, non è definitivo dato che in qualunque momento una persona può, sopraffatta dallo stress e dai sacrifici spesso tipici di una posizione lavorativa caratterizzata da elevate responsabilità, cadere in quella che viene definita dall'autore "la sindrome del sacrificio" e quindi creare dissonanza (per esempio, dimenticando di coltivare le relazioni con i colleghi, non riuscendo più a gestire lo stress e le proprie emozioni). È importante sottolineare che entrambi gli stati, la risonanza e la dissonanza, sono contagiosi; ciò significa che se una persona si dimostra poco disponibile, troppo severa nei modi e infastidita invia ai colleghi un messaggio negativo che inevitabilmente condiziona le loro emozioni e l'intero clima organizzativo, se invece, comunica uno stato d'animo positivo e passione per il proprio lavoro allora riuscirà a creare un team unito e motivato. Solamente coloro che riescono a dominare la sindrome del sacrificio e ad intraprendere un processo intenzionale di rinnovamento, ossia riescono a modificare il proprio stato emotivo e fisico, ritornano alla risonanza (Boyatzis, 2006). Il cambiamento è un processo complesso, infatti, coinvolge le azioni, le abitudini e le competenze di una persona e per essere efficace deve essere desiderato, sostenibile e costante. In particolare, il modello che può supportare gli individui a svolgere con efficacia ed entusiasmo il processo di trasformazione è la teoria del cambiamento intenzionale (ICT) che consiste in cinque fasi o scoperte fondamentali che creano un processo ciclico (Boyatzis, 2006) (Figura 1.13):

1. Il sé ideale: l'individuo che intenda migliorarsi deve innanzitutto capire che tipo di persona vorrebbe diventare; la creazione della vision personale rappresenta una forte base motivazionale per continuare il processo.
2. Il sé reale: la seconda fase richiede all'individuo di acquisire maggiore consapevolezza sulla sua situazione attuale sia svolgendo un test di autovalutazione sia comprendendo come lo vedono gli altri (è necessario, perciò, essere aperti a ricevere feedback esterni). Un

- confronto poi tra il sé reale e il sé ideale, permetterà di indentificare i punti di forza, di debolezza e le aree di miglioramento.
3. Creare un piano di apprendimento: sulla base delle scoperte precedenti, si tratta di creare un programma finalizzato al miglioramento di uno o due competenze al fine di avvicinarsi il più possibile al sé ideale.
  4. Sperimentazione: perché la trasformazione sia efficace è necessario fare molta pratica ossia adottare spesso i nuovi comportamenti fino ad ottenerne la piena padronanza. Lo scopo principe di questa fase è, quindi, sostituire in modo definitivo il vecchio comportamento con le nuove regole facendole diventare delle risposte inconse ed automatiche in qualsiasi situazione.
  5. Creare relazioni solide: durante il processo di crescita è necessario coinvolgere altre persone (coach, partner o amici) come sostegno emotivo. Il dialogo aperto facilita il confronto, permette di ottenere feedback e critiche costruttive fondamentali per accrescere la propria consapevolezza.

Figura 1.13: Il processo di cambiamento intenzionale.



Fonte: Boyatzis, 2006

Una regola base di questo modello è: si può diventare risonanti con gli altri solamente se prima si riesce ad essere risonanti con se stessi interiormente e per raggiungere tale obiettivo è necessario sperimentare tre dimensioni: la mindfulness (consapevolezza) cioè la capacità di essere sempre in sintonia con i proprie emozioni la quale permette di identificare la direzione giusta da seguire e in cosa è opportuno migliorare; la speranza ossia l'abilità di credere nelle proprie capacità, di essere ottimisti e motivati nel raggiungere un obiettivo ne rappresenta, invece, la guida; e, infine, la compassione cioè la capacità di relazionarsi e di ascoltare gli altri fornisce i feedback e la forza necessari a portare a termine il percorso (Boyatzis, 2006).

## 1.5 Employability, perceived employability ed employability skills dei graduates.

Nell'analizzare il tema dell'employability, principale attenzione sarà riservata alla comprensione dei fattori che facilitano il passaggio dei neo-laureati dal contesto universitario al mondo del lavoro e che ne predicono il successo, al fine sia di suggerire un riallineamento tra le competenze apprese all'interno del contesto scolastico e universitario e quelle effettivamente richieste dai datori di lavoro, sia di permettere agli studenti stessi di individuare i fattori che già possiedono (punti di forza) e i fattori dove sono più carenti (punti di debolezza) e su cui, quindi, devono migliorare. Di seguito, perciò, saranno presentati i principali modelli e studi presenti in letteratura che da un lato, permettono di esaminare le principali determinanti dell'employability e perceived employability dei graduates, dall'altro, rappresentano un punto di partenza per la costruzione sia di strumenti di misurazione sia di programmi formativi per lo sviluppo delle skills chiave.

Con il termine “Graduate employability” s'intende *“a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy”* (Pool, Qualter and Swell, 2014). Sulla base di questa definizione è stato costruito un primo modello denominato “The Key to Employability” (Figura 1.14). Questo schema, come rappresentato graficamente, illustra le componenti essenziali dell'employability, sottolinea la direzione delle interazioni tra le varie componenti e suggerisce, quindi, che la mancanza anche solo di un elemento può ridurre in modo considerevole l'idoneità al lavoro di un neo-laureato. Il termine “CarrerEDGE” viene spesso utilizzato per ricordare i cinque fattori che stanno alla base del framework proposto, i quali, offrono allo studente l'opportunità di intraprendere un processo di riflessione e valutazione delle esperienze e abilità maturate che risulta poi nello sviluppo di una maggiore auto-efficacia, fiducia in se stessi e autostima, competenze fondamentali per accrescere la propria occupabilità (Pool and Sewell, 2007).

Di seguito si presentano brevemente i cinque fattori o determinanti dell'employability (Pool and Sewell, 2007):

- **Career development learning:** include le attività che aiutano gli studenti ad acquisire maggiore auto-consapevolezza, a comprendere quali sono le cose che amano fare e i temi verso cui provano interesse al fine di motivarli ad intraprendere un percorso lavorativo che sia coerente con la propria personalità. Loro hanno bisogno, inoltre, di imparare come individuare nel mercato del lavoro le migliori opportunità, come presentarsi in modo efficace ai potenziali datori di lavoro e come prendere decisioni relative alla loro carriera.

Figura 1.14: Le componenti chiave dell'Employability



Fonte: Pool and Sewell, 2007.

- **Experience:** secondo The Pedagogy for Employability Group (2004), è ampiamente accettato che i laureati con esperienza lavorativa hanno una maggiore probabilità di ottenere un'occupazione sicura rispetto a quelli che non dispongono di questo elemento. Per esperienza lavorativa pre-laurea s'intendono tutti i programmi formativi previsti dai curricula universitari come per esempio gli stage in azienda, nonché, le esperienze lavorative più informali come il lavoro part-time o il lavoro estivo; uno studio condotto su 142 laureati, infatti, ha evidenziato che gli studenti che hanno completato uno stage dimostrano maggiori capacità di acquisizione di un'occupazione e maggiore soddisfazione sul lavoro (Finch, Hamilton, Baldwin and Zehner, 2013).
- **Degree subject knowledge, understanding and skills:** questo fattore racchiude tutte quelle conoscenze, competenze e skills specifiche che un laureato ha acquisito durante il suo percorso di studi; si tratta di un elemento importante nel definire l'idoneità o meno dell'individuo ad una determinata mansione, infatti, spesso i datori di lavoro giudicano i giovani sulla base del loro punteggio di laurea, forse perché risulta essere anche l'unica misura oggettiva disponibile. Queste competenze, tuttavia, prese singolarmente non garantiscono al soggetto di ottenere un'occupazione in cui poter avere successo e soddisfazione.
- **Generic skills:** anche definite "core skills", "key skills" o "transferable skills", sono quelle abilità che supportano lo studio di qualunque disciplina e che quindi sono potenzialmente trasferibili in vari contesti, dall'università al mondo del lavoro. I datori di lavoro sempre più spesso infatti, oltre alle competenze specifiche, ricercano nei giovani anche abilità

generiche come, per esempio, l'adattabilità/flessibilità, la creatività, la disponibilità all'apprendimento, la capacità di lavorare in team, le abilità organizzative e di gestione del tempo, l'autonomia, il saper lavorare sotto pressione e assumersi responsabilità, le capacità di calcolo e di utilizzo delle nuove tecnologie, le capacità imprenditoriali, ecc. (Pedagogy for Employability Group). Si noti che alcune di queste capacità possono essere incluse nel concetto di emotional and social competencies (come per esempio l'adattabilità, l'autocontrollo e il teamwork).

- **Emotional Intelligence:** definita da Goleman (1998) come “the capacity for recognising our own feelings and those of others, for motivation ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationship”, rappresenta un set di competenze necessarie ad un laureato per raggiungere il suo vero potenziale in termini di occupabilità. Molte ricerche, infatti, hanno dimostrato che coloro che possiedono un elevato livello di intelligenza emotiva riescono ad ottenere successo di carriera, un ampio network di relazioni interpersonali e anche buona salute. Tali competenze non sono di natura genetica, quindi, possono essere apprese durante tutto il percorso di vita di un individuo e, in particolare, possono essere insegnate all'interno delle università.

Attraverso lo strumento del “Personal development planning“ (PDP) ossia di pianificazione dello sviluppo personale, è possibile offrire agli studenti l'opportunità di riflettere e valutare le esperienze e skills già maturate e, così, di comprendere di cosa hanno bisogno per sviluppare ulteriormente la propria employability; questa considerazione, di conseguenza, permette loro di incrementare la propria auto-efficacia, fiducia in se stessi e autostima che, a loro volta, favoriscono una crescita personale e rendono lo studente più pronto ad entrare nel mondo del lavoro. Secondo Bandura (1995) l'auto-efficacia consiste nel credere nelle proprie capacità affinché una persona sia motivata ad intraprendere tutte le azioni necessarie per gestire determinate situazioni; perciò, le convinzioni di efficacia personale influenzano i pensieri, i sentimenti e i comportamenti dei soggetti. Bandura (1995), inoltre, identifica le principali fonti dell'auto-efficacia: la possibilità di svolgere in prima persona un particolare compito attraverso, per esempio, stage ed esperienze lavorative concrete tramite le quali applicare le conoscenze teoriche (mastery experiences); l'opportunità di osservare e comprendere come altre persone sono riuscite a raggiungere il successo tramite per esempio l'ascolto di testimonianze di ex studenti (vicarious experiences provided by social models); infine, la persuasione sociale che si realizza quando il laureato viene convinto di possedere le competenze necessarie per svolgere una data attività, questo accresce la sua motivazione e impegno nel raggiungere gli obiettivi (social persuasion) (Pool and Sewell, 2007). Se l'auto-efficacia rappresenta la percezione interna di una persona delle proprie capacità, la fiducia in se stessi, invece, consiste nella modalità con cui questa convinzione viene proiettata verso l'esterno; infatti, secondo Goleman, coloro che hanno fiducia in se stessi riescono a presentarsi in pubblico con sicurezza e presenza (Goleman, 1998). Si tratta, perciò, di due concetti strettamente interrelati perché un aumento di auto-efficacia potrebbe riflettersi in un



incremento del livello di sicurezza dimostrata nel rapporto con gli altri. Le persone dotate di autostima, infine, dimostrano rispetto per se stesse e attribuiscono un valore positivo al proprio essere, rimanendo, però, realistiche-oggettive nel processo di autovalutazione al fine di individuare anche aree di miglioramento. È tramite, quindi, il raggiungimento di un elevato livello di auto-efficacia, fiducia in se stessi e autostima che si ottiene l'employability, ricordando, però, che quest'ultima è una problematica che riguarda tutta la vita dato che nessuno, secondo gli studiosi, sarà mai perfettamente "employable" (Pool and Sewell, 2007).

Vista la necessità di sviluppare uno strumento appropriato che consenta agli studenti di intraprendere un processo di sviluppo della propria employability, il "Career EDGE model" è stato preso a riferimento per la costruzione dell' "Employability Development Profile" (EDP), un questionario di autovalutazione che chiede agli studenti di misurarsi e riflettere su tutti e cinque i aspetti dell'occupabilità visti in precedenza rappresentando, quindi, un utile strumento per identificare le aree di miglioramento e per valutare i cambiamenti nella percezione del proprio livello di employability come conseguenza di interventi di perfezionamento. Alcuni esempi di items inclusi nel questionario, perciò, sono (Pool, Qualter and Sewell, 2014):

- Per il fattore career development leaning: "i know what i want to do when i finish my degree", "i know what kinds of work would suit my personality" e "i know what is required for me to successfully secure the sort of work i want to do".
- Per il fattore Work & life experience: "i have a lot of work-relevant experience" e "i can explain the value of my experience to a potential employer".
- Per il fattore academic performance & study skills: " i am satisfied with my academic performance so far", "my academic performance so far is in line with my career aspirations" e " i have good planning and organisation skills".
- Per il fattore Emotional intelligence & self-management: " i am able to adapt easily to new situations", " i am able to manage my emotions effectively", " i work well in a team" e " i have good oral communication skills".
- Per il fattore Problem solving skills: "i am good at solving problems" , " i am satisfied with my level of numeracy" e " i am confident user of information & communication technologies (ICT)".

In totale agli studenti si richiede di rispondere a 28 items sulla base di una scala di valutazione composta da sette punti dove 1= sono fortemente in disaccordo, 4=non sono né d'accordo né in disaccordo e 7= sono fortemente d'accordo (Pool, Qualter and Sewell, 2014). Questo strumento diagnostico dimostra buone proprietà psicometriche e può essere usato non solo come semplice strumento di misurazione dell'employability con finalità di ricerca, ma anche con scopi di sviluppo individuale perché permette agli studenti stessi di definire un piano d'azione per incrementare la propria preparazione (Pool, Qualter and Sewell, 2014). In modo simile, Coetzee (2014) ha costruito

il “graduate skills and attributes scale“ (GSAS), uno strumento alternativo di misurazione delle skills dei laureati; nello specifico, si tratta di una scala di autovalutazione composta da 64 items raggruppati in 8 cluster (Coetzee, Ferreire and Potgieter, 2015): *problem solving and decision-making skills* (otto items, es. “ i consider the complexities of the larger cultural, business and economic reality when approaching a problem or situation “); *enterprising skills* ( nove items, es. “i find it easy to identify business opportunities for myself, my community or organization”); *analytical thinking skills* (quattro items, es. “i can make a rational judgment from analysing information and data”); *interactive skills* ( sedici items, es. “i find it easy to communicate effectively with people from different cultures, backgrounds and authority levels”); *presenting and applying information skills* (cinque items, es. “ the solutions i offer make a positive difference in my personal life, community or workplace”); *ethical and responsible behaviour* (cinque items, es. “i uphold the ethics and values of my profession, community or workplace in all i do”); *goal-directed behaviour* ( dieci items, es. “i develop plans for specific goals and tasks”) e *continuous learning orientation* (sette items, es. “i make sure that i keep myself up to date on technical knowledge and new developments in my field”). In questo caso, si utilizza una scala Likert di valutazione composta da 6 punti dove 1=mai vero per me e 6= sempre vero per me (Coetzee, Ferreire and Potgieter, 2015).

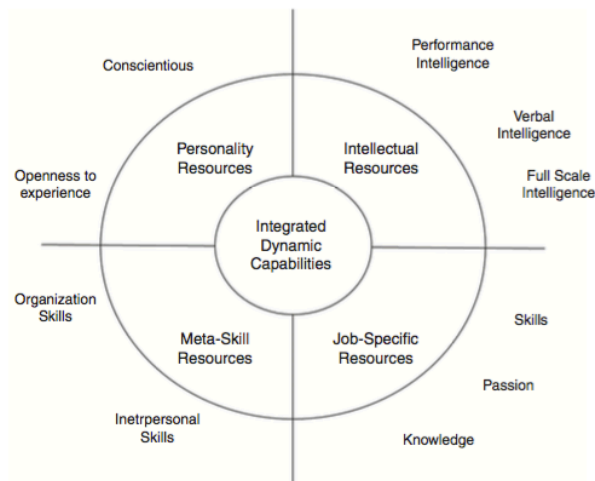
Un altro modello presente in letteratura è stato costruito a partire da un’importante quesito: come possono i neo-laureati incrementare il loro vantaggio competitivo quando entrano nel mercato del lavoro? Dal punto di vista aziendale, Barney (1991) e Teece et al. (1997) affermano che le organizzazioni possono ottenere un vantaggio competitivo attraverso l’acquisizione di risorse rare, preziose, difficili da imitare e da replicare, nonché disponendo di capacità dinamiche (DCs) che consentono loro di riconfigurare rapidamente le proprie risorse e competenze per rimanere sempre competitive in un ambiente turbolento come quello attuale. Il modello qui presentato, perciò, riprende questi concetti e considera l’employability o vantaggio competitivo dello studente, come la complessa integrazione e applicazione di cinque specifiche risorse e DCs che sono preziose, rare, difficili da imitare e da sostituire (Finch, Peacock, Levallet and Foster, 2016) (Figura 1.15):

1. Intellectual resources: sono skills cognitive che comprendono il pensiero critico (capacità di generare nuove idee e raggiungere risultati desiderati), il decision making, il problem solving e la capacità di apprendere dalle situazioni precedenti. In letteratura, vi è un ampio consenso sulla criticità di queste risorse intellettuali per i laureati e sulla loro forte relazione con l’employability; tuttavia, i datori di lavoro le considerano come un attributo di base, perciò, non sono percepite come risorse uniche/scarse e, quindi, fonte di vantaggio competitivo. Secondo Cai (2013) tale vantaggio potrebbe dipendere da come lo studente riesce a combinare queste abilità con altre risorse al fine di differenziarsi dagli altri candidati. Il conseguimento del diploma di laurea e il relativo punteggio sono, in genere, delle misure della capacità intellettuale del candidato, ma, in realtà, si sono dimostrati poco rilevanti nel processo di assunzione.

2. **Personality resources:** è stato dimostrato che la personalità di un individuo permette di spiegarne il comportamento sia a livello individuale sia a livello di team e, perciò, molti studiosi ritengono che personalità e performance siano concetti strettamente legati, dato che la prima può avere un'influenza diretta sulle capacità di leadership di un soggetto, sulla performance del team e sull'efficacia dell'intera organizzazione. Per questi motivi, si nota sempre di più la tendenza, da parte dei datori di lavoro, di considerare, durante processo di reclutamento e selezione, specifici tratti della personalità (da loro anche definiti come "intangibles" o "non-coachables") considerandoli come indicatori del contributo che il candidato potrà offrire all'azienda. Schmidt and Hunter (1998) e Gottfredson et al. (1993), in particolare, hanno notato che due sono i fattori della personalità che più dimostrano questa relazione con l'employability: la coscienziosità (che comprende l'affidabilità, la capacità di organizzazione e l'orientamento al risultato) e l'apertura a nuove esperienze (che include la curiosità intellettuale, l'immaginazione, la creatività e l'indipendenza). Altri studi, tuttavia, affermano che le risorse intellettuali e della personalità rappresentano indicatori di un successo potenziale e non garantito, perciò, non sono considerazioni sufficienti nei processi di selezione dei laureati.
3. **Meta-skill resources:** si tratta di skills non-accademiche che derivano dallo sviluppo e applicazione efficace dell'intelligenza individuale e delle risorse della personalità; sono competenze trasferibili/trasversali come, per esempio, le capacità di ascolto, di comunicazione, di teamwork, di adattamento, di gestione delle relazioni, di orientamento al risultato e la sensibilità sociale, tutte importanti nel predire l'employability e, infatti, identificate come fonti di differenziazione tra i laureati.
4. **Job-specific resources:** sono quelle abilità minime richieste per svolgere un determinato ruolo e comprendono la conoscenza, le skills e la passione; quest'ultima è intesa come uno stato d'animo positivo nei confronti del proprio lavoro che è caratterizzato da vigore/energia, dedizione e profondo interesse. La passione per il proprio lavoro è, quindi, un attributo intrinseco che rende una persona più rara e insostituibile.
5. **Integrated DCs:** prese singolarmente, le risorse sopra discusse non sono sufficienti per lo sviluppo di un vantaggio competitivo, infatti, per raggiungere tale scopo i giovani devono riuscire a combinare e riconfigurare le competenze di base (IDCs). Con specifico riferimento ai neo-laureati, si possono identificare due fattori che combinati creano IDCs. Il primo consiste nella capacità di applicare queste risorse in situazioni reali, sviluppabile attraverso lo svolgimento di stage aziendali previsti dal percorso di studi oppure tramite esperienze di lavoro più informali (lavori part-time o estivi). Tale abilità è vista dai datori di lavoro come un importante indicatore della prontezza del laureato ad entrare nel mondo del lavoro; uno di loro durante un'intervista ha infatti affermato: "book learning is not sufficient; i will only hire a graduate that has combined their education with real work".

experience.” Il secondo fattore, invece, si riferisce alla capacità di dimostrare il possesso delle competenze richieste per ricoprire una posizione, nonché l’abilità di integrare e comunicare tali risorse attraverso racconti personali convincenti. A questo proposito, l’efficace compilazione del curriculum vitae e la capacità di manifestare la propria unicità durante il colloquio di lavoro sono aspetti critici.

Figura 1.15: A dynamics capabilities view of employability.



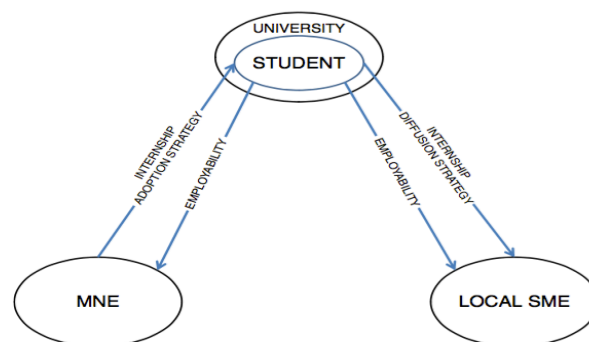
Fonte: Finch, Peacock, Levallet and Foster, 2016.

Questo framework permette, quindi, di comprendere che l’employability dei laureati dipende da risorse sia intrinseche sia acquisite, ma ciò che realmente permette loro di differenziarsi e di ottenere un vantaggio competitivo è la dimostrazione di saper utilizzare, riconfigurare e comunicare queste risorse (Finch, Peacock, Levallet and Foster, 2016).

A conferma di ciò, infatti, molte università ormai offrono ai loro studenti la possibilità di entrare a contatto direttamente con le organizzazioni e di applicare sul campo le nozioni acquisite a lezione, tramite la costituzione di accordi di collaborazione in termini di “university-industry linkages” (UILs). Gli stage e tutte le altre occasioni di formazione in azienda permettono agli studenti di acquisire nuove skills e, di conseguenza, di incrementare il proprio livello di employability; Sartawi (2008), infatti, con un suo studio dimostra che i programmi di formazione pratica hanno un effetto positivo sull’employability dato che più del 50% dei tirocinanti hanno ottenuto un posto di lavoro al termine del progetto (Ishengoma and Vaaland, 2016). Nuwagada (2012) ha notato che un numero crescente di laureati sono disoccupati perchè non dimostrano quelle skills competitive richieste dai datori di lavoro rappresentate da capacità e attributi personali più generici, trasferibili; questo gap tra ciò che gli studenti offrono al termine del loro percorso universitario e ciò che il mondo lavorativo richiede, può, però, essere ridotto proprio tramite gli UILs, esperienze che facilitano l’apprendimento delle soft skills

(Ishengoma and Vaaland, 2016). L'attuale dibattito sulle skills si focalizza, infatti, sulla necessità di insegnare e apprendere un più ampio set di capacità cognitive e affettive, definite come le skills del ventunesimo secolo, in grado di favorire e sostenere il successo di carriera nell'economia della conoscenza (Collet, Hine and Plessis, 2015). Uno studio condotto su 235 studenti, 100 dipendenti di aziende e 100 docenti universitari con l'obiettivo di identificare le attività di UILs che più incidono sull'employability degli studenti, ha rivelato che: a) tutti i soggetti sottoposti al questionario considerano i rapporti di collaborazione tra università e aziende come importanti; b) tutte le attività di UILs (raggruppabili in tre categorie: le attività formative, i servizi di consulenza e i progetti di ricerca) producono un effetto diretto o indiretto sull'employability degli studenti a seconda che l'attività sia direttamente (es. gli stage) o indirettamente (es. esercitando un'influenza sul piano di studi o svolgendo ricerche congiunte) destinata allo studente; c) ciascuna categoria di stakeholders dispone di motivazioni proprie e differenti che le spingono ad investire negli UILs ed è, perciò, necessario sviluppare attività che soddisfino le varie aspettative (per le aziende la possibilità di individuare laureati idonei e pronti a ricoprire determinate posizioni, per gli studenti l'opportunità di aumentare la probabilità di trovare lavoro e per le università il vantaggio di ottenere risorse per migliorare l'infrastruttura e le capacità senza perdere, però, la propria indipendenza); d) gli stage in azienda rappresentano le attività più importanti e con maggiore incidenza sulla preparazione dei laureati dato che tali esperienze generano un flusso di competenze che parte dall'azienda (MNE) e si sedimenta nello studente (the internship adoption strategies); tuttavia questo tipo di UILs può essere analizzato anche tramite un'equazione inversa secondo cui lo studente apporta in azienda (SME) le skills acquisite all'università azionando processi di miglioramento (the internship diffusion strategy) che, da una parte migliorano la competitività dell'impresa locale, dall'altra incrementano l'employability del laureato stesso (Figura 1.16); e) altre UILs che incidono positivamente sull'employability dei laureati sono, infine, i progetti congiunti studente-azienda e l'influenza aziendale sulla modernizzazione dei curricula e programmi di studio (Ishengoma and Vaaland, 2016).

Figura 1.16: UILs internship modes: le strategie di adozione e di diffusione come veicoli per aumentare l'employability.



Fonte: Ishengoma and Vaaland, 2016.

A dimostrazione, invece, del secondo fattore ossia della necessità per un giovane di riuscire a identificare e documentare/comunicare il proprio livello di employability, si richiama un importante contributo offerto da Charner il quale espone il concetto di “employability credentials” inteso come documento formale che permette agli studenti di certificare e presentare le esperienze (lavorative e non) già maturate, le proprie skills e abilità ai potenziali datori di lavoro (Charner, 1988). Questo strumento si rivela particolarmente utile dato che le abilità più “soft” e trasferibili richieste dai datori di lavoro sono più difficili da comunicare e non risultano certificate nel diploma di laurea. Secondo l’autore il processo di costruzione di questo documento è più importante del documento stesso in quanto permette al soggetto di riflettere, di comprendere se stesso e la propria “commerciabilità” sul mercato del lavoro nonché di aumentare la propria autostima e motivazione verso il futuro; il processo di redazione consiste in quattro fasi: la descrizione delle esperienze lavorative, hobbies, attività a favore della comunità, di volontariato e scolastiche svolte e le responsabilità familiari; la comprensione di come queste opportunità hanno permesso al soggetto di sviluppare skills, conoscenze, attitudini, competenze e interessi; la presentazione di tali esperienze e competenze in un documento conciso, accurato e comprensibile (Employability credential o Career passport) e, infine, l’utilizzo di questo documento per esempio nei colloqui di lavoro, per la pianificazione di carriera, durante delle interviste o semplicemente per un’analisi e crescita personale (Charner, 1988).

Un’altra ricerca, inoltre, è stata condotta al fine di comprendere l’importanza assegnata, da un campione di datori di lavoro, a un set di 17 fattori ritenuti determinanti dell’employability e raggruppati in cinque categorie (Finch, Hamilton, Baldwin and Zehner, 2013):

- Soft-skills: sono competenze non accademiche rilevanti in svariati ambienti lavorativi che includono le capacità di comunicazione scritta e verbale, la capacità di ascolto, la professionalità e le skills interpersonali come il teamwork;
- Problem-solving skills: sono anch’esse competenze trasversali che comprendono la capacità di pensiero critico, la creatività, la leadership e l’adattabilità;
- Job-specific functional skills: sono abilità più specifiche che dimostrano l’idoneità a svolgere un particolare lavoro e consistono nelle competenze job-specific, le abilità tecniche e la conoscenza dei software;
- Pre-graduate experience: le esperienze lavorative, come visto in precedenza, permettono allo studente di affrontare le sfide del mondo reale e, quindi, di sviluppare nuove skills (tra cui la “professional confidence”) che lo rendono più preparato e pronto;
- Academic reputation: secondo alcuni autori, la reputazione di cui gode una certa università può incrementare l’employability dei suoi laureati e tale relazione può essere considerata a tre diversi livelli ossia la reputazione a livello di istituto, a livello di programma di studio e a livello di performance individuale.

Un questionario è stato sottoposto a 115 datori di lavoro con influenza diretta sulle decisioni di assunzione ed è stato chiesto loro di valutare l'importanza di ciascun fattore utilizzando una scala Likert composta da sette punti (1=non importante, 7= molto importante). Dai risultati è emerso che le soft skills sono le competenze ritenute più importanti durante i processi di reclutamento e selezione seguite dalle problem-solving skills; mentre l'academic reputation è l'aspetto considerato meno rilevante dai datori di lavoro (Tabella 1.4); più precisamente, si nota che cinque su sei dei fattori che hanno ottenuto un punteggio elevato rientrano nella categoria delle soft-skills e questo suggerisce che il possesso di tali capacità può rendere i laureati più competitivi sul mercato del lavoro (Tabella 1.5).

Tabelle 1.4 e 1.5: Classifiche medie a livello di categoria e di singolo fattore.

Category	Mean
Soft-skills	6.28
Problem-solving skills	5.80
Pre-graduate experience	5.35
Functional skills	4.88
Academic reputation	4.36

Individual factor	Associated category	Mean
1. <i>Listening skills</i>	Soft-skills	6.41
2. <i>Interpersonal skills</i>	Soft-skills	6.35
3. <i>Verbal communication skills</i>	Soft-skills	6.32
4. <i>Critical thinking skills</i>	Problem-solving skills	6.24
5. <i>Professionalism</i>	Soft-skills	6.19
6. <i>Written communication skills</i>	Soft-skills	6.11
7. <i>Creative thinking skills</i>	Problem-solving skills	6.09
8. <i>Adaptability</i>	Problem-solving skills	5.73
9. <i>Professional confidence</i>	Pre-graduate experience	5.69
10. <i>Job-specific competencies</i>	Functional skills	5.62
11. <i>Leadership skills</i>	Problem-solving skills	5.15
12. <i>Work experience</i>	Pre-graduate experience	5.01
13. <i>Job-specific technical skills</i>	Functional skills	4.76
14. <i>Academic performance</i>	Academic reputation	4.64
15. <i>Programme reputation</i>	Academic reputation	4.30
16. <i>Knowledge of software</i>	Functional skills	4.26
17. <i>Institutional reputation</i>	Academic reputation	4.16

Fonte: Finch, Hamilton, Baldwin and Zehner, 2013.

A livello generale, quindi, le soft-skills e le problem-solving skills sono le competenze maggiormente ricercate e, considerate congiuntamente, suggeriscono che i datori di lavoro attribuiscono un più elevato valore alle abilità che trascendono specifici ruoli e occupazioni (trasferibili) rispetto alle skills job-specific (Finch, Hamilton, Baldwin and Zehner, 2013).

Nonostante, sia emersa l'importanza delle competenze trasversali nei giovani, vari studi hanno rilevato, come accennato prima, l'esistenza di un divario nelle employability skills tra quelle richieste dai datori di lavoro e quelle evidenti nei neo-laureati. Le aziende, infatti, molto spesso lamentano la mancanza nei candidati delle soft-skills, definite le competenze del ventunesimo secolo, affermando che sarebbe più semplice rimediare ad una carenza di conoscenza tecnica piuttosto che a tale deficit dato che, quest'ultimo risiede maggiormente nella personalità e nel bagaglio di esperienze dell'individuo; queste competenze, sulla base del framework proposto da Pellegrino and Hilton (2012), possono essere raggruppate in tre cluster: le abilità cognitive, interpersonali e intrapersonali (Collet, Hine and Plessis, 2015). Una ricerca condotta su 207 rappresentanti aziendali, per esempio, ai quali è stato sottoposto un questionario composto da 61 items/skills in cui ciascuna domanda chiedeva

di valutare prima l'importanza della competenza (IMP) e poi, quanto è evidente nei laureati assunti (EVD), ha proprio dimostrato la presenza di questo gap in quanto, per tutte le abilità indagate, la media IMP era molto più elevata della media EVD; questo risultato, quindi, suggerisce la necessità di ridisegnare i curricula universitari al fine di aumentare la preparazione e l'employability degli studenti (Collet, Hine and Plessis, 2015).

Altre ricerche, inoltre, hanno esaminato in modo più approfondito il concetto di perceived employability nei laureati e quindi hanno focalizzato l'attenzione sulle percezioni soggettive e sulle aspettative che i giovani hanno in merito alla propria preparazione, skills e possibilità di successo di carriera. Con specifico riferimento ai laureati, la perceived employability può essere definita come *“the perceived ability to attain sustainable employment appropriate to one’s qualification level”* (Rothwell, Herbert and Rothwell, 2008).

Uno studio, in particolare, ha cercato di sviluppare una misura complessiva di questo concetto considerando quattro componenti della perceived employability e le loro interazioni; ogni cella nella matrice della Figura 1.17, infatti, rappresenta l'intersezione di due componenti dell'employability e genera due domande o items (Rothwell, Herbert and Rothwell, 2008).

Figura 1.17: Student self-perceived employability.

	My University			
	1. My engagement with my studies and academic performance	2. My perception of the strength of the university's brand	3. The reputation my university has within my field of study	
Self belief	8. My confidence in my skills and abilities	My ambition	4. The status and credibility of my field of study	My Field of study
	7. My awareness of opportunities in the external labour market	6. My perception of the state of the external labour market	5. The external labour market's demand for people in my subject field	
	The state of the external labour market			

Fonte: Rothwell, Herbert and Rothwell, 2008.

Il risultato finale, di conseguenza, è un strumento di valutazione composto da 16 items ai quali è possibile rispondere esprimendo un giudizio personale sulla base di una scala Likert che va da 1=sono fortemente in disaccordo a 5=sono fortemente d'accordo; gli items inclusi nel questionario sono riportati di seguito (il numero dell'item corrisponde al numero della cella nella matrice) (Rothwell, Herbert and Rothwell, 2008):

- 1a. I achieve high grades in relation to my studies
- 1b. I regard my academic work as top priority
- 2a. Employers are eager to employ graduates from my university



- 2b. The status of this university is a significant asset to me in job seeking
- 3a. Employers specifically target this university in order to recruit individuals from my subject area(s)
- 3b. My university has an outstanding reputation in my field(s) of study
- 4a. A lot more people apply for my degree than there are places available
- 4b. My chosen subject(s) rank(s) highly in terms of social status
- 5a. People in the career I am aiming for are in high demand in the external labour market
- 5b. My degree is seen as leading to a specific career that is generally perceived as highly desirable
- 6a. There is generally a strong demand for graduates at the present time
- 6b. There are plenty of job vacancies in the geographical area where I am looking
- 7a. I can easily find out about opportunities in my chosen field
- 7b. The skills and abilities that I possess are what employers are looking for
- 8a. I am generally confident of success in job Interviews and selection events
- 8b. I feel I could get any job so long as my skills and experience are reasonably relevant

Secondo questo modello, il concetto di perceived employability viene diviso in due dimensioni al fine di considerare sia il mercato interno del lavoro o skills individuali, sia il mercato esterno del lavoro ossia la domanda (Rothwell, Jewell and Hardie, 2009). Delle applicazioni pratiche di tale scala su un campione di studenti universitari e, successivamente, su un campione di laureati, hanno, inoltre, permesso di dimostrare che si tratta di uno strumento con una soddisfacente affidabilità interna (rispettivamente  $\alpha=.75$  e  $\alpha=.84$ ; coefficienti che affermano il grado di accordo o correlazione tra gli items del questionario) e buona validità discriminante rispetto ad altre misure (ambition and university commitment scales) (Rothwell, Herbert and Rothwell, 2008; Rothwell, Jewell and Hardie, 2009).

Un altro studio, invece, è stato condotto su un campione di laureati in management al fine di comprendere la relazione tra gli attributi dell'employability e l'autostima. Secondo Brockner and Guare (1983) e Kerka (1998), infatti, le persone con bassa autostima tendono ad ottenere uno scarso rendimento sul lavoro rispetto alle persone che credono in sé stesse e nelle proprie capacità; di conseguenza, avranno anche una minore probabilità di possedere employability skills ben sviluppate (Potgieter, 2012). In quest'analisi, per misurare la perceived employability dei partecipanti, è stata utilizzata la scala sviluppata da Bezuidenhout (2010) e Coetzee (2010) ossia l'Employability Attributes Scale (EAS), uno strumento di autovalutazione e una misura multi-fattoriale composta da 56 items e 8 "sotto-scale" che misura le skills individuali funzionali all'incremento dell'employability dei laureati (Potgieter, 2012):

- *career self-management*: si riferisce all'abilità di un persona di mantenere la propria occupazione attraverso la pianificazione e gestione di carriera e l'apprendimento continuo (11 items);

- *cultural competence*: si riferisce all'abilità di comprendere, agire e interagire in modo efficace in ambienti culturali diversi (5 items);
- *self-efficacy*: si riferisce alle percezioni di una persona sul livello di difficoltà dei compiti che deve svolgere e, di conseguenza, sulla sua capacità di agire in modo efficace (6 items);
- *career resilience*: si riferisce alla capacità di adattarsi alle differenti situazioni accettandone i cambiamenti, di lavorare con persone nuove e di assumersi dei rischi calcolati avendo fiducia in se stessi (6 items);
- *sociability*: si riferisce all'abilità di costruire e mantenere delle relazioni sociali e di utilizzare i networks informali e formali per avanzare nella propria carriera (7 items);
- *entrepreneurial orientation*: si riferisce alla capacità di essere innovativi e creativi, di assumersi dei rischi, di essere orientati agli obiettivi e di riuscire a prendere decisioni anche in situazioni dominate da incertezza (7 items);
- *proactivity*: si riferisce alla disponibilità di una persona di assumere un ruolo attivo che si concretizza in azioni intraprese per propria iniziativa al fine di cambiare se stessi e la propria attuale situazione (7 items).
- *emotional literacy*: si riferisce alla capacità di utilizzare in modo funzionale le proprie emozioni e di comprendere e controllare le emozioni proprie ed altrui (7 items).

I laureati hanno espresso un giudizio per ciascun item sulla base di una scala di valutazione Likert di sei punti (più alto è il punteggio attribuito, maggiormente vero sarà l'item per l'intervistato) e, un'attenta analisi dei dati così raccolti, ha permesso allo studioso di individuare significative relazioni tra gli attributi della perceived employability e l'autostima dei laureati (misurata tramite il Culture Free Self-Esteem Inventory) (Potgieter, 2012).

Il tema della perceived employability è stato analizzato anche da Saunders e Zuzel (2010), i quali hanno costruito un questionario da sottoporre ad un campione di studenti universitari al fine di incoraggiarli ad analizzare i propri punti di forza e debolezza, ad autovalutarsi in modo critico e acquisire così una maggiore consapevolezza sulle proprie qualità personali. Il questionario non misura direttamente l'employability, ma piuttosto tutte quelle competenze che consentono ai giovani di diventare maggiormente attrattivi sul mercato del lavoro e "occupabili"; tali skills in questo caso sono state suddivise in tre principali categorie (Saunders and Zuzel, 2010):

- 'personal qualities': come per esempio l'adattabilità, l'impegno, la collaborazione, la creatività, l'iniziativa, la gestione dello stress, l'entusiasmo, la puntualità e l'auto-consapevolezza ;
- 'core skills': ad esempio la comunicazione orale e scritta, il lavoro in gruppo, la gestione delle relazioni, la leadership, la gestione di sé, l'organizzazione, il networking e la consapevolezza organizzativa;

- ‘subject knowledge’: che comprende la comprensione di concetti, la vastità di conoscenze, l’applicazione delle conoscenze e l’aggiornamento continuo.

Gli studenti coinvolti nello studio hanno, perciò, avuto la possibilità di esprimere un giudizio sul livello personale di possesso di queste abilità (molte delle quali sono competenze trasversali) attraverso una scala di valutazione di cinque punti dove 1=very poor, 2=poor, 3=average, 4=good, 5=excellent; di indicare le attività curriculari/extra-curriculari svolte che evidenziano la padronanza di tali skills e di definire un piano d’azione con l’obiettivo di sviluppare/migliorare le proprie competenze (Saunders and Zuzel, 2010). Al termine di questo processo, ogni studente ha ottenuto un profilo personale sulle employability skills come rappresentato in Figura 1.18.

Figura 1.18: Le principali caratteristiche dell’employability skills profile.

Skills Inventory	Student Self-assessment of Skills	Evidence	Action Plan
Techniques Developed		Learning Outcomes Achieved	
		Career Plans	

Fonte: Saunders and Zuzel, 2010.

Si ritiene rilevante sottolineare che la scala di valutazione a cinque punti utilizzata in questo studio presenta una limitazione importante: dato che si tratta di una scala ‘equilibrata’, l’intervistato rischia di commettere l’errore mediano ed esprimere, così per tutte le domande un giudizio che non si discosta molto dalla media per paura magari di utilizzare i punteggi ‘estremi’ (1 e 5). Per garantire una maggiore validità e affidabilità dei dati raccorti, però, si suggerisce l’adozione di una scala di valutazione ‘a scelta forzata’, per esempio composta solo da quattro punti (Saunders and Zuzel, 2010).

Un’ultima ricerca è stata svolta sottoponendo un questionario di autovalutazione a un campione di laureati in gestione dei servizi sanitari (HSM) composto da 44 items relativi a quattro categorie di competenze (Messum, Wilkes, Jackson and Peters, 2016):

- Interpersonal and communication skills (IPC): cultural awareness, negotiation skills, leadership, collaborative skills, interpersonal skills, networking skills, written communication, teamwork e verbal communication;
- Critical analysis skills: research skills, conceptual skills, creativity/innovation, independent thinking, ability analyse environment, strategic thinking, planning skills e priority setting;
- Job-specific skills: risk management, change management, performance management, experience in the health field, HRM, job specific knowledge, administration, computer and software skills, etc.

- Self-management skills: experience in management, career planning skills, self-awareness, calm under pressure, life long learning, flexible and open minded, organizational skills, ability to work independently, time management e integrity.

Ai laureati è stato richiesto di valutare l'importanza di ciascuna competenza e poi di valutare il proprio livello di abilità sulla base di una scala di valutazione a cinque punti (da 0=scarsa capacità e quindi necessità di training, a 4= eccellente capacità) (Messum, Wilkes, Jackson and Peters, 2016).

Per riassumere, la Tabella 1.6 evidenzia gli strumenti utilizzati per misurare le employability skills dei laureati, i clusters di competenze analizzate e i principali risultati degli studi considerati.

Tabella 1.6: Sintesi degli studi analizzati.

AUTORI	CAMPIONE	MISURE DELLE EMPLOYABILITY SKILLS DEI GRADUATES	DIMENSIONI/COMPETENZE	RISULTATI
Finch, Hamilton, Baldwin and Zehner (2013)	115 datori di lavoro	Questionario che richiede di indicare l'importanza assegnata a 17 fattori dell'employability (skills)	Cinque fattori: -soft skills -problem-solving skills -job specific skills -pre-graduate experience -academic reputation	Le soft skills sono le employability skills più importanti e più ricercate durante i processi di selezione.
Pool, Qualter and Sewell (2014)	807 studenti universitari	Employability Development Profile (EDP): strumento di valutazione composto da 28 items.	Cinque fattori: -generic skills -EI skills -study specific skills -problem-solving skills -work and life experience	L'EDP è un valido strumento e può essere usato con finalità di pianificazione dello sviluppo individuale.
Coetzee, Ferreire and Potgieter (2015)	196 laureati occupati nel campo delle risorse umane	Graduate skills and attributes scale (GSAS): questionario composto da 64 items.	Otto fattori: -problem-solving and decision skills -enterprising skills -analytical thinking skills -interactive skills -presenting and applying information skills -ethical and responsible behaviour -goal-directed behaviour -continuous learning orientation	Evidenziata una correlazione positiva tra le competenze dell'employability e l'adattabilità di carriera.

Collet, Hine and Plessis (2015)	207 rappresentanti aziendali	Questionario composto da 61 items.	Dieci fattori: -knowledge -enterprise leadership -business function -technical management -team worker -collaboration - leadership antecedence -progress -improve -create	Le competenze rientranti nei clusters knowledge, collaboration e leadership antecedence sono risultate le più ricercate dai datori di lavoro; evidenziata la presenza di uno skill gap.
Finch, Peacock, Levallet and Foster (2016)	26 datori di lavoro	Interviste semi-strutturate a fine di rilevare l'importanza assegnata alle singole competenze.	Quattro cluster: -intellectual resources -personality resources -meta-skill resources -job-specific resources	L'employability dei laureati deriva da risorse sia intrinseche sia acquisite, ma si può ottenere un vantaggio di differenziazione se si dimostra di saperle integrare e riconfigurare in base alla domanda.
-Rothwell, Herbert and Rothwell (2008) -Rothweel, Jewell and Hardie (2009)	-350 studenti universitari di tre diversi istituti -226 laureati	Questionario composto da 16 items volti ad analizzare le percezioni personali relative alle quattro dimensioni.	Quattro dimensioni della perceived employability: -my university -self belief -my field of study -the state of the external labour market	Scala di valutazione con buona affidabilità interna e validità.
Saunders and Zuzel (2010)	138 studenti universitari di diverso livello (1,2,3)	Questionario di autovalutazione riguardante 36 skills raggruppate in 3 categorie.	Tre categorie di competenze: -personal qualities -core skills -subject knowledge	In linea generale, gli studenti di livello 3 hanno valutato le proprie competenze con giudizi più elevati.
Potgieter (2012)	304 laureati in management	Questionario di autovalutazione composto da 56 items e 8 "sotto-scale".	Otto dimensioni: -career self-management -cultural competence -self-efficacy -career resilience -sociability -entrepreneurial orientation -proactivity	Dimostrare significative relazioni tra gli attributi della perceived employability e l'autostima dei laureati.

			-emotional literacy	
Messum, Wilkes, Jackson and Peters (2016)	42 laureati in HSM (health services management)	Questionario di autovalutazione composto da 44 items e 4 scale.	<p>Quattro scale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-interpersonal and communication skills</li> <li>-critical analysis skills</li> <li>-job-specific skills</li> <li>-self-management skills</li> </ul>	Identificate le competenze con autovalutazioni più elevate; in generale le percezioni personali sono più basse rispetto all'importanza assegnata a ciascuna skill.

## 1.6 CONCLUSIONE

In questo primo capitolo è stato presentato il tema dell'*employability* intesa come la capacità di trovare e mantenere un lavoro ed eventualmente gestire delle transazioni d'impiego rimanendo, in ogni caso, sempre attrattivi e competitivi sul mercato del lavoro interno ed esterno; e della *perceived employability* che si riferisce, invece, alla percezione soggettiva dell'individuo sulla propria capacità di svolgere una data professione e potenzialità di successo di carriera. Si comprende, quindi, che un individuo è definito "employable" se possiede tutta una serie di qualità personali e abilità definite *employability skills* che riguardano sia le competenze job-specific sia, e soprattutto le competenze trasversali. Queste ultime, definite anche soft skills, sono abilità ritenute indispensabili per realizzare una performance superiore nella posizione ricoperta, per questo sono definite competenze distintive o discriminanti, e sono utilizzabili in qualsiasi contesto (lavorativo e non).

Nel corso del tempo, infatti, l'aumentare del dinamismo e della turbolenza del mercato del lavoro, hanno spinto le organizzazioni a prestare sempre più attenzione, durante i processi di reclutamento e selezione del personale, a queste abilità "trasferibili" che rendono una persona flessibile ed efficace in qualsiasi situazione come per esempio la capacità di adattamento, le skills interpersonali, il teamwork, l'ottimismo e l'orientamento al risultato; trascurando, invece, le skills professionali, dette anche hard-skills, ora considerate solo come competenze soglia cioè indispensabili ma non sufficienti a distinguere i best dagli average performers. Goleman nel 1998 ha fornito una chiara classificazione di queste abilità identificando cinque principali dimensioni dell'intelligenza emotiva: la consapevolezza di sé, la padronanza di sé, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali. Si è compreso, inoltre, che queste competenze trasversali sono facilmente misurabili attraverso opportune metodologie presenti in letteratura; le principali sono: l'ECI, l'ESCI e l'ESCI-U (versione universitaria). In generale, si tratta di questionari di autovalutazione o a 360 gradi che, tramite opportuni items, permettono di valutare il livello di possesso di un soggetto delle skills trasversali. Nel caso in cui l'individuo si dimostri carente in alcune competenze, ha la possibilità di svilupparle anche in età adulta attraverso la definizione di un programma di apprendimento intenzionale, ma affinché il processo sia efficace, deve acquisire una

piena consapevolezza sulla sua necessità di crescita, essere motivato e desiderare il cambiamento per divenire risonante. In generale, quindi, se un soggetto possiede e utilizza le competenze trasversali ed è propenso al miglioramento continuo, allora riuscirà non solo ad ottenere un lavoro ma anche ad offrire un contributo coerente con le richieste dei datori di lavoro (massima correlazione tra domanda ed offerta), situazione che di conseguenza incrementa la sua probabilità di successo.

Successivamente, nell'analizzare la relazione tra l'employability e le competenze trasversali, particolare considerazione è stata data alla categoria dei neo-laureati e ai fattori che facilitano il loro passaggio dal mondo universitario al lavoro. Sono stati presentati, perciò, i principali modelli e studi condotti sulla *graduate employability/perceived employability* al fine di offrire degli strumenti che permettano agli studenti sia di acquisire maggiore consapevolezza sui loro punti di forza e debolezza sia di intraprendere un percorso formativo per incrementare il loro livello di occupabilità/idoneità. I principali elementi che possono offrire ai giovani una più elevata probabilità di trovare un lavoro e di avere successo/soddisfazione sono quindi: l'esperienza lavorativa (es. gli stage) e di vita (es. le responsabilità familiari), le conoscenze e skills job-specific (anche se meno importanti), le competenze generiche o trasversali, l'intelligenza emotiva, le capacità di comunicazione e di autopresentazione durante il colloquio di lavoro.

## CAPITOLO 2

### LA CARRIERA E IL CAREER SUCCESS

#### 2.1 Introduzione

Il modo di concepire la carriera è drasticamente cambiato nel corso degli ultimi anni. Tradizionalmente, si pensava che la carriera dovesse evolversi entro il contesto di una o al massimo due organizzazioni ed era considerata come un progresso gerarchico lineare; ora, invece, in seguito ai cambiamenti ambientali, tecnologici e della struttura delle aziende stesse, si pensa che la carriera possa realizzarsi tra più organizzazioni e oltrepassando i confini tradizionali. In questo capitolo, quindi, verranno presentati e definiti i due nuovi modelli di carriera - *Boundaryless e Protean career models* - al fine di sottolineare da un lato il trasferimento di responsabilità di carriera dall'organizzazione al singolo individuo il quale deve quindi attivare un atteggiamento proattivo nella pianificazione e gestione della sua crescita professionale; dall'altro la possibilità di entrare in contatto con svariati e differenti contesti lavorativi se necessario per raggiungere i propri obiettivi di carriera. Successivamente, un'attenzione particolare verrà dedicata alla principale dimensione, o meglio, conseguenza dell'employability: il *carrer success*. Si comprenderà che il successo di carriera può essere definito secondo due prospettive distinte ma tra loro interrelate: la prima consiste nell' '*objective carrer success*' ossia quel successo lavorativo generalmente espresso in termini di prestigio professionale e realizzazione finanziaria (Olson and Shultz, 2013); la seconda riguarda il '*subjective carrer success*' ossia l'interpretazione personale e intima di un individuo in merito alla propria situazione di carriera, che riflette il proprio livello di soddisfazione di carriera (Khapova, Arthur and Wilderom, 2007). Una volta definito il successo di carriera, si passerà all'analisi della letteratura presente sulle sue principali determinanti al fine di permettere ai giovani, che stanno per entrare nel mercato del lavoro, di acquisire maggiore consapevolezza sulle variabili che possono influenzare e predire i loro risultati professionali futuri. Entro il set di fattori considerati, inoltre, particolare rilevanza verrà assunta dalle competenze dell'intelligenza emotiva come determinanti del *career success*. Vari studi, infatti, dimostreranno come il possesso di determinate competenze trasversali possa facilitare il raggiungimento di un'elevata performance lavorativa e, di conseguenza, successo di carriera. Infine, saranno esaminati i principali strumenti di misurazione del *carrer success* così da permettere a ciascun individuo di valutare concretamente il livello di successo finora raggiunto e di definire percorsi di apprendimento-crescita più mirati al conseguimento dei propri obiettivi.



## **2.2 La natura mutevole della carriera: dal modello tradizionale ai “boundaryless and protean career models”**

Una componente o obiettivo importante della vita di ciascun individuo è rappresentata dall'ottenimento di una posizione lavorativa gratificante e, in un'ottica di lungo periodo, dalla possibilità di fare carriera. Il lavoro, infatti, conferisce alle persone un'identità professionale specifica, è un'opportunità di sviluppo personale, di autorealizzazione e di costruzione di network sociali, nonché ovviamente di guadagno.

Con il termine carriera s'intende *“the unfolding sequence of a person's work experience over time”* (Arthur, Khapova and Wilderom, 2005 pag.178); in altri termini, la carriera può essere definita come una sequenza evolutiva di attività professionali e di posizioni ricoperte da una persona in una o più organizzazioni, che porta ad un progressivo miglioramento delle attitudini, informazioni e abilità individuali nel tempo (Arthur, Khapova and Wilderom, 2005). Tale nozione, quindi, permette di catturare le relazioni in corso tra le persone e il loro lavoro, ossia le connessioni con le aziende o altre istituzioni sociali alle quali si offre il proprio impegno (Inkson, Gunz, Ganesh and Roper, 2012). La natura della carriera, però, è radicalmente cambiata a partire dagli anni '80-'90. Tradizionalmente, si pensava che la carriera dovesse evolversi entro il contesto di una o due aziende e progredire in fasi lineari (Sullivan, 1999); di conseguenza tale termine identificava un processo di crescita professionale gerarchica che si concretizzava nell'assunzione di ruoli e posizioni successivi caratterizzati da maggiori responsabilità e potere decisionale. Secondo Arthur e Rousseau (1996), tale percorso di carriera può essere definito come *“the bounded or organizational career”* e si realizza attraverso un coordinamento verticale, all'interno principalmente le grandi aziende stabili, dato che si pensava che i confini interorganizzativi fossero difficili da attraversare (Inkson, Gunz, Ganesh and Roper, 2012). Il successo, quindi, era definito dall'organizzazione e misurato sulla base delle promozioni e degli aumenti salariali ottenuti dal dipendente (Sullivan, 1999). Si ritiene rilevante precisare che la letteratura e le ricerche sulla carriera degli anni '70 e '80, da cui deriva il modello tradizionale, sono state ampiamente influenzate dalla teoria delle fasi di carriera di Donald Super (1957) il quale ha introdotto un approccio che, considerando le diverse fasi della vita, descrive come un individuo sviluppa ed implementa il proprio self-concept attraverso le proprie scelte vocazionali. Il self-concept, in genere, emerge durante la tarda adolescenza e rimane relativamente stabile nel tempo influenzando le scelte di carriera; perciò, esso non è un'entità statica ma evolve continuamente grazie alle nuove esperienze e ai progressi che emergono durante le fasi di sviluppo della carriera (Leung, 2008). Il processo di scelta dell'occupazione, che permette all'individuo di raggiungere la massima espressione di sé, quindi si verifica nel tempo e può essere riassunto in quattro fasi di carriera (Sullivan, 1999; Leung, 2008):

- Esplorazione: periodo in cui l'individuo s'impegna a comprendere e sviluppare se stesso, frequenta la scuola e studia le differenti opzioni di carriera; è una fase in cui avvengono le prime esperienze di ricerca di lavoro e di impiego.
- Stabilizzazione: l'individuo assume un impiego lavorativo stabile, trova una propria nicchia, sviluppa una serie di competenze specifiche e ricerca opportunità di lavoro coerenti con il proprio self-concept.
- Mantenimento: periodo in cui il soggetto è 'aggrappato' alla posizione lavorativa ottenuta ed è impegnato nell'aggiornamento continuo delle proprie skills; è in questa fase che si valuta il successo di carriera.
- Declino: l'individuo inizia a ridurre gradualmente il proprio impegno lavorativo fino al pensionamento.

Tale modello tradizionale di carriera, però, è rimasto dominante solo finché le caratteristiche strutturali delle organizzazioni lo hanno supportato; a partire dagli anni '90, infatti, gli studiosi cominciarono a mettere in discussione la reale applicabilità del modello tradizionale di carriera in un contesto che diventava sempre più turbolento e che, di conseguenza, sostituiva la richiesta di stabilità, linearità e rigidità con il bisogno di flessibilità, rapidità di risposta e trasferibilità. In questi anni, la struttura multistrato e funzionalmente organizzata delle grandi aziende è cambiata; le organizzazioni hanno progressivamente ridotto le loro dimensioni dando in outsourcing molte delle proprie attività per diventare più flessibili e rapide nel rispondere ai fattori ambientali come i rapidi progressi tecnologici e la crescente competizione globale (Sullivan, 1999). Il risultato di questi ampi cambiamenti nell'economia e nel panorama organizzativo è stato, quindi, un mutamento anche del concetto di carriera che è diventata "boundaryless" o senza confini svolgendosi in un unico grande ambiente occupazionale (Inkson, Gunz, Ganesh and Roper, 2012). Gli studiosi, così, hanno cominciato ad esaminare la carriera considerando molteplici aziende e confini ed hanno definito la "boundaryless career" come la sequenza di opportunità lavorative che vanno al di là dei confini del singolo contesto aziendale (Sullivan, 1999). In conformità a questo nuovo modello di carriera, inoltre, risulta alterato anche il contratto psicologico tra azienda e dipendente in quanto, secondo il contratto tradizionale il lavoratore offre la sua attività lavorativa e la sua lealtà ad un'unica organizzazione in cambio della sicurezza di mantenere il proprio posto di lavoro per un lungo periodo; mentre, secondo il nuovo contratto egli offre una buona performance in cambio di apprendimento continuo e 'marketability' (Sullivan, 1999). I contratti di lavoro, negli ultimi anni, si sono spostati da basi relazionali di lungo termine a basi transazionali di breve termine; ciò significa che anche i dipendenti devono essere più flessibili e adattivi (Hall and Moss, 1998). Si evidenzia, quindi, come non ci sia più un legame vincolante tra le due parti; l'individuo ha ora la possibilità di assumere il controllo del proprio processo di carriera, sviluppare skills trasversali, ossia facilmente trasferibili altrove, ed effettuare così traslazioni d'impiego tra più società se necessario per raggiungere i propri obiettivi di apprendimento e crescita. Ciò ha portato anche ad enfatizzare il ruolo dell'individuo come proattivo

creatore della propria carriera. Hall and Associates (1996), infatti, affermano che la carriera organizzativa è stata sostituita con la ‘protean career’ ossia una carriera che è determinata dall’individuo e non più dall’organizzazione (Inkson, Gunz, Ganesh and Roper, 2012). Il soggetto è autonomo nel perseguire il suo percorso di crescita professionale entrando in contatto con molteplici realtà organizzative; tutto ciò gli permette di acquisire e trasferire conoscenze, sviluppare network e instaurare relazioni. Egli è, inoltre, responsabile della pianificazione e gestione di tale percorso di carriera e il successo è valutato sulla base del livello di autonomia decisionale e di soddisfazione individuale (Sullivan, 1999).

La Tabella 2.1 riassume brevemente le differenze tra il modello di carriera tradizionale e la boundaryless career.

Tabella 2.1: Comparison of Traditional and Boundaryless Careers.

	<i>Traditional</i>	<i>Boundaryless</i>
Employment relationship:	Job security for loyalty	Employability for performance and flexibility
Boundaries:	One or two firms	Multiple firms
Skills:	Firm specific	Transferable
Success measured by:	Pay, promotion, status	Psychologically meaningful work
Responsibility for career management:	Organization	Individual
Training:	Formal programs	On-the-job
Milestones:	Age-related	Learning-related

Fonte: Sullivan, 1999.

### 2.2.1. Definizioni

Il declino della carriera organizzativa tradizionale ha richiesto nuove modalità di interpretazione del concetto di carriera. Nel corso degli ultimi dieci anni, sono emerse due nuove prospettive sulla carriera e sono diventate popolari nella letteratura organizzativa: la *protean career* e la *boundaryless career*. Come si potrà comprendere, queste due concetti sono indipendenti ma anche tra loro correlati: una persona può dimostrare, infatti, un’attitudine proattiva e allo stesso tempo compiere scelte indipendenti e personali anziché preferire una collaborazione cross-boundary; al contrario, una persona può dimostrare una mentalità boundaryless pur sviluppando e promuovendo la propria carriera all’interno di una sola organizzazione (Briscoe, Hall and DeMuth, 2006).

La protean career, come esposto da Hall (1976) e Hall (2002), si focalizza sul raggiungimento di un successo di carriera soggettivo attraverso un comportamento auto-diretto; in altri termini, si focalizza sul concetto di successo psicologico risultante dalla gestione individuale della propria carriera, in opposizione alla tradizionale gestione da parte dell’organizzazione (Briscoe, Hall and DeMuth, 2006).

Briscoe and Hall (2002) definiscono il protean career model come un atteggiamento values-driven e self-directed verso la gestione della carriera. Infatti, gli individui che dimostrano un atteggiamento di carriera proattivo tendono ad utilizzare i propri valori come guida del processo di carriera e assumere un ruolo indipendente nel gestire il proprio comportamento professionale che risulta, quindi, self-directed; al contrario, coloro che non possiedono questa abilità sono più propensi ad adattarsi agli standard e alle direttive esterne (Briscoe, Hall and DeMuth, 2006). Hall e Moss (1998) descrivono chiaramente le caratteristiche di questo nuovo modello di carriera affermando che: *“the protean career is a process which the person, not the organization, is managing. It consists of all of the person’s varied experiences in education, training, work in several organizations, changes in occupational field, etc. The protean person’s own personal career choices and search for self-fulfillment are the unifying or integrative elements in his or her life. The criterion of success is internal (psychological success), not external.”* Sebbene molti ritengano che, in questo caso, sia il dipendente ad avere la totale responsabilità della propria carriera, un’altra corrente di pensiero sostiene che l’organizzazione non abbia un ruolo di ‘free agent’ ma la responsabilità di fornire al lavoratore le risorse e opportunità che gli permettano di crescere e di svilupparsi professionalmente. Ciò significa che il datore di lavoro deve supportare il giovane nel processo di apprendimento continuo di skills trasversali e, quindi, aiutarlo ad incrementare il proprio livello di employability (Hall and Moss, 1998). La Tabella 2.2 riassume i termini del nuovo contratto di lavoro basato sul concetto di protean career.

Tabella 2.2: The new Protean Career Contract

1. The career is managed by the person, not the organization.	5. The ingredients for success change <ul style="list-style-type: none"> <li>■ from know-how to learn-how,</li> <li>■ from job security to employability,</li> <li>■ from organizational careers to protean careers, and</li> <li>■ from “work self” to “whole self.”</li> </ul>
2. The career is a lifelong series of experiences, skills, learnings, transitions, and identity changes. (“Career age” counts, not chronological age.)	6. The organization provides <ul style="list-style-type: none"> <li>■ challenging assignments,</li> <li>■ developmental relationships,</li> <li>■ information and other developmental resources.</li> </ul>
3. Development is <ul style="list-style-type: none"> <li>■ continuous learning,</li> <li>■ self-directed,</li> <li>■ relational, and</li> <li>■ found in work challenges.</li> </ul>	7. The goal: psychological success.
4. Development is not (necessarily) <ul style="list-style-type: none"> <li>■ formal training,</li> <li>■ retraining, or</li> <li>■ upward mobility.</li> </ul>	

Fonte: Hall and Moss, 1998.

Si nota, quindi, come questo nuovo contratto non venga stipulato con l’organizzazione, ma con se stessi e con il proprio lavoro e per questo motivo Herb Shepard definisce il percorso di carriera come ‘the path with the heart’ piuttosto che ‘the path to the top’. Il successo professionale è, perciò, descritto sulla base della propria unica visione, dei valori centrali della vita e dei propri talenti e passioni; la capacità di metterli in pratica e raggiungere i propri obiettivi definisce un certo livello di

soddisfazione e quindi di successo (Hall and Moss, 1998). La propria attitudine ad adottare un comportamento proattivo può essere misurata attraverso due scale di valutazione che dimostrano buoni coefficienti di affidabilità ( $\alpha=.81$ ;  $\alpha=.69$ ): una composta da dodici items volta a misurare l'atteggiamento di carriera self-directed (esempi di items: “*Ultimately, I depend upon myself to move my career forward*”, “*I am responsible for my success or failure in my career*”, “*Freedom to choose my own career path is one of my most important values*”), l'altra composta da dieci items e misura l'atteggiamento di carriera values-driven (esempio di item: “*What I think about what is right in my career is more important to me than what my company thinks*”, “*I navigate my own career, based on my personal priorities, as opposed to my employer's priorities*”, “*What's most important to me I show I feel about my career success, not how other people feel about it*”) (Briscoe, Hall and DeMuth, 2006).

Secondo Arthur e Rousseau (1996) il termine *boundaryless career*, ossia l'opposto della *organizational career*, comprende molteplici significati (Sullivan, 1999; Inkson, Gunz, Ganesh and Roper, 2012): è un percorso di carriera che 1) si muove attraverso i confini di datori di lavoro separati; 2) risulta convalidato all'esterno dell'attuale datore di lavoro; 3) è supportato da networks o informazioni esterne; 4) comporta la rottura dei tradizionali confini di carriera organizzativi, come la relazione gerarchica e i principi di avanzamento; 5) può portare una persona a respingere le attuali opportunità di carriera per motivi personali o familiari e 6) predice un futuro senza confini indipendentemente dai vincoli strutturali. Altri autori, tuttavia, hanno adottato un concetto di *boundaryless* molto più ampio rispetto alla formulazione di Arthur e Rousseau: per esempio, alcuni parlano di temporaneità dell'occupazione, altri di auto-direzionalità di carriera e Tung (2008) si focalizza, invece, sull'internazionalizzazione ossia su una carriera che attraversa i confini nazionali (Inkson, Gunz, Ganesh and Roper, 2012). A livello individuale, Banai e Harry affermano che una persona che ha una ‘*boundaryless global career*’ assume unilateralmente il controllo del proprio percorso di sviluppo professionale; si tratta, quindi, di un ‘*mobile, self-determined and free agent*’ che riesce a rimanere sempre connesso con molteplici contesti di lavoro, ad oltrepassare i limiti ed a sfruttare territori inesplorati. È confermata, a questo punto, l'esistenza di una stretta relazione tra la *boundaryless* e la *protean career* data l'identificazione, in entrambi i concetti, di individui indipendenti, autonomi, proattivi e aperti al cambiamento. La teoria della *boundaryless career*, infatti, si basa sull'idea che i confini sono completamente permeabili e le carriere sono le conseguenze delle scelte individuali più che dei vincoli strutturali; inoltre, sono gli attori stessi a creare e modificare tali confini attraverso la creazione di networks (Inkson, Gunz, Ganesh and Roper, 2012). Un soggetto che dispone di una mentalità *boundaryless*, infatti, “*navigates the changing work landscape by enacting a career characterized by different levels of physical and psychological movement*”; tale definizione permette di comprendere che la *boundaryless career* non necessariamente implica la mobilità fisica e occupazionale, ma può concretizzarsi nello sviluppo e gestione di relazioni attive (capitale sociale) che vanno al di là dei confini organizzativi (Briscoe, Hall and DeMuth, 2006). La carriera, perciò, viene definita senza confini per riflettere ‘*a new deal*’ secondo il quale le persone sono guidate da obiettivi

personali e indipendenti piuttosto che organizzativi e per sottolineare l'importanza di determinate 'metacompetenze' che facilitano il passaggio al successivo datore di lavoro (Arthur, Khapova and Wilderom, 2005). Svareti studi, di conseguenza, hanno rilevato che le persone che dimostrano un comportamento di carriera boundaryless registrano un successo di carriera più elevato. Un esempio è rappresentato dalla ricerca condotta nel 2015 avente l'obiettivo di esaminare l'impatto che le competenze emotive e sociali (trasversali) hanno sulla boundaryless career e sul career success partendo dal presupposto che il comportamento individuale influenza i risultati futuri (Gerli, Bonesso and Pizzi, 2015). Lo studio ha dimostrato che gli individui che possiedono competenze emotive e sociali sono più abili nel comprendere e gestire le proprie emozioni, più efficaci nel pianificare e gestire gli obiettivi di carriera, più proattivi e inclini a identificare nuove opportunità di carriera, più capaci di adattamento, di autocontrollo e sviluppano/utilizzano networks di contatti per avere accesso ad informazioni e opportunità critiche. Si tratta di individui, quindi, che dispongono di tutte le abilità necessarie ad intraprendere un processo di carriera boundaryless e a raggiungere il successo di carriera (Gerli, Bonesso and Pizzi, 2015). La boundaryless e la protean careers sono dei modelli di carriera che attivano un processo di continuo apprendimento, infatti, per adottarli sono necessari elevati livelli di autoconsapevolezza e di responsabilità personale ossia di un set di metacompetenze che permette all'individuo di gestire in modo autonomo ed efficace la propria crescita professionale e di adattarsi ai differenti contesti in cui si trova ad operare (Hall and Moss, 1998).

Due scale di valutazione sono state costruite anche per misurare da un lato la 'boundaryless mindset' o attitudine a lavorare oltrepassando i confini organizzativi, e dall'altro l'organizational mobility preference' o forza d'interesse nel rimanere con un singolo (o più) datore (datori) di lavoro, dimostrando elevati coefficienti di affidabilità interna (rispettivamente  $\alpha=.89$  e  $\alpha=.75$ ). La prima scala è composta da otto items tra cui: *"I enjoy working with people outside of my organization"*, *"I enjoy jobs that require me to interact with people in many different organizations"*, *"I would enjoy working on projects with people from across many organizations"* e *"I am energized in new experience and situations"* (Briscoe, Hall and DeMuth, 2006). La seconda, invece, è composta da cinque items, ad esempio: *"If my organization provided lifetime employment, I would never desire to seek work in other organizations"*, *"In my ideal career, I would work for only one organization"* e *"I would feel very lost if I couldn't work for my current organization"* (Briscoe, Hall and DeMuth, 2006).

### 2.3 Objective e subjective career success

Secondo Arthur et al. (1989) la carriera è una sequenza evolutiva di esperienze lavorative di una persona nel corso del tempo e, quindi, l'accumulo di avanzamenti o promozioni derivanti da queste esperienze può essere definito come *career success* (Gerli, Bonesso and Pizzi, 2015). Il successo di carriera, più nello specifico, è concepito come “*the positive psychological or work-related outcomes or achievements one accumulates as a result of work experience*” e comprende due dimensioni: objective e subjective career success (Gerli, Bonesso and Pizzi, 2015). L'Oxford English Dictionary (1989), infatti, attribuisce due significati al career success definendolo come “the attainment of an object according to one's desire” and “the prosperous achievement of something attempted”; la prima descrizione suggerisce una forma di successo personalmente desiderabile (soggettivo), mentre la seconda fornisce un'idea di successo – prosperità – che si basa sui confronti sociali oggettivi (Arthur, Khapova and Wilderom, 2005). Il *Subjective career success* può essere definito come la comprensione e valutazione interiore di un individuo della propria carriera, considerando qualsiasi dimensione da lui ritenuta importante; le persone, infatti, hanno diverse aspirazioni di carriera e attribuiscono un valore differente ai vari fattori come il reddito, la sicurezza del posto di lavoro, l'accesso all'apprendimento, il bilanciamento tra lavoro e vita privata e l'avanzamento attraverso lo svolgimento di lavori differenti. Sarebbe un errore, quindi, assumere che tutti gli individui di una particolare categoria sociale condividano gli stessi orientamenti di carriera; ognuno ha una propria gerarchia di valori che guida le proprie scelte e obiettivi e, quindi, misura il proprio livello di soddisfazione e autorealizzazione sulla base di fattori differenti. L'*objective career success*, invece, può essere definito come una prospettiva esterna che definisce degli indicatori più o meno tangibili della situazione di carriera individuale; include informazioni relative all'occupazione, la situazione familiare, il livello di mobilità, di reddito e di lavoro. Il successo di carriera oggettivo riflette una comprensione sociale condivisa piuttosto che una comprensione distintiva individuale; infatti, si tratta d'indicazioni accessibili al pubblico e relative al ruolo sociale ricoperto da ciascun soggetto (Arthur, Khapova and Wilderom, 2005). In linea con Judge, Higgins, Thoresen e Barrick (1999) il successo di carriera oggettivo è definito in termini di prestigio professionale e realizzazione finanziaria, entrambi aspetti che possono essere valutati quantitativamente (Hogan, Premuzic and Kaiser, 2013). Più precisamente, il successo di carriera oggettivo può essere definito con le seguenti categorie: raggiungere una stabilità finanziaria, una buona posizione sociale, ottenere promozioni ed esperienza; mentre, il successo di carriera soggettivo può essere analizzato considerando due categorie: la soddisfazione/realizzazione personale e il raggiungimento di un equilibrio fra lavoro e famiglia (Tabella 2.3) (Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011).

Tabella 2.3: Le categorie del career success.

<i>Category</i>	<i>Sample codes</i>
Achieving financial stability	Making money, high wages, becoming rich, high salaries, having sufficient money, not worrying about money, a steady income, being seen as wealthy
Achieving social standing	Being recognised, being respected by peers, acquiring prestige and power, gaining high occupational title, being honoured with professional and community awards
Achieving advancement	Reaching the top, hierarchical position, promotion, career progress
Achieving expertise	Challenging work, knowledge/skills, varied work, professional identity, being an authority in my area, being the best
Achieving work/life balance	Being a good parent, domestic stability, keeping my family together
Achieving fulfilment	Enjoyment, sense of accomplishment, job satisfaction, making a contribution to the society, making others happy, doing what I like doing

Fonte: Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011.

Molti studiosi parlano, inoltre, di carriera soggettiva considerandola “a construct that exists only in people’s minds” e definiscono la carriera oggettiva come un “advancement along a hierarchy power or prestige” (Arthur, Khapova and Wilderom, 2005). Più precisamente, Hughes (1958) definisce la carriera oggettiva come qualcosa di direttamente osservabile, misurabile e verificabile da una terza parte imparziale, mentre la carriera soggettiva è vissuta direttamente e solamente dalla persona impegnata nello sviluppo della propria carriera (Heslin, 2005).

Da questa prima analisi, emerge che il career success è un concetto duale. Le sue due componenti sono interdipendenti ma concettualmente distinte; difatti, una persona che raggiunge il successo nella dimensione oggettiva potrebbe non percepire un elevato livello di soddisfazione di carriera e viceversa; tuttavia, sia l’objective che il subjective career success devono essere considerati all’interno del concetto generale di career success (Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014). È stato dimostrato, da precedenti studi, che le due dimensioni s’influenzano reciprocamente in quanto, da un lato, il reddito, le promozioni e lo status predicono il livello di soddisfazione di carriera di un individuo e, dall’altro, una persona che sperimenta un elevato livello di soddisfazione di carriera potrebbe essere più motivata a perseguire obiettivi maggiormente sfidanti ed essere in grado di ottenere un più elevato successo di carriera oggettivo (Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014). Nello specifico, uno studio è stato condotto appositamente per analizzare le interrelazioni presenti tra il successo di carriera oggettivo e soggettivo nel corso del tempo. Numerose sono le direzioni d’influenza possibili. Molti autori, da una parte, si affidano al ragionamento ‘objective influences subjective’ affermando che, per esempio, il successo obiettivo è la base per la valutazione del successo soggettivo o, addirittura, che quest’ultimo è il sottoprodotto del successo oggettivo; e in base a questa prospettiva hanno potuto concludere che il reddito e le promozioni sono gli elementi che predicono la soddisfazione e l’atteggiamento di carriera



(Judge et al.,1995; Ng et al, 2005 citati in Adele and Spurk, 2009). Altri ricercatori, invece, sostengono la direzione inversa dell'influenza ossia la prospettiva secondo la quale l'esperienza soggettiva del successo conduce ad un più elevato successo oggettivo; questo secondo loro succede perché il successo soggettivo può accrescere l'autostima di una persona, incrementare il suo livello di motivazione e d'impegno e di conseguenza tutto ciò può portare ad un maggior successo oggettivo nel tempo (Boehm & Lyubomirsky, 2008; Hall, 2002 citati in Adele and Spurk, 2009). La terza prospettiva, sulla quale si concentra lo studio in questione, è infine, l'interdipendenza. Nel processo di analisi delle interrelazioni tra le due componenti del career success è indispensabile considerare altre due variabili: il tempo o la fase di carriera e la valutazione specifica del successo soggettivo; il modello proposto, e successivamente confermato, dagli autori, quindi, suggerisce che nella fase d'ingresso di carriera il successo oggettivo influenza quello soggettivo (e in particolar modo con riferimento all' 'other-referent success' rispetto al 'self-referent success' – aspetti che verranno analizzati in seguito); che il successo soggettivo (entrambe le misure) nella fase d'ingresso di carriera ha un impatto positivo sulle variazioni successive del successo oggettivo; e che queste variazioni a loro volta influenzano positivamente i cambiamenti nel successo soggettivo 'other-referent', ma non nel job satisfaction (Adele and Spurk, 2009). Il principale risultato di tale studio è rappresentato dal grande effetto 'subjective influences objective' che dimostra che il successo soggettivo non è semplicemente il sottoprodotto del successo oggettivo come afferma la letteratura, ma permette alle persone di avere maggiore fiducia in se stesse e le rende più motivate nel raggiungere i loro obiettivi. Le ricerche psicologico-sociali, infatti, confermano che le aspettative ottimistiche hanno un impatto positivo su diverse misure di risultato (Armor and Taylor, 1998; Taylor and Brown, 1988 citati in Adele and Spurk, 2009).

In letteratura sono state definite, quindi, quattro importanti proprietà del career success che riassumono correttamente i risultati ottenuti da svariati studi, tra cui quello analizzato in precedenza, e che hanno guidato lo sviluppo delle principali teorie sulla carriera ('the psychology and the sociology perspectives'). La prima proprietà riguarda la dualità ossia la presenza di due elementi come parti integranti della carriera: il subjective career (che è la parte più intrinseca e personale) e l'objective careers (ossia la parte pubblicamente osservabile). La seconda proprietà fa riferimento all'interdipendenza esistente tra le due parti le quali non solo coesistono, ma anche s'influenzano a vicenda; la carriera oggettiva, infatti, fornisce all'individuo esperienza lavorativa che può condizionare la visione soggettiva della propria situazione di carriera, al contrario, la carriera soggettiva e in particolare le attitudini e la motivazione personale possono a loro volta influire sui risultati oggettivi ottenuti dal soggetto stesso (Khapova, Arthur and Wilderom, 2007). La terza proprietà, invece, riguarda la prospettiva sul tempo. Quest'ultimo rende complicata la natura dell'interdipendenza tra subjective e objective careers, infatti, il tempo è intrinseco, per esempio, alla stabilità dell'occupazione, alle skills ed esperienza ottenute, alle relazioni sviluppate ed alle opportunità incontrate. Infine, la quarta proprietà tratta le dimensioni multiple del subjective career che riflettono i

differenti aspetti della carriera dell'individuo come, per esempio, perseguire una vocazione professionale, accumulare nuove conoscenze e trovare del tempo per la propria famiglia (Khapova, Arthur and Wilderom, 2007). In termini generali, la prospettiva psicologica analizza l'interpretazione soggettiva e interiore della situazione di carriera di un individuo e, perciò, gli studiosi si sono concentrati sulle differenze di personalità (Holland, 1985), sullo sviluppo individuale (Gallos, 1989) e sul concetto di auto-efficacia (Hackett and Betz, 1981) (citati in Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011). La prospettiva sociologica, invece, considera la carriera come una 'costruzione sociale' e, quindi, gli individui si trovano a prendere decisioni all'interno di un set di strutture istituzionali e di vincoli occupazionali; tale prospettiva, di conseguenza, è spesso contestualizzata in termini di 'career patterns' (Lyness and Thompson, 2000), modelli di pianificazione di carriera per le organizzazioni (Mallon, 1998) e influenze ambientali sulla carriera (Ragins, Townsend and Mattis, 1998) (citati in Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011). Si evidenzia nuovamente, come sia il concetto di carriera sia il career success, dimostrino una simile dicotomia dato che possiedono una dimensione oggettiva ed una dimensione soggettiva.

La dimensione oggettiva riflette come gli osservatori esterni valutano i risultati di carriera e questi ultimi, tipicamente, sono analizzati in termini di esiti tangibili come per esempio il livello retributivo, lo status occupazionale, le skills sviluppate e il livello di influenza ottenuto. La dimensione soggettiva, al contrario, si riferisce alla valutazione personale espressa da un individuo relativamente ai propri successi di carriera ed è comunemente espressa in termini di contributo offerto alla società, bilanciamento fra lavoro e vita privata, soddisfazione di carriera ed identità personale (Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011). Tutto ciò è riassunto nella Tabella 2.4.

Tabella 2.4: Risultati di carriera oggettivi e soggettivi.

<i>Objective Career Outcomes (externally observable criteria)</i>	<i>Subjective Career Outcomes (criteria based on individual evaluation)</i>
Pay and salary	Personal fulfilment/meaningful work
Promotion	Work-life balance/emotional wellbeing
Career progress/ascendancy	Contribution to Society
Acquisition/development of occupational skills and expertise	Career satisfaction and identity

Fonte: Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011.

Molteplici studiosi hanno affermato che per effetto della globalizzazione, dei rapidi avanzamenti tecnologici e delle ristrutturazioni industriali, la rilevanza dei tradizionali indicatori di successo, come le promozioni e l'avanzamento gerarchico, è diminuita notevolmente. Hall e Chandler (2005), infatti, hanno sottolineato che la valutazione soggettiva è molto più significativa in un contesto in cui le persone sono tenute ad assumersi maggiori responsabilità nella gestione della propria carriera; in

un'era in cui emerge una nuova teoria di carriera che trova espressione nei concetti di 'boundaryless and protean careers' e che è caratterizzata da discontinuità, non-linearità, auto-gestione e da un maggiore attenzione verso il benessere emotivo, il bilanciamento fra lavoro e vita privata e il senso di identità (Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011). Nonostante ciò, si ritiene indispensabile precisare che per raggiungere una piena comprensione del career success devono essere considerate e valutate entrambe le sue dimensioni in quanto tra loro interrelate.

Al fine di poter valutare e comprendere in profondità la nozione di career success, nel paragrafo successivo, verrà analizzata la letteratura riguardante le principali determinanti del successo di carriera ossia tutti i fattori/variabili che di fatto possono influenzare il raggiungimento di un determinato livello di successo oggettivo e soggettivo.

#### **2.4. Determinanti del career success**

Numerose ricerche si sono concentrate, nel corso degli anni, sullo studio delle principali determinanti o 'predittori' del career success e, nello specifico, sull'identificazione dei fattori che condizionano e favoriscono un più elevato successo per l'individuo. Il successo di carriera, agli occhi dei dipendenti, può essere definito non solo come un fonte di potere, felicità e soddisfazione, ma anche come l'acquisizione di avanzamento materialistico (Judge et al., 1995; Poole et al., 1991 citati in Chen Yu, 2012). La conoscenza, quindi, dei modelli e delle determinanti del career success può aiutare i dipendenti stessi a definire efficaci strategie di pianificazione, sviluppo e crescita della propria carriera e tutto ciò potrebbe a sua volta portare, agli occhi dei datori di lavoro, ad un miglioramento complessivo della performance organizzativa (Chen Yu, 2012).

Judge et al. (1995), per esempio, ha definito un modello per il successo di carriera considerando il subjective career success come "*a pleasurable or positive emotional state resulting from an appraisal of one's job or job experiences*"(job satisfaction) e "*the satisfaction individuals derive from intrinsic and extrinsic aspects of their careers, including pay, advancement and developmental opportunities*"(career satisfaction); mentre l'objective career success come il compenso e l'ascesa (numero di promozioni ottenute) (Judge, Cable, Boudreau and Bretz, 1995). Questa distinzione deriva dal fatto che il successo di carriera è un concetto valutabile da diverse prospettive: se il giudizio è espresso da soggetti terzi, sarà determinato sulla base di criteri oggettivi e visibili come per esempio il livello retributivo e il numero di promozioni; se invece la valutazione viene effettuata dall'individuo che persegue la carriera, quest'ultimo tenderà a confrontare la sua carriera con le aspirazioni e standars personali al fine di comprendere il suo livello di soddisfazione complessiva (Abele and Spurk, 2009).

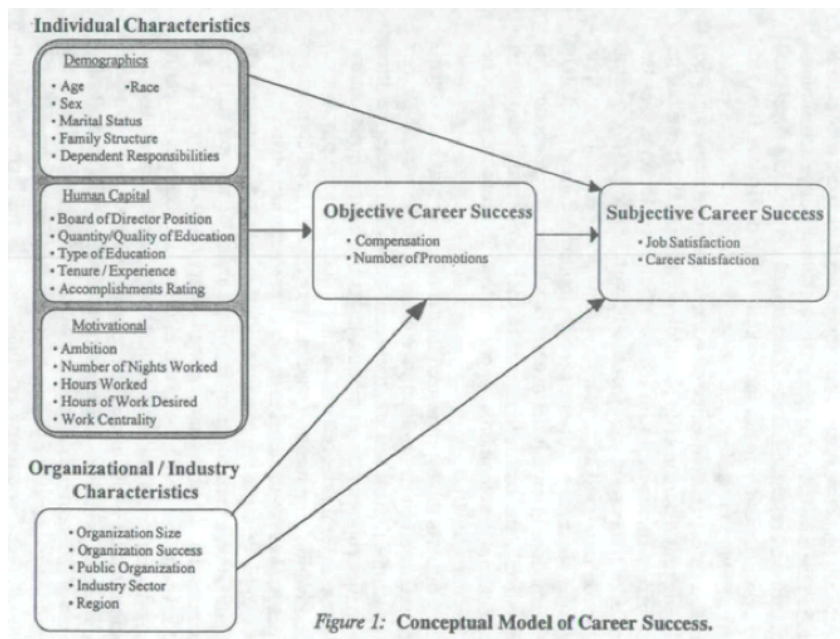
Com'è possibile notare, la Figura 2.1 evidenzia le categorie di variabili che secondo gli studiosi predicono il successo di carriera oggettivo (Judge, Cable, Boudreau and Bretz, 1995):

- Variabili demografiche: secondo Pfeffer (1983) la demografia dei membri di un'organizzazione può influenzare i modelli comportamentali e i risultati, comprese le

promozioni e il raggiungimento di obiettivi retributivi; perciò, si tratta di variabili che devono essere prese in considerazione quando si ricercano le determinanti del career success. Svitati studi (Gattiker and Larwood, 1988, 1989; Gould and Penley, 1984) infatti, hanno dimostrato che le variabili demografiche spiegano la varianza del successo di carriera più di altre categorie di fattori; per esempio, i risultati rivelano che l'età predice positivamente il successo di carriera oggettivo, presumibilmente perché i risultati estrinseci si ottengono nel corso del tempo; e che gli individui sposati raggiungono un maggiore livello di successo dato che le organizzazioni considerano il matrimonio come un segnale dell'esistenza di attributi positivi nell'individuo come la stabilità, responsabilità e maturità.

- Variabili di capitale umano: la teoria del capitale umano dichiara che il mercato del lavoro ricompensa gli investimenti che gli individui fanno in se stessi e che questi investimenti permettono di raggiungere livelli d'influenza e di retribuzione maggiori. Il capitale umano comprende a livello cumulato le esperienze educative, personali e professionali che possono incrementare il valore dell'individuo per il datore di lavoro. Le ricerche suggeriscono che gli aspetti che più incidono sul (o meglio, che sono positivamente correlati al) successo di carriera oggettivo sono: il livello di educazione, il contenuto educativo (per esempio si prevede una maggiore remunerazione per soggetti con una laurea in business, legge o ingegneria – Swinyard and Bond, 1980; Useem and Karabel, 1986), la qualità educativa (intesa in termini di livello di ricerca ed istruzione, risorse, qualità degli studenti, prestigio dell'istituto e così via), il tempo totale dedicato alla professione (Judge and Bretz, 1994; Whitely et al., 1991), il tipo di esperienze svolte (per esempio, le organizzazioni sono più propense a premiare e promuovere soggetti che hanno una prospettiva internazionale – Kets de Vries and Mead, 1992) e, infine, il livello di conseguimento degli obiettivi di carriera ('accomplishment rating').

Figura 2.1: Il modello del career success.



Fonte: Judge, Cable, Boudreau and Bretz, 1995.

- Variabili motivazionali: secondo Whitely et al. (1991) due indicatori di motivazione possono essere influenti nel predire il career success e sono le ore di lavoro settimanali e la centralità del lavoro. Numerose ricerche, infatti, sostengono la relazione tra le ore di lavoro settimanali, il salario e il livello di responsabilità/influenza (ad esempio Cox and Cooper, 1989; Judge and Bretz, 1994). Una possibile estensione di questa relazione può essere la considerazione anche del numero delle serate dedicate al lavoro in quanto appare un importante segnale di motivazione. Con il termine centralità del lavoro, invece, s'intende il grado d'importanza che la professione assume nella vita dell'individuo; di conseguenza, coloro che considerano il lavoro come la parte centrale della loro giornata saranno più propensi ad effettuare investimenti significativi nella propria carriera e quindi raggiungere risultati più elevati.

Un'altra importante variabile motivazionale è l'ambizione, difatti maggiore è il numero di livelli che il soggetto desidera avanzare, maggiore sarà il suo successo di carriera oggettivo.

- Variabili organizzative, settoriali e regionali: vari studiosi enfatizzano l'influenza sui risultati individuali anche di variabili strutturali come per esempio la dimensione organizzativa (le ricerche – Brown and Medoff, 1989; Whitely et al., 1991 - hanno dimostrato che le grandi aziende pagano i propri dipendenti più di quelle piccole, dispongono di più posti vacanti e quindi offrono maggiori opportunità di promozione) e il successo organizzativo. Infine, dato che le organizzazioni si trovano ad operare all'interno

di un più ampio contesto del mercato del lavoro, che riflette differenze geografiche e settoriali, è necessario considerare anche variabili associate a tali aspetti.

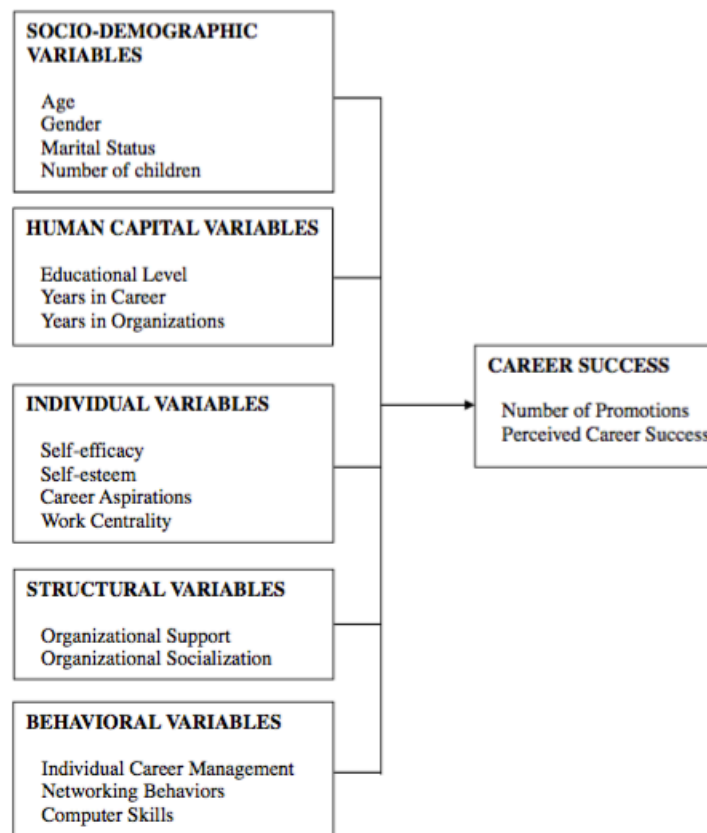
In tale studio gli autori hanno, inoltre, rappresentato un particolare legame tra le due dimensioni del successo di carriera, nello specifico, hanno definito che il successo oggettivo predice il successo soggettivo. Una ricerca condotta su un campione di 1388 dirigenti d'azienda, infatti, ha permesso di dimostrare che sia il livello retributivo sia le promozioni predicono la soddisfazione di carriera e ciò significa che, in termini generali, gli standards utilizzati dalla società per giudicare il successo di carriera di un individuo sono gli stessi di quelli utilizzati dall'individuo per valutare il proprio grado di soddisfazione (Judge, Cable, Boudreau and Bretz, 1995).

Una ricerca successiva afferma che le determinanti del successo di carriera, in linea con gli approcci presenti in letteratura, possono essere classificati in variabili individuali, comportamentali e istituzionali (Rasdi, Ismail and Garavan, 2011):

- La prima categoria di fattori richiama l'approccio individuale di comprensione del career success il quale enfatizza il ruolo degli attributi/abilità individuali e include variabili demografiche (come l'età, il sesso e le circostanze familiari), di capitale umano (come l'educazione e le esperienze maturate) e disposizionali (come l'auto-efficacia, l'autostima, le aspirazioni di carriera e la centralità del lavoro);
- La seconda categoria, invece, si riferisce all'approccio comportamentale il quale suggerisce che i manager possono esercitare una certa forma di controllo sulla loro carriera adottando strategie di miglioramento carriera e, quindi, comprende fattori che dimostrano comportamenti proattivi come l'auto-gestione di carriera, le computer skills e le capacità relazionali e di costruzione di reti;
- Infine, la terza categoria si ricollega all'approccio strutturale che sottolinea il ruolo delle strutture organizzative nel facilitare le opportunità di successo di carriera e considera fattori come la socializzazione organizzativa (intesa come il processo tramite il quale gli individui comprendono ed indentificano il loro ruolo all'interno dell'organizzazione, le aspettative future di carriera ed acquisiscono conoscenza sociale al fine di diventare manager di successo) e il supporto organizzativo percepito (si riferisce al grado con cui l'individuo percepisce che l'organizzazione presti attenzione al suo benessere e valuti in modo adeguato il suo contributo).

La Figura 2.2 riassume le principali determinanti del career success ed enfatizza il legame esistente tra tali variabili e il successo di carriera oggettivo e soggettivo.

Figura 2.2: Le determinanti del successo di carriera.



Fonte: Rasdi, Ismail and Garavan, 2011.

Lo studio condotto su un campione di 288 manager operanti nel settore pubblico della Malesia, ha permesso di dimostrare, al contrario di quello presentato in precedenza, che il successo oggettivo e soggettivo di carriera sono determinati da variabili differenti e ciò significa che le diverse misure del successo di carriera hanno diversi determinanti. È emerso, infatti, che le variabili demografiche e di capitale umano predicono il successo di carriera oggettivo, mentre le variabili strutturali, individuali e demografiche, in ordine d'importanza, predicono il successo di carriera soggettivo (Rasdi, Ismail and Garavan, 2011). Di conseguenza è possibile fare alcune considerazioni (Rasdi, Ismail and Garavan, 2011): 1) le variabili di capitale umano sono importanti determinanti del successo oggettivo e questo risultato va a supporto della 'human capital theory' la quale afferma che il mercato del lavoro ricompensa gli investimenti che gli individui fanno in loro stessi e che tali investimenti portano ad una posizione manageriale superiore; dall'altro lato però questi fattori sono negativamente correlati al successo soggettivo perché questi stessi investimenti potrebbero influenzare la qualità del tempo dedicato alla famiglia o alla vita privata e, quindi, scaturire sentimenti negativi verso la propria carriera; 2) le variabili individuali sono significative nello spiegare il successo soggettivo (per esempio, infatti, una forte autostima può agire come barriera contro lo stress e, indipendentemente

dallo status e salario percepito, l'individuo sperimenta una situazione di soddisfazione e felicità), ma non quello oggettivo; 3) le variabili strutturali non risultano rilevanti per il successo oggettivo dato che generalmente chi riceve un elevato numero di promozioni percepisce che tale successo sia dovuto dall'adozione di comportamenti proattivi e non da variabili organizzative; esattamente, la socializzazione organizzativa e il supporto organizzativo percepito risultano, invece, forti determinanti del successo di carriera soggettivo.

Gli studiosi, in un momento successivo, hanno cercato di ottenere una classificazione delle determinanti del career success al fine di comprendere i fattori che più predicano ed influenzano i risultati. In una ricerca, infatti, è stato chiesto ad un campione di 121 lavoratori dipendenti (distinti in Canadesi e Cinesi) di attribuire un diverso grado di importanza a ciascuno dei seguenti 12 fattori del career success (Chen You, 2012):

- personalità (P);
- età (A);
- supporto familiare (FS);
- esperienza lavorativa (WE);
- livello di educazione (E);
- collega proattivo (P);
- numero di figli (N);
- sesso (G);
- supporto organizzativo (OS);
- buona padronanza delle lingue (L);
- stipendio genitori (PS);
- successo di carriera dei genitori (PC);

ed è emerso che l'esperienza lavorativa (WE), il livello di educazione (E) e la personalità (P) di una persona sono i più importanti determinanti del successo di carriera (Figura 2.3).

Figura 2.3: L'importanza dei determinanti del career success.

P	A	FS	WE	E	P	N	G	OS	L	PS	PC
0.79	0.50	0.69	0.87	0.77	0.7	0.35	0.4	0.77	0.63	0.34	0.5
0.74	0.43	0.62	0.76	0.82	0.56	0.31	0.39	0.63	0.66	0.38	0.4

Note: P=Personality: friendly; A=Age; FS=Family support; WE=Work Experience; E=Education; P=Proactive colleague; N=Number of Children; G=Gender; OS= Organizational Support; L=English/French is good; PS= Parents' salary; PC=Parents' career success.

Fonte: Chen You, 2012.

Ciò significa che i dipendenti che hanno una maggiore esperienza formativa e lavorativa e che dimostrano particolari tratti della personalità (intesa come capacità relazionale, autocontrollo e



organizzazione e autostima) otterranno una maggiore performance, un più elevato livello retributivo e soddisfazione personale. Scendendo la gerarchia, emergono inoltre come rilevanti il supporto fornito dall'organizzazione nel processo di pianificazione e sviluppo della carriera e, allo stesso tempo, l'atteggiamento proattivo del dipendente nel gestire la propria crescita professionale; entrambi questi fattori risultano, quindi, correlati positivamente al successo di carriera (Chen You, 2012).

Nel 2005 anche i professori dell'università della Georgia hanno avviato un'analisi al fine di identificare le variabili che più predicano il successo di carriera oggettivo e soggettivo e, prendendo in riferimento le principali prospettive legate al tema dell' 'upward mobility' ('the contest-mobility and the sponsored-mobility perspectives'), sono riusciti a classificarle in quattro gruppi (W.H.NG., T.EBY, L.Sorensen and C.Feldman, 2005):

1. capitale umano: si riferisce alle esperienze formative, personali e professionali di un individuo che possono incrementare i suoi risultati di carriera. Diverse variabili possono essere incluse in questa categoria di determinanti tra cui: numero di ore lavorate, centralità del lavoro (es. coinvolgimento lavorativo), 'job tenure', 'organization tenure', esperienza lavorativa (es. anni di lavoro maturati), disponibilità al trasferimento, esperienza lavorativa internazionale, livello di educazione, pianificazione di carriera, conoscenze e competenze politiche e capitale sociale (es. quantità/qualità di contatti raccolti).
2. sponsorizzazione organizzativa: consiste nel grado con cui l'organizzazione fornisce ai propri dipendenti assistenza speciale al fine di facilitare il loro successo di carriera. Questa categoria di determinanti include: sponsorizzazione di carriera (ossia il grado con cui i dipendenti ricevono supporto dai dirigenti), opportunità formative e di sviluppo competenze e risorse organizzative.
3. status socio-demografico: riflette il background sociale e demografico dell'individuo e include i seguenti fattori: sesso, razza, stato civile (sposato vs. non sposato) ed età. In questo studio si suggerisce che le caratteristiche socio-demografiche siano spesso utilizzate come criteri di allocazione delle sponsorizzazioni, perciò, dato che queste ultime tendono ad essere offerte in modo sproporzionato e prioritario nei confronti di coloro che dimostrano maggiori skills ed esperienza, tale categoria di determinanti risulta correlata negativamente al successo di carriera.
4. differenze individuali stabili: rappresentato i tratti della personalità dell'individuo. Tale categoria include 'the Big Five personality factors' (Costa & McCrae, 1992) ossia: nevrosi (è negativamente correlata al career success dato che caratteristiche come l'instabilità emotiva e l'ansia tendono a ridurre la performance ed ad ostacolare una gestione efficace della carriera), coscienziosità (un'elevata affidabilità e un forte orientamento al risultato sono positivamente correlati al successo di carriera vista la relazione consistente con la performance), estroversione (intesa come il grado con cui un individuo è estroverso, energico e gioioso; si tratta di attributi importanti per lavori che richiedono un certa

interazione interpersonale), disponibilità (generalmente questa caratteristica porta alla creazione di relazioni lavorative migliori in quanto maggiormente basate sulla collaborazione) ed apertura all'esperienza (grado con cui una persona è fantasiosa, creativa e non convenzionale). Tuttavia, si considerano anche altre variabili determinanti come la proattività (le persone con questa caratteristica tendono a prendere l'iniziativa per selezionare, creare e influenzare le situazioni e il contesto di lavoro identificando così sempre nuove opportunità di crescita di carriera), il centro di controllo (riflette la convinzione di poter dominare se stessi e il contesto in cui ci si trova ad operare) e le abilità cognitive che caratterizzano una persona.

I risultati dimostrano che sia il successo di carriera oggettivo sia soggettivo risultano correlati ad un ampio range di determinanti anche se con qualche differenza. I fattori di capitale umano e le variabili socio-demografiche, infatti, predicono maggiormente il successo di carriera oggettivo poiché le skills e l'educazione personale definiscono il valore competitivo individuale nel mercato del lavoro; mentre la sponsorizzazione organizzativa e le caratteristiche personali sono fortemente legate al successo di carriera soggettivo perché determinano le reazioni affettive di un individuo relativamente al proprio lavoro e carriera (W.H.NG., T.EBY, L.Sorensen and C.Feldman, 2005).

La Tabella 2.5 riassume brevemente le principali determinanti del career success.

AUTORI-ANNO	DETERMINANTI
Judge, Cable, Boudreau and Bretz, 1995.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-variabili demografiche (età, sesso, stato civile, ...)</li> <li>-variabili di capitale umano (educazione, esperienze, ...)</li> <li>-variabili motivazionali (ore di lavoro, centralità del lavoro)</li> <li>-variabili organizzative, settoriali e regionali (dimensione e successo organizzativo, differenze settoriali e geografiche)</li> </ul>
Rasdi, Ismail and Garavan, 2011.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-variabili individuali (demografiche, di capitale umano e disposizionali)</li> <li>-variabili comportamentali (autogestione di carriera, capacità relazionali e di network, computer skills, ...)</li> <li>-variabili istituzionali (socializzazione organizzativa e supporto organizzativo)</li> </ul>
Chen You, 2012.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-esperienza lavorativa</li> <li>-livello di educazione</li> <li>-personalità</li> <li>-supporto organizzativo</li> <li>-comportamento proattivo</li> <li>-età</li> <li>-supporto familiare</li> <li>-numero di figli</li> <li>-sesso</li> <li>-padronanza delle lingue</li> </ul>

W.H.NG., T.EBY, L.Sorensen and C.Feldman, 2005.	-capitale umano (job tenure, centralità del lavoro, n.ore lavorate, esperienze lavorative, educazione,...) -sponsorizzazione organizzativa (opportunità formative,sviluppo competenze, risorse organizzative) -status socio-demografico (sesso, razza, stato civile, età) -differenze individuali stabili (i 5 tratti della personalità, proattività, stato di controllo, abilità cognitive)
-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Gli studi finora considerati permettono di cogliere che tra le principali determinanti del career success si possono identificare anche determinate caratteristiche della personalità dell'individuo che di conseguenza influenzano il suo comportamento nel contesto lavorativo in cui è inserito. Data l'importanza assunta, quindi, dalle competenze dell'intelligenza emotiva o trasversali, si ritiene doveroso analizzare, nel prossimo paragrafo, come la letteratura abbia iniziato a considerare tali competenze come veri e propri determinanti della performance lavorativa e del successo di carriera.

#### **2.4.1 L'impatto delle competenze dell'intelligenza emotiva sul career success**

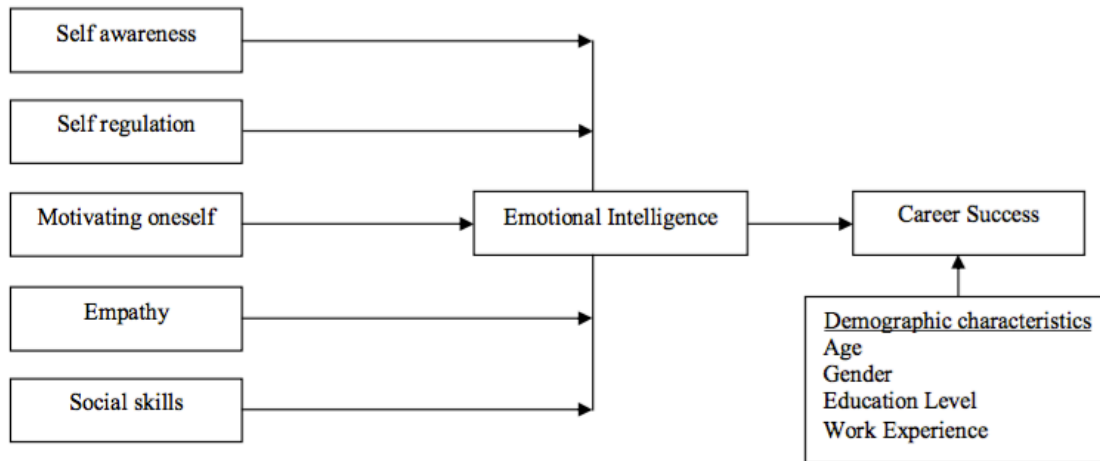
Le capacità manageriali in generale, e le competenze dell'intelligenza emotiva in particolare, giocano un ruolo significativo nel determinare il successo di carriera dei manager (Carmeli, 2003). Un'analisi della letteratura relativa al career success, infatti, ha permesso di identificare gli attributi di capitale umano che più predicono il successo di carriera tra cui le abilità cognitive (es. Dreher and Bretz, 1991), l'educazione ricevuta (es. Childs and Klimoski, 1986) e la 'job tenure' (Judge et al.,1995), ma solo recentemente gli studiosi hanno cominciato a suggerire che un'altra importante variabile deve essere considerata all'interno di questa categoria: l'intelligenza emotiva e, in particolare, le sue competenze (Poon, 2004).

Le competenze trasversali possono essere definite come le caratteristiche intrinseche di un individuo, causalmente correlate ad una performance efficace o superiore (Boyatzis, 1982). Da tale definizione si può comprendere che tra l'attivazione di questi comportamenti e l'ottenimento dei risultati desiderati vi è un legame di causa ed effetto; quindi, le persone che dimostrano elevate competenze trasversali hanno maggiore probabilità di raggiungere livelli di successo elevati nella posizione lavorativa ricoperta. Boyatzis e McKee (2005), infatti, affermano che "the career success will depend more than ever on having the emotional and social skills essential to developing strong, trusting, and resonant relationship with others" (Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014). Le competenze trasversali, quindi, hanno il potere di migliorare la performance a livello sia individuale sia organizzativo.

Svariati studi, di conseguenza, hanno cercato di analizzare il grado d'influenza esercitato dalle competenze dell'intelligenza emotiva sul successo di carriera al fine di classificarle come veri e propri

determinanti del career success. Una ricerca, ad esempio, è stata condotta definendo l'intelligenza emotiva come un insieme di skills di efficacia personale e sociale (consapevolezza di sé, autocontrollo, fiducia di sé/auto-motivazione, empatia e abilità relazionali) che provocano un diretto e positivo impatto sui risultati lavorativi e, quindi, sul successo di carriera (il modello sul quale si basa tale studio è raffigurato nella Figura 2.3) (Seedi, Pazvari, Masouleh and Mousavian, 2012).

Figura 2.3: Modello concettuale della ricerca.



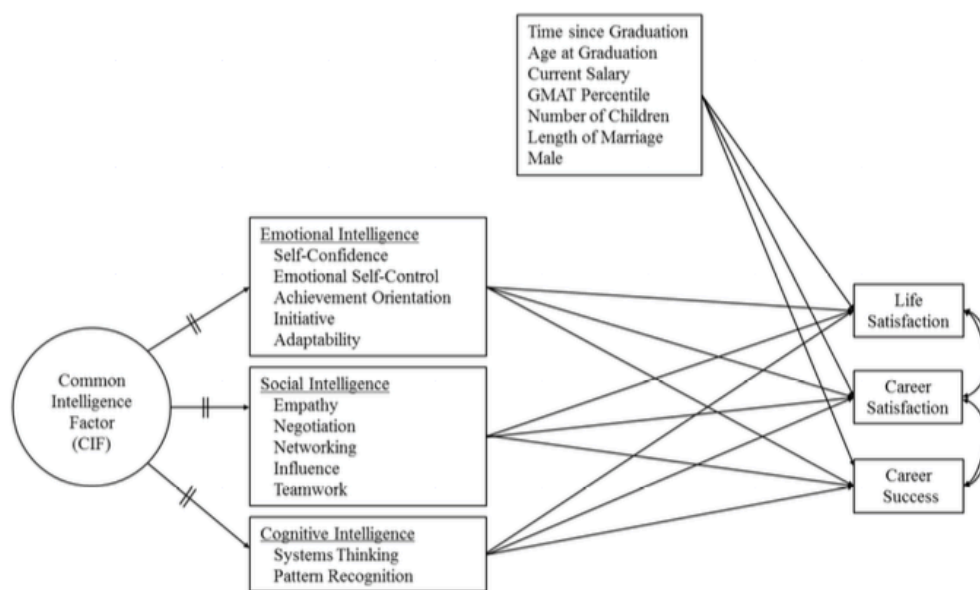
Fonte: Seedi, Pazvari, Masouleh and Mousavian, 2012.

Al fine di validare il modello proposto, gli autori hanno sottoposto un questionario ad un campione di 174 dirigenti di aziende produttrici di bevande analcoliche e, come risultato, è emersa una significativa e positiva correlazione tra il successo di carriera e tutte le competenze trasversali considerate. Nello specifico, l'analisi della regressione, svolta considerando il career success come la variabile dipendente, ha permesso di constatare che la competenza della consapevolezza di sé, con un coefficiente di 0.589, esercita il maggior effetto sul successo di carriera dei manager considerati e, a seguire, compare la fiducia di sé (0.533), l'autocontrollo (0.465), le abilità sociali (0.371) e, infine, l'empatia (0.274) (Seedi, Pazvari, Masouleh and Mousavian, 2012). La conferma dell'esistenza di una relazione positiva tra le competenze trasversali e il career success indica che i managers possono raggiungere un successo più elevato se si dimostrano aperti nel percepire, comprendere e utilizzare in modo funzionale le proprie emozioni; se credono nelle proprie capacità e dimostrano un forte orientamento al risultato; se riescono a comprendere lo stato d'animo dei propri dipendenti così da creare con loro una relazione coerente e profonda e, infine, se dimostrano abilità relazionali (come per esempio la risoluzione dei conflitti, il teamwork, la leadership e l'influenza) tali da istituire un team di lavoro sinergico ed efficace (Seedi, Pazvari, Masouleh and Mousavian, 2012).

Un secondo studio si è focalizzato sull'analisi di come le competenze degli studenti che hanno partecipato al programma di formazione manageriale MBA, al momento della laurea, predicano la

soddisfazione di carriera, il successo di carriera e la soddisfazione di vita ottenuti più avanti nella loro vita lavorativa. L'obiettivo, quindi, è la valutazione delle tre aree di benessere legate alla carriera (soddisfazione di carriera e di vita e successo di carriera), del livello di competenza degli studenti (distinguendo tra competenze dell'intelligenza cognitiva, emotiva e sociale) e, infine, del legame esistente fra competenze trasversali e risultati (Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014). Il modello proposto in questo studio è rappresentato nella Figura 2.4 e la relativa ipotesi è: più una persona dimostra di possedere determinate competenze trasversali (d'intelligenza cognitiva, emotiva e sociale), maggiore sarà il suo successo di carriera e la sua soddisfazione di carriera e di vita (Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014).

Figura 2.4: Il modello proposto.



Fonte: Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014.

Un questionario è stato predisposto ed inviato ai partecipanti ai fine di validare l'ipotesi alla base del modello proposto ed, infatti, è emerso che (Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014):

- La competenza 'Adaptability' ha un impatto positivo sulle misure di carriera e sulla soddisfazione di vita, mentre la competenza 'Influence' dimostra un effetto opposto;
- La soddisfazione di vita è influenzata negativamente dalla competenza 'Achievement orientation' e positivamente dalla competenza 'Teamwork';
- La soddisfazione di carriera è collegata alle competenze 'Achievement orientation' e 'Adaptability';
- Il successo di carriera è fortemente correlato alle competenze 'Self-confidence', 'Achievement orientation', 'Adaptability' e 'Networking';

- Le competenze dell'intelligenza cognitiva influenzano negativamente la soddisfazione di vita e, nello specifico, la competenza 'Systems thinking' ha un impatto negativo sul successo di carriera. Una possibile spiegazione di tale risultato è che competenze cognitive elevate potrebbero stimolare una visione più scettica della vita oppure dimostrare minori skills sociali;
- Tra le variabili di controllo del modello, lo stipendio attuale, la durata del matrimonio e la giovane età al momento della laurea influenzano positivamente tutte e tre le misure considerate (soddisfazione di vita e di carriera e successo di carriera).

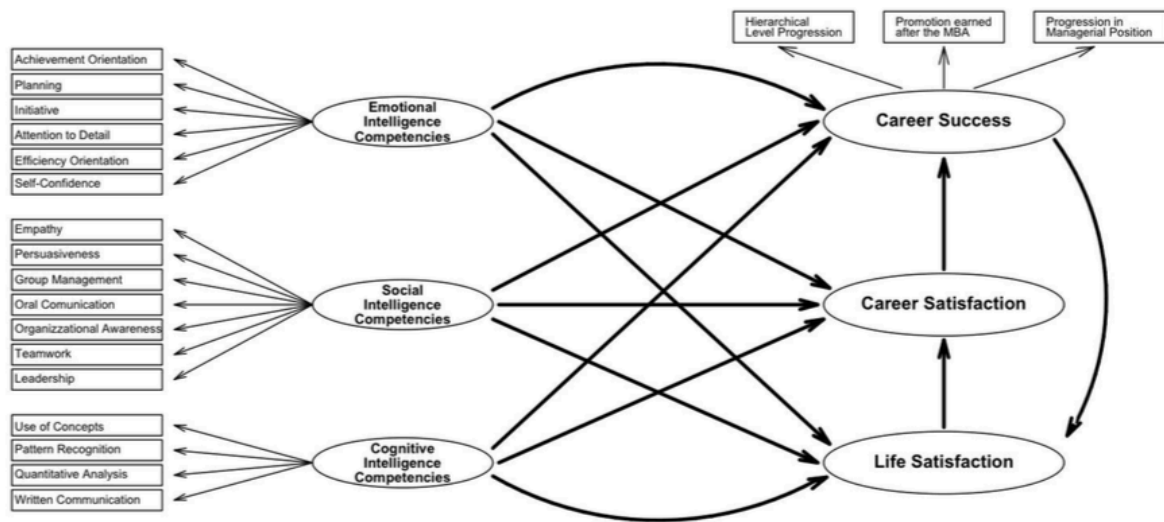
Carmeli (2003), inoltre, ha voluto analizzare il grado con cui i dirigenti emotivamente intelligenti operanti nel settore pubblico riescono a raggiungere un'elevata soddisfazione sul lavoro, un forte impegno di carriera, un buon equilibrio tra lavoro e famiglia, dimostrano un comportamento altruistico e realizzano una performance lavorativa migliore. Al fine di raggiungere questo scopo, lo studioso ha considerato l'intelligenza emotiva come una competenza che spinge l'individuo ad attivare atteggiamenti e comportamenti positivi verso il proprio lavoro nonché a raggiungere risultati più elevati; e l'ha messa in relazione con le variabili indicate in precedenza ('job satisfaction, work and career commitment, work-family conflict, organizational citizenship behavior and work outcomes') (Carmeli, 2003). Anche in questo caso un questionario è stato somministrato ad un campione di 98 dirigenti e i relativi risultati hanno permesso di dimostrare che (Carmeli, 2003): 1) le competenze dell'intelligenza emotiva sono positivamente e significativamente connesse alla soddisfazione lavorativa, all'impegno di carriera e predicono comportamenti relazionali positivi; 2) i dirigenti emotivamente intelligenti realizzano una performance superiore rispetto ai dirigenti con scarse competenze trasversali (confermato quindi anche la relazione con i risultati e il successo di carriera); 3) esiste una relazione negativa tra le suddette competenze e i conflitti lavoro-famiglia dato che un individuo emotivamente intelligente è più abile nel prevenire tali contrasti e nel cercare un equilibrio di vita.

Secondo June M.L. Poon (2004), però, le competenze dell'intelligenza emotiva non predicono in modo diretto il career success, ma indirettamente attraverso una moderazione. Egli afferma, infatti, che, sebbene la letteratura abbia sempre dimostrato che tali skills influenzano i risultati lavorativi, dovrebbero essere considerate come una variabile che facilita l'effetto di altri fattori sul successo di carriera, come per esempio il 'career commitment' (variabile indipendente considerate nel suo studio) (Poon, 2004). Precisamente, in conformità con le teorie sulla motivazione e performance, ciò che guida i comportamenti e determina in seguito la performance sono fattori come gli obiettivi, l'auto-efficacia, i riconoscimenti/ricompense e l'impegno, e non direttamente le competenze emotive. Tuttavia, le persone che riescono a percepire e comprendere le proprie ed altrui emozioni dovrebbero essere più brave nel valutare le proprie job skills e interessi, nel definire obiettivi di carriera appropriati, nel creare un piano di crescita realistico e nell'individuare le opportunità di sviluppo; tutto ciò rispettando sempre i propri bisogni e valori di base al fine di raggiungere anche una certa

soddisfazione di carriera e di vita (Poon, 2004). Lo studio di Poon (2004), condotto su un campione di studenti laureati in economia, appunto, ha rivelato che l'impegno di carriera predice positivamente sia il successo di carriera oggettivo (nella forma del livello salariale) sia il successo soggettivo (nella forma della soddisfazione di carriera) ma, più importante, ha dimostrato l'importanza del ruolo di moderazione svolto dall' 'emotion perception' (abilità associata alle competenze dell'auto-consapevolezza e della consapevolezza sociale del modello di Goleman) dato che l'impegno di carriera risulta correlato positivamente al livello salariale solo nel caso di studenti con almeno un livello medio di competenze emotive (Poon, 2004). Contrariamente alle aspettative, invece, l'abilità di percepire le emozioni non modera la relazione tra impegno di carriera e soddisfazione di carriera e ciò suggerisce che, come accennato in precedenza, i fattori che influenzano il successo di carriera oggettivo e soggettivo non necessariamente sono gli stessi e, perciò, risulta fondamentale misurare sempre entrambe le componenti del successo di carriera (Poon, 2004).

La relazione positiva tra competenze emotive e sociali e l'avanzamento di carriera o job performance è stata anche confermata da Hopkins and Bilimoria (2008) i quali hanno dimostrato che maggiore è il livello d'intelligenza emotiva e sociale esibita da un individuo, maggiore è la probabilità che egli sia considerato come un 'outstanding performer'; in particolare, quattro sono le competenze che più distinguono i leader di successo e sono la fiducia in se stessi, l'orientamento al risultato, la leadership ispiratrice e l'agente di cambiamento (Hopkins and Bilimoria 2008). Una ricerca, però, che ha considerato tutte e tre le categorie di competenze trasversali (ESCI) come determinanti del successo di carriera oggettivo e soggettivo, è stata quella condotta nel 2014 con l'obiettivo di indagare il ruolo delle competenze emotive, sociali e cognitive nel predire gli avanzamenti di carriera, la soddisfazione di carriera e di vita attraverso la somministrazione di un questionario ad un campione di 144 managers (Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014). Per raggiungere tale scopo sono stati utilizzati due modelli: il primo analizza l'impatto generato dalle variabili di controllo considerate (lunghezza del matrimonio, numero di figli, durata dell'esperienza lavorativa e tempo trascorso dalla laurea) sulle tre variabili latenti (career success, career satisfaction e life satisfaction); il secondo, invece, indaga la portata dell'impatto generato dalle competenze trasversali sul successo di carriera oggettivo e soggettivo (il modello proposto è rappresentato in Figura 2.5).

Figure 2.5: Il modello proposto.



Fonte: Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014.

I risultati ottenuti hanno dimostrato che alcune competenze comportamentali sono particolarmente importanti per il successo di carriera di un individuo. Nello specifico, le competenze dell'intelligenza sociale risultano essere i principali determinanti del successo di carriera oggettivo, mentre, un interessante risultato riguarda la mancanza di supporto per l'ipotesi di influenza delle competenze dell'intelligenza emotiva e cognitiva sul career success. Ciò non significa che tali categorie di competenze non generino nessun impatto sulla performance lavorativa, ma probabilmente che non sono abbastanza da garantire all'individuo avanzamenti professionali. L'opportunità di ottenere promozioni, infatti, implica l'assunzione di nuovi compiti in termini di processi decisionali e gestione delle attività, l'adozione di un adeguato stile di leadership, una continua attenzione al clima organizzativo generale e ai networks createsi; perciò, in tali circostanze il dipendente che possiede elevate competenze sociali è il miglior candidato possibile (Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014). Uteriori conclusioni di tale studio sono (Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014): 1) le competenze sociali contribuiscono ad aumentare direttamente la soddisfazione di vita dell'individuo; 2) è stata individuata una relazione positiva tra le competenze emotive e la soddisfazione di carriera; 3) è emersa, invece, una relazione negativa fra le competenze cognitive e la soddisfazione di carriera, probabilmente vista la tendenza dei manager più analitici di fissare standards professionali elevati e di valutare o confrontare il proprio lavoro in modo molto più critico, con la conseguenza di percepire una minore soddisfazione lavorativa; 4) il successo di carriera oggettivo influenza direttamente la soddisfazione di carriera ma non la soddisfazione di vita, la quale dipende dalla percezione soggettiva della soddisfazione lavorativa (questo risultato ricorda quanto indipendenti sono le percezioni individuali rispetto alle tradizionali misure oggettive).



La Tabella 2.6 riassume brevemente gli studi considerati e le competenze trasversali che più hanno evidenziato un legame predittivo con il successo di carriera.

AUTORI-ANNO	COMPETENZE TRASVERALI	RISULTATO
Carmeli, 2003.	Intelligenza emotiva come competenza che spinge l'individuo ad attivare comportamenti positivi verso il proprio lavoro.	Dimostrata la relazione positiva esistente fra le competenze dell'intelligenza emotiva e il career success. Le competenze trasversali predicono i risultati di carriera.
M.L.Poon, 2004.	Competenze dell'autoconsapevolezza e della consapevolezza sociale.	
Hopkins and Bilimoria, 2008.	-fiducia in se stessi -orientamento al risultato -leadership ispiratrice -agente di cambiamento	
Seedi, Pazvari, Masouleh and Mousavian, 2012.	-consapevolezza di sé -fiducia di sé -autocontrollo -abilità sociali -empatia	
Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014.	-adattabilità -teamwork -orientamento al risultato -networking -fiducia in se stessi	
Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014.	-competenze sociali -competenze emotive	

L'analisi della letteratura sulle principali determinanti del career success fin qui presentata risulta importante in quanto permette ai giovani di acquisire maggiore consapevolezza sulle variabili in gioco e, di conseguenza, di divenire più responsabili e proattivi nel processo di pianificazione della propria carriera. Nel paragrafo successivo, maggiore attenzione sarà riservata alle più importanti misure del career success oggettivo e soggettivo in modo tale da individuare anche degli strumenti concreti che possano essere utilizzati per eseguire un'autovalutazione della propria attuale situazione di carriera e di soddisfazione personale, la quale rappresenta poi il punto di partenza per la definizione di un programma di crescita e miglioramento.

## 2.5 Le misure del career success

Se il successo di carriera è “a natural expectation of individuals”, la natura di questo successo invece dipende da quello che ciascuno si aspetta da esso; gli individui, infatti, hanno diverse definizioni di career success basate sulla valutazione soggettiva delle proprie prospettive di carriera (Ebadan and Winstanley, 1997 citato in Supangco, 2011). Il career success si concretizza in risultati sia lavorativi sia psicologici derivanti da cambiamenti del ruolo professionale ricoperto dal soggetto all'interno dell'organizzazione e, per questo, tale costrutto può essere valutato attraverso misure

oggettive e soggettive (Supangco, 2011). Jaskolka, Beyer e Trice (1985) evidenziano, inoltre, che il successo di carriera è un concetto valutativo e che i relativi giudizi dipendono da chi li sta esprimendo (Judge, Cable, Boudreau and Bretz, 1995; Abele and Spurk, 2009; Helsin, 2005), quindi:

- Se la valutazione è espressa da soggetti terzi, in genere, è determinata sulla base di criteri relativamente visibili e oggettivi (come per esempio il livello salariale e il numero di promozioni ottenute) e si parla di *'other-referent objective success criteria'* ossia una tecnica di valutazione oggettiva che implica il confronto con altri e analizza, per esempio, se il soggetto considerato è remunerato di più o di meno rispetto alla media del settore o rispetto ad un collega che svolge un ruolo simile all'interno della stessa o di un'altra organizzazione;
- Se, invece, il giudizio è espresso direttamente dall'individuo in questione, allora si baserà maggiormente su criteri soggettivi come le percezioni, sensazioni e sentimenti personali (senza dimenticare la possibilità anche di un'autovalutazione oggettiva). Svariate ricerche hanno dimostrato, infatti, che persone di successo non necessariamente si sentono soddisfatte dei propri risultati (es. Korman, Witting-Berman, & Land, 1981); per questo motivo si ripete l'importanza di considerare sempre sia le valutazioni oggettive sia soggettive del career success al fine di raggiungere un livello di comprensione più profondo dal concetto. Il successo soggettivo può essere concettualizzato come *'self-referent subjective success'* o come *'other-referent subjective success'*; nel primo caso, l'individuo compara la sua carriera con le aspirazioni e gli standards personali (generalmente, questo successo di carriera è misurato in termini di livello di soddisfazione di carriera e di vita raggiunto); nel secondo caso, invece, l'individuo mette in relazione la sua carriera con uno standard esterno come per esempio un gruppo o una persona di riferimento. La tendenza delle persone a confrontarsi con gli altri è molto forte, difatti, Heslin (2003) ha confermato che più dei due-terzi dei rispondenti ai questionari di ricerca utilizzano criteri other-referent per determinare il proprio successo.

La Figura 2.6 riassume chiaramente come le persone tendano a valutare il proprio successo di carriera utilizzando criteri self-referent e other-referent basati su domini sia oggettivi sia soggettivi.

Figura 2.6: Quattro criteri di autovalutazione.

	Objective domain	Subjective domain
Self-referent domain	<b>1. Objective/self-referent</b> <i>Examples:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• My financial and promotion aspirations</li> </ul>	<b>2. Subjective/self-referent</b> <i>Examples:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• My goals for work-life balance and fulfilment</li> </ul>
Other-referent domain	<b>3. Objective/other-referent</b> <i>Examples:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• My colleagues pay and my social standing</li> </ul>	<b>4. Subjective/other-referent</b> <i>Examples:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• My stimulation and fun, relative to my peers</li> </ul>

Fonte: Helsin, 2005.

In termini generali, la classificazione di base dei criteri di valutazione è tra misure oggettive e soggettive del career success (Helsin, 2005; Supangco, 2011):

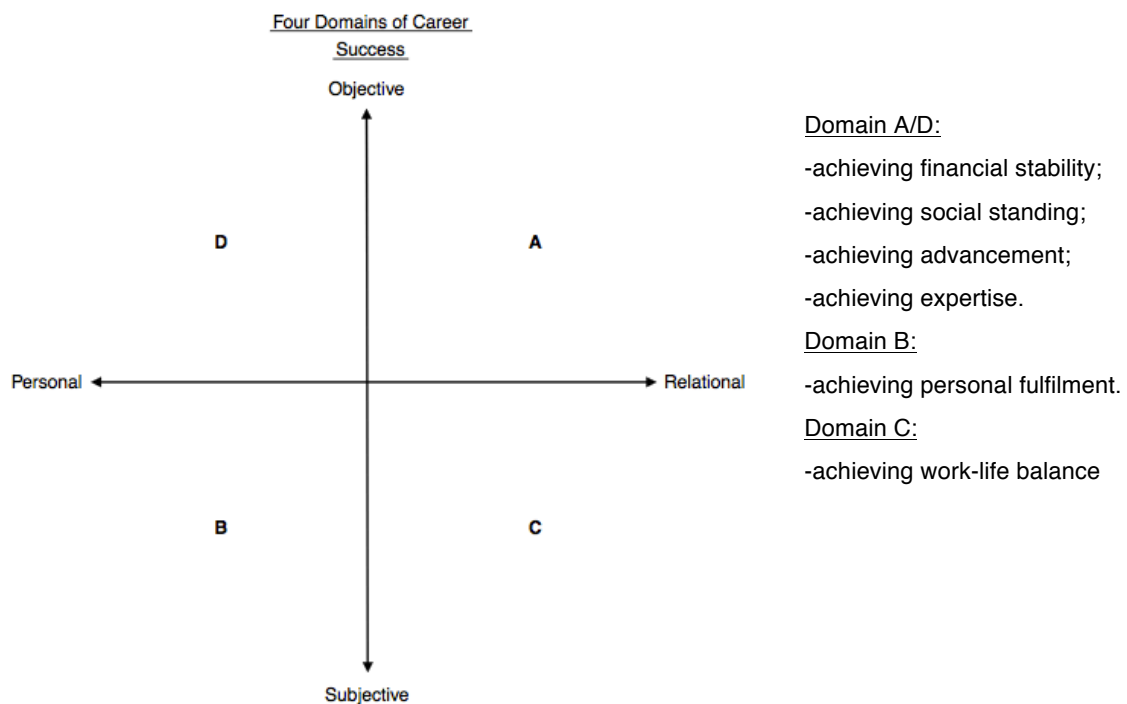
- Objective criteria: gli indicatori di successo più utilizzati e accessibili sono lo stipendio corrente (Thorndike, 1934; Daley, 1996), la crescita salariale (Hilton and Dill, 1962), la compensazione totale (Whitely and Coetsier, 1993) e il numero di promozioni (Thorndike, 1963; Wayne et al., 1999; Rasdi, Ismail and Garavan, 2011; Gerli, Bonesso and Pizzi, 2015); si tratta d'informazioni facilmente reperibili da chiunque che definiscono i risultati oggettivi raggiunti dall'individuo in termini di prestigio, potere, denaro e progresso. Tali misure, però, nel tempo si sono dimostrate sempre più insufficienti nel tentativo di valutare il career success a livello globale, dato che le persone non cercano esclusivamente risultati oggettivi dalla loro carriera. Ad esempio, infatti, gli insegnanti e i mentor accademici spesso inquadrano la loro carriera in termini di dati concreti sulla formazione e altri specifici traguardi raggiunti dai loro studenti o protetti; così come i dottori si focalizzano sulla percentuale di vite salvate. Per questo motivo, è fondamentale considerare anche la seconda categoria di misure di valutazione.

- Subjective criteria: a differenza dei criteri di successo oggettivi, le misure soggettive possono rilevare risultati di carriera importanti ma non facilmente valutabili da record personali o valutatori esperti (Gattiker and Larwood, 1988). Il successo di carriera soggettivo, in genere, è misurato in termini di career satisfaction (Martins, Eddleston and Veiga, 2002); job satisfaction (Judge et al., 1995; Burke, 2001); advancement satisfaction (Martins, Eddleston and Veiga, 2002) e perceived career success (Turban and Dougherty, 1994); e include tutte le reazioni personali sugli esiti di carriera attuali e previsti considerando un intervallo di tempo molto ampio e una vasta gamma di possibili risultati

come, per esempio, il senso d'identità e di realizzazione personale, lo scopo e il bilanciamento tra lavoro e vita privata.

Una possibile estensione della classica dicotomia oggettivo/soggettivo, è stata avanzata da Ituma et al. (2011) i quali affermano l'importanza di classificare i risultati di carriera anche in personali e relazionali con la possibilità così di distinguere tra orientamenti di lavoro collettivi (basati sul teamwork – tipici dei paesi orientali) e orientamenti più individuali (occidentali). I risultati personali, quindi, si focalizzano maggiormente sui benefici personali ottenuti dall'individuo (come ad esempio la soddisfazione e realizzazione personale), mentre i risultati relazionali sono più orientati verso i vantaggi ottenuti e generati dalle relazioni con gli altri (come ad esempio l'equilibrio tra lavoro e vita privata di cui beneficia la famiglia del soggetto, la posizione sociale raggiunta che trasmette prestigio e richiede rispetto) (Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011). L'unione delle due dicotomie così considerate porta ad una comprensione più ampia dei criteri del career success che possono essere utilizzati in qualsiasi contesto; la Figura 2.7 rappresenta l'intersezione dei quattro domini del career success e, per ciascuno di questi, definisce i principali risultati ottenibili.

Figura 2.7: Quattro domini del successo di carriera.



Fonte: Ituma, Simpson, Ovadje, Cornelius and Mordi, 2011.

Uno dei problemi più rilevanti che si incontrano utilizzando le misure del career success, però, è la difficoltà di comparazione quando vengono applicate in più organizzazioni con strutture organizzative differenti. I ricercatori hanno cercato di affrontare tale problema o collegando le misure alle specifiche

caratteristiche di ciascuna azienda (ad esempio mettendo in relazione il livello gerarchico del manager con il numero totale dei livelli organizzativi (Kirchmeyer, 1998 citato in Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014)), o definendo un set di standards inter-organizzativi come ad esempio dei livelli/gradini organizzativi standard (Dries, Pepermans, Hofmans and Rypens, 2009 citato in Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014) o delle variabili standard con le quali analizzare il lavoro (Abele and Spurk, 2009). In quest'ultimo caso, infatti, l'"objective success index" è stato utilizzato al fine di misurare il successo di carriera oggettivo attraverso il reddito mensile al lordo delle imposte (codificato con 0=nessun reddito; 0,5=minore di €500; 1=minore di €1.000; 10=minore di €10.000 o 11=maggiore di €10.000) e tre variabili che valutano lo status gerarchico dell'intervistato (ossia il permesso di delega, 0=no, 1=sì; la responsabilità di progetto temporaneo, 0=no, 1=sì; la posizione di leadership ufficiale, 0=no, 1=sì) (Abele and Spurk, 2009). Si tratta perciò di un indice composto poiché comprende misure di reddito e di status raggiunto. Il subjective career success, d'altro lato, è stato misurato sia con un criterio other-referent e quindi chiedendo al soggetto di mettere a confronto la propria carriera con quella dei colleghi (rispondendo al seguente item: "Compared with your former fellow graduates, how successful do you think your career development has been so far?" sulla base di una scala di cinque punti che va da 1=less successful a 5=more successful), sia con un criterio self-referent ossia misurando la sua soddisfazione lavorativa complessiva (attraverso l'item: "All in all, how satisfied are you with your job at the moment?" e una scala di valutazione di cinque punti che va da 1=not at all e 5=absolutely) (Abele and Spurk, 2009).

Il problema di comparazione, inoltre, si presenta quando si considera come unico strumento di misurazione il salario (e questo avviene spesso). Altman (1997) sostiene che il denaro sia il migliore indicatore del successo, poiché è facilmente misurabile, quantificabile e oggettivo di esso, tuttavia, Hall (1976; 2002) ritiene che il salario rifletta le norme sociali usate per trarre un giudizio sul career success e che sia semplicemente un'approssimazione scelta per valutare il raggiungimento degli obiettivi di carriera personali, materiali e finanziari (Dries, Pepermans, Hofmans, Rypens, 2009). Svareti studi hanno reso evidente che il salario può dipendere da molti fattori tra cui il settore di riferimento (Carruth, Collier and Dickerson, 2004 citato in Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014) e il sesso dell'individuo (ad esempio le donne tendono a guadagnare meno degli uomini, anche se hanno raggiunto lo stesso livello funzionale o presentano la stessa career satisfaction) (Kirchmeyer, 1998 citato in Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014). In termini generali, quindi, è possibile che due dipendenti, che si collocano al medesimo livello gerarchico, percepiscano un salario differente a causa del sesso, dell'incarico o del settore diverso. Per questi motivi, è fondamentale fare attenzione quando si utilizza il salario come misura del successo di carriera poiché presenta una validità interna insoddisfacente e può condurre a delle valutazioni errate (Dries, Pepermans, Hofmans, Rypens, 2009).

Un altro importante limite di molte misure presenti in letteratura è dato, di conseguenza, dalla focalizzazione degli autori su una sola dimensione della carriera, come ad esempio il livello gerarchico, il salario o le promozioni, senza però considerare le differenti prospettive attraverso cui avvengono

l'avanzamento di carriera e la crescita professionale; in seguito, quindi, alcuni studiosi hanno cercato di superare queste difficoltà definendo delle misure complesse del successo di carriera derivanti dalla combinazione di differenti dimensioni (Dries, Pepermans, Hofmans and Rypens, 2009).

Un primo studio, ad esempio, con il relativo questionario ha cercato di raccogliere informazioni in merito alla situazione lavorativa degli intervistati (studenti dell'MBA) e, più nel dettaglio, si è focalizzato su a) il livello gerarchico, il grado di lavoro, lo stipendio, il grado di controllo; b) il numero di promozioni, numero di aziende in cui hanno lavorato, l'anzianità di lavoro, il numero di settori in cui hanno operato e il numero di incarichi internazionali portati a termine (Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014). Questi dati poi hanno permesso di costruire le seguenti misure del successo di carriera oggettivo (Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014):

- Progresso gerarchico (il processo di avanzamento del livello gerarchico dell'individuo confrontato con il numero totale dei livelli organizzativi e pesato con riferimento al tempo trascorso dalla laurea);
- Promozioni ottenute dopo la laurea (il numero di promozioni ricevute pesato rispetto al tempo trascorso dalla laurea);
- Progresso nelle posizioni manageriali (l'evoluzione del grado di lavoro ricoperto pesato rispetto al tempo trascorso dalla laurea);
- Progresso dello stipendio netto (la crescita salariale pesata con riferimento al tempo trascorso dalla laurea).

Per quanto riguarda, invece, la seconda dimensione del career success, il successo di carriera soggettivo è stato misurato in termini di soddisfazione di carriera e di soddisfazione di vita al fine di cogliere anche le percezioni personali dell'intervistato. Nel primo caso è stata utilizzata la Career Satisfaction Scale (CSS), una scala definita da Greenhaus, Parasuraman, and Wormley (1990) composta dai seguenti cinque items (strumento utilizzato anche in Poon, 2004; Dries, Pepermans, Hofmans and Rypens, 2009; Spurk, Abele and Volmer, 2011; Judge, Cable, Boudreau and Bretz, 1995; Supangco, 2011; Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014): (1) *'I am satisfied with the success i have achieved in my career.'*; (2) *'I am satisfied with the progress i have made towards meeting my overall career goals.'*; (3) *'I am satisfied with the progress i have made towards meeting my goals for income.'* (4) *'I am satisfied with the progress i have made towards meeting my goals for advancement.'* (5) *'I am satisfied with the progress i have made towards meeting my goals for the development of new skills.'* Nello studio in analisi, però, tale scala è stata ampliata al fine di considerare altre due dimensioni (autonomia e stimolazione intellettuale) oltre alle cinque già presenti (successo, raggiungimento degli obiettivi, reddito, promozioni e sviluppo di nuove skills), accettando quindi la versione della CSS definita da Helsin (2003); gli intervistati hanno potuto esprimere un giudizio attraverso una scala composta da sette punti (dove 1=fortemente in disaccordo e 7= fortemente d'accordo) e tale strumento ha dimostrato un'elevata affidabilità dato un coefficiente di Cronbach  $\alpha=0.95$  (Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014; Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014). Si

ricorda che il coefficiente alpha di Cronbach è un indicatore che rappresenta il grado di coerenza interna o affidabilità dello strumento di valutazione considerato; nello specifico esprime il grado di accordo o di correlazione tra gli items del questionario. In un altro studio, alternativamente, il successo di carriera soggettivo è stato valutato con la scala costruita da Judge et al. (1999) articolata nei seguenti otto items (Chen Yu, 2012): (a) *'I am satisfied with which work involves interests'*; (b) *'I am satisfied with my coworkers'*; (c) *'I am satisfied because I can use my skills and abilities on my work'*; (d) *'I am satisfied with supervision'*; (e) *'I am satisfied with respect than others give to job'*; (f) *'I am satisfied with ability to develop ideas on job'*; (g) *'Satisfaction with job security'*; (h) *'I am satisfied with my income from the job'*. Gli intervistati hanno potuto esprimere il proprio giudizio grazie ad una scala di valutazione di cinque punti (5=fortemente d'accordo, 4=un po' d'accordo, 3=non sono sicuro, 2=in disaccordo, 1=fortemente in disaccordo) e lo strumento di misurazione così applicato ha riportato un buon livello di affidabilità e consistenza interna dato un coefficiente alpha pari a .89 (vs alpha=.92 rilevato da Judge et al.) (Chen Yu, 2012). Nel secondo caso, invece, per valutare la soddisfazione di vita degli intervistati, intesa come misura del benessere soggettivo, è stata applicata la Satisfaction With Life Scale costruita da Diener et al. (1985) che è composta, nella sua versione più recente, da cinque items: *'the closeness of one's life to one's ideal'*; *'the conditions of one's life'*; *'satisfaction with life'*; *'the attainment of important things'*; *'the changes that one would make to one's own life'* (esempi di items completi sono: *'In most ways my life is close to my ideal'* e *'If I could live my life over, I would change almost nothing'*) ai quali è possibile rispondere attraverso una scala di valutazione Likert di sette punti (che va da 1=fortemente in disaccordo a 7= fortemente d'accordo) (Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014; Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014). Questa scala ha evidenziato una buona consistenza interna e affidabilità riportando un coefficiente alpha pari a 0.88 (Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014) e a 0.93 (Amburer, Boyatzis, Saatcioglu, Smith and Taylor, 2014).

Sempre con l'obiettivo di superare alcuni dei problemi di comparazione presentati in precedenza, altri ricercatori hanno sviluppato e convalidato un nuovo strumento di misurazione intra-organizzativo del successo di carriera oggettivo, il Managerial Career Success Measure (MCSM). Il MCSM si compone di tre sottoindicatori che si moltiplicano per ottenere un risultato finale complessivo (Dries, Pepermans, Hofmans and Rypens, 2009):

- Level indicator (L): 
$$Li = \frac{li - 1}{lmax - 1}$$

Il livello gerarchico ( $l$ ) raggiunto dall'individuo nel tempo  $i$  è compreso tra 1 (che identifica il livello manageriale più basso possibile nell'organizzazione) e  $lmax$  (ossia il livello manageriale più elevato possibile nell'organizzazione). Quando  $li$  è diviso per  $lmax$  si ottiene un risultato relativo che consente il confronto tra managers di diverse organizzazioni. Secondo gli autori, infatti, l'utilizzo di una misura relativa è l'approccio

più valido, tuttavia l'indicatore di livello qui presentato non deve essere interpretato come misure del successo di carriera se non considerando anche le informazioni relative allo stato di lavoro e alla velocità di avanzamento di carriera.

- Tenure indicator (Y):  $Y_i = \frac{(y_{\max} + 1) - y_i}{y_{\max}}$

Al fine di misurare lo stato di lavoro/permanenza in carica, si considera il numero di anni ( $y$ ) di lavoro maturati dal soggetto all'interno di una data organizzazione al tempo  $i$ , in relazione al numero massimo di anni che una persona può lavorare come manager d'azienda ( $y_{\max}$ ). Gli autori, vista la difficoltà nel definire in modo oggettivo  $y_{\max}$ , hanno definito un termine di riferimento pari a 45 anni (ipotizzando il caso estremo in cui l'individuo lavora dai 20 ai 65 anni) modellabile poi tenendo conto delle specifiche condizioni del mercato del lavoro nazionali. Tale indicatore risulta in un valore molto basso quando il livello di "possesso" del lavoro/ permanenza in carica è elevato e viceversa.

- Mobility indicator (M):  $M_i = \frac{l_i - l_s + 1}{l_{\max}}$

L'indicatore di mobilità è stato sviluppato per indicare il numero di movimenti di carriera verso l'alto (promozioni) realizzati al tempo  $i$ . Il livello manageriale di partenza ( $l_s$ ) può essere dedotto a partire dal livello attualmente ricoperto ( $l_i$ ), ottenendo così un valore assoluto ( $l_{\max}$ ). Quando un individuo ricopre il livello manageriale più elevato possibile in un'organizzazione partendo dal livello più basso ( $l_s=1$ ), l'indicatore di mobilità raggiunge il suo massimo risultato (1).

Il MCSM, nel suo complesso, è una misura integrativa del successo di carriera poiché considera più aspetti della carriera: il livello manageriale, il grado di possesso del lavoro e il numero di promozioni. Secondo tale strumento, un manager sarà giudicato di successo quando ha ottenuto il numero massimo di promozioni entro un periodo minimo di permanenza in carica all'interno dell'organizzazione. Si tratta di un indicatore chiaro, standardizzato, facile da calcolare e privo di errori; alcune analisi, infatti, hanno permesso di dimostrare che tale strumento presenta un accettabile livello di contenuto e validità (Dries, Pepermans, Hofmans and Rypens, 2009).

Un altro studioso, nella sua ricerca, ha misurato il successo di carriera oggettivo in termini di job performance e d'intenzione di ritiro del dipendente dall'organizzazione; nello specifico le scale utilizzate sono (Carmeli, 2003):

- Job performance: strumento composto da cinque items (*performance complessiva, capacità di andare d'accordo con gli altri/teamwork, capacità di completare i task entro le*



scadenze assegnate, qualità della performance e raggiungimento degli obiettivi lavorativi) sviluppata da Pearce and Porter (1986) e successivamente utilizzata e validata da Black and Porter (1991) e Hochwarter et al. (1999). Una scala di valutazione di sette punti (che va da 1=fortemente in disaccordo a 7=fortemente d'accordo) permette agli intervistati di esprimere un giudizio in merito ai propri risultati lavorativi. È una misura che presenta una buona consistenza interna ed affidabilità registrando un coefficiente alpha di Cronbach pari a 0.87.

- Le intenzioni del dipendente a ritirarsi dall'organizzazione sono invece valutate con tre items definiti da Mobley et al. (1978) e ampiamente utilizzati in letteratura (Michels and Spector, 1982; Miller et al., 1979): *'I think a lot about leaving the organization'*; *'I am actively searching for an alternative to the organization'* e *'As soon as it is possible, I will leave the organization'*. Tale misura è valutata sulla base di una scala composta da cinque punti (che va da 1=fortemente in disaccordo a 5=fortemente d'accordo) e presenta un coefficiente alpha pari a 0.90.

Per quanto riguarda il successo di carriera soggettivo, invece, al fine di misurare il livello di soddisfazione lavorativa dei partecipanti allo studio, è stato applicato lo strumento definito da Tsui et al. (1992) composto da sei items tra cui per esempio: *'How satisfied are you with the nature of the work you perform?'* e *'Considering everything, how satisfied are you with your current job situation?'* (Carmeli, 2003). Le risposte possono variare da 1=molto insoddisfatto e 5=molto soddisfatto; il coefficiente di Cronbach per questa scala è di 0.68.

Turban and Doherty (1994), infine, hanno sviluppato e validato una misura del perceived career success costituita da quattro items (ad esempio *'I am satisfied with the success I achieved in my career'*) e una scala di valutazione Likert di sette punti (Rasdi, Ismail and Garavan, 2011). Questo strumento è stato successivamente utilizzato in altri studi tra cui quello di Kirchmeyer (2002), di Riordan (2007) e di Rasdi et al. (2011) riportando rispettivamente un coefficiente alpha di Cronbach pari a 0.92, 0.82 e 0.86; nella ricerca originaria invece il coefficiente è pari a 0.87 (Rasdi, Ismail and Garavan, 2011).

La Tabella 2.7 riassume brevemente gli studi considerati e le relative misure del career success oggettivo e soggettivo.

AUTORI-ANNO	MISURE DEL CAREER SUCCESS	
	OGGETTIVO	SOGGETTIVO
Thorndike (1934); Daley (1996).	Stipendio corrente	-
Hilton and Dill (1962).	Crescita salariale	-
Whitely and Coetsier (1993).	Compensazione totale	-
Thorndike (1963); Wayne et al. (1999); Rasdi et al. (2011); Gerli,	Numero di promozioni	-

Bonesso e Pizzi (2005).		
Turban and Doherty (1994); Kirchmeyer (2002); Riordan (2007); Rasdi et al. (2011).	-	Perceived career success (4 items)
Abele and Spurk (2009).	‘Objective success index’ composto da 4 variabili: -reddito mensile lordo -permesso di delega -responsabilità di progetto -posizione di leadership	-Soddisfazione di carriera (misurata con criterio other-referent) -Soddisfazione lavorativa complessiva (misurata con criterio self-referent)
Bonesso, Gerli and Pizzi (2014).	-Progresso gerarchico -Promozioni ottenute dopo la laurea -Progresso nelle posizioni manageriali -Progresso dello stipendio netto	-Soddisfazione di carriera: Career Satisfaction Scale (CSS) di Greenhaus et al. (1990) -Soddisfazione di vita: Satisfaction With Life Scale di Diener et al. (1985)
Chen You (2012).	-	-Soddisfazione di carriera: scala costruita da Judge et al. (1999) composta da 8 items.
Dries, Pepermans, Hofmans and Rypens (2009).	Managerial Career Success Measure (MCSM), misura composta da 3 sottoindicatori: -indicatore del livello gerarchico -indicatore di permanenza -indicatore di mobilità (promozioni)	-
Carmeli (2003).	-Job performance (5 items) -Intenzione di ritiro dall’organizzazione (3 items)	-Soddisfazione lavorativa: scala sviluppata da Tsui et al. (1992) composta da 6 items.

## 2.6 Conclusione

In questo secondo capitolo è stato presentato il tema della carriera e del career success. Se la *carriera* può essere definita come una sequenza evolutiva di esperienze lavorative ottenute da un individuo nel corso del tempo, allora, il *successo di carriera* è l’insieme cumulato dei progressi o avanzamenti (reali o percepiti) risultanti da tali esperienze lavorative (Judge et al., 1999 citato in Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014). Il concetto di carriera è stato studiato presentando i modelli di carriera emersi negli ultimi anni in seguito ai radicali cambiamenti ambientali e organizzativi; in particolare sono stati analizzati il boundaryless model e il protean model messi, poi, in contrapposizione con lo schema tradizionale che concepiva la carriera come il semplice avanzamento gerarchico realizzato all’interno di una data organizzazione.

Maggiore attenzione, invece, è stata data al career success il quale è stato analizzato scomponendolo nelle sue due dimensioni, entrambe necessarie per raggiungere una comprensione complessiva del concetto, che sono la dimensione oggettiva, la quale comprende tutti i risultati lavorativi e indicatori di successo che sono facilmente osservabili e verificabili da soggetti terzi (come per esempio lo stipendio, il numero di promozioni, la compensazione totale); e la dimensione soggettiva, che permette di considerare anche le percezioni e i giudizi personali del soggetto relativamente alla sua situazione professionale (e in genere consente di valutare il grado di soddisfazione di carriera e il successo percepito). In seguito, un preciso esame della letteratura, ha consentito l'individuazione delle principali determinanti del successo di carriera, ossia di tutti i fattori o variabili che predicano e quindi influenzano il successo oggettivo e soggettivo. Nello specifico, è emerso che gli elementi più importanti sono le variabili demografiche (sesso, età, stato civile,...), di capitale umano (livello di educazioni, esperienze maturate,...), organizzative (dimensione aziendale, supporto organizzativo,...), motivazionali (ore di lavoro, centralità del lavoro,..) e comportamentali (atteggiamento proattivo, autogestione di carriera, capacità relazionali,...). Entro quest'ultima categoria, in aggiunta, è possibile considerare anche le competenze dell'intelligenza emotiva o competenze trasversali, dato che svariate ricerche hanno permesso di dimostrare la loro rilevanza nel predire la performance lavorativa e il successo di carriera. Infine, per completare l'analisi del concetto di career succes, sono state presentate le sue principali misure ripetendo l'importanza di utilizzare indicatori relativi al successo di carriera sia oggettivo (come ad esempio il reddito mensile, numero di promozioni, crescita salariale) sia soggettivo (soddisfazione di carriera, soddisfazione lavorativa complessiva, soddisfazione di vita) e, quindi, di costruire strumenti di misurazione più complessi e completi (come il MCSM).

## CAPITOLO 3

### LA RICERCA EMPIRICA: IPOTESI E METODO

#### 3.1 Introduzione

Nei capitoli precedenti è stata evidenziata l'importanza assunta dalle competenze trasversali negli attuali contesti lavorativi e, grazie all'analisi della letteratura, è stato dimostrato come tali skills aumentino l'employability dei giovani e predicano la loro possibilità di raggiungere nel tempo un certo livello di successo e soddisfazione di carriera. Si tratta di abilità personali, quindi, che facilitano l'ingresso nel mercato del lavoro e che determinano il conseguimento di una performance superiore. L'obiettivo di questa ultima parte della tesi è di integrare la conoscenza finora raggiunta dalla letteratura in tema di competenze trasversali testando concretamente la relazione positiva esistente fra le variabili considerate. Verranno definite, perciò, le ipotesi di ricerca sui temi delle competenze, dell'employability e del career success/satisfaction e verrà, poi, presentata la ricerca empirica condotta e i relativi risultati.

#### 3.2 Obiettivi e Ipotesi di ricerca

Recentemente, vasta parte della letteratura ha dimostrato che le competenze trasversali, spesso definite anche come soft skills, producono un impatto significativo e determinante sui risultati professionali individuali, così da rappresentare gli elementi che più distinguono gli 'outstanding performers' dagli 'average performers'. Goleman (1998), infatti, ha definito le competenze dell'intelligenza emotiva come delle qualità personali che possono essere acquisite con il tempo e si traducono in caratteristiche intrinseche dell'individuo che predicano o causano una performance lavorativa efficace o superiore (Boyatzis, 2008). Nei capitoli precedenti, inoltre, si è potuto comprendere come le competenze dell'intelligenza emotiva, classificate in competenze emotive, sociali e cognitive, possano essere considerate delle vere e proprie determinanti sia della capacità di un giovane di ottenere e mantenere una posizione lavorativa (ossia del concetto di employability), sia, di conseguenza, della capacità di definire ed intraprendere un processo di crescita professionale al fine di raggiungere un certo livello di successo e soddisfazione di carriera (cioè del career satisfaction).

In questa sezione dell'elaborato, quindi, verrà svolta un'analisi empirica con l'obiettivo generale di contribuire alla letteratura già presente in tema di *competenze trasversali*, analizzando il loro ruolo nel predire l'*employability* e il *career success/satisfaction* (nella ricerca si considererà come variabile principalmente la soddisfazione di carriera perchè i dati raccolti sono maggiormente rappresentativi della percezione soggettiva degli intervistati in merito alla loro situazione di carriera) dei giovani. Più nel dettaglio, la ricerca coinvolge un campione selezionato di studenti che ha partecipato alle passate

edizioni di alcune iniziative promosse dal Ca'Foscari Competency Centre (in particolare il Competency Lab e il corso Competenze emotive e Sviluppo individuale) aventi lo scopo comune di aiutare i giovani ad incrementare la propria attrattività sul mercato del lavoro attraverso, in primo luogo, l'acquisizione di una maggiore consapevolezza sull'importanza delle competenze trasversali e, in secondo luogo, la valutazione del proprio livello di possesso attuale di tali soft skills al fine di poter così definire un programma personalizzato di sviluppo del proprio portafoglio competenze. Le informazioni riguardanti le competenze trasversali, raccolte quindi durante le suddette iniziative, verranno messe in relazione con la valutazione relativa al percorso professionale intrapreso dagli stessi studenti, al fine ultimo di comprendere come le soft skill hanno concretamente supportato il giovane nella ricerca di lavoro e facilitato il raggiungimento di un certo livello di successo e soddisfazione di carriera. In questo studio, quindi, si possono identificare due variabili dipendenti, l'*employability* e il *career satisfaction*, e una variabile indipendente, le *competenze trasversali*. In altre parole, due sono le relazioni che s'intende indagare: tra competenze trasversali ed *employability* e tra competenze trasversali e *career satisfaction*. Come si è argomentato in precedenza, l'effetto che le soft skills hanno nel predire, e successivamente nell'incrementare, l'*employability* di un giovane, è stato ampiamente dimostrato da svariate ricerche dato che (Pool and Sewell, 2007; Saunders and Zuzel, 2010; Potgieter, 2012; Finch et al., 2013; Teijeiro, Rungo and Freire, 2013; Finch et al., 2016): 1) essendo competenze generiche o trasferibili, supportano l'individuo nell'apprendimento di qualsiasi mansione rendendolo così altamente flessibile, adattabile e attrattivo agli occhi dei datori di lavoro; 2) la personalità di un individuo influenza il suo comportamento e di conseguenza i risultati, quindi, si nota la crescente tendenza delle aziende a considerare, durante il processo di selezione, elementi intangibili come ad esempio la coscienziosità e l'apertura a nuove esperienze che rappresentano indicatori del contributo che il giovane potrà offrire; 3) competenze quali il teamwork, la leadership e l'orientamento al risultato sono qualità cruciali per un corretto funzionamento del gruppo di lavoro e per il raggiungimento di un vantaggio di performance sia del singolo sia dell'intera organizzazione; 4) è stato provato che le persone che hanno sviluppato maggiormente le competenze ritenute le più importanti dai datori di lavoro (le competenze personali trasferibili), hanno una più elevata probabilità di ottenere la posizione lavorativa per la quale si sono condidate. Tutto ciò significa, quindi, che sviluppando il corretto set di skills richiesto dal mercato del lavoro è possibile incrementare la propria *employability*. Anche la relazione tra le competenze trasversali e il *career success/satisfaction* è stata validata da diversi ricercatori, i quali hanno definito tali skills come delle vere e proprie determinanti del successo professionale individuale. Nello specifico è stato dimostrato che (Carmeli, 2003; Poon, 2004; Hopkins and Bilimoria, 2008; Seedi et al., 2012; Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014; Amburer et al., 2014): 1) il successo di carriera dipende fortemente dal possesso e dimostrazione di skills emotive e sociali che si rivelano essenziali per lo sviluppo di rapporti interpersonali forti, di fiducia e risonanti; 2) l'individuo può raggiungere un successo più elevato se è abile nel percepire, comprendere e utilizzare in modo funzionale le proprie emozioni, se dispone di un forte orientamento al risultato e

abilità relazionali, queste ultime necessarie per costituire un team di lavoro efficace; 3) i manager emotivamente intelligenti realizzano una performance superiore e raggiungono un più elevato livello di soddisfazione di carriera e di vita; per questi motivi, è più probabile che essi vengano considerati come degli ‘outstanding performers’; 4) le principali competenze che distinguono i leader di successo sono la fiducia in se stessi, l’orientamento al risultato, la leadership ispiratrice e l’agente di cambiamento, tutte appartenenti alla categoria delle soft skills. È possibile, inoltre, individuare un altro legame particolare fra le variabili considerate; infatti, se l’employability può essere definita come la capacità di ottenere e mantenere una posizione lavorativa soddisfacente (Pool and Sewell, 2007) e il successo/soddisfazione di carriera come i risultati oggettivi e psicologici cumulati che un individuo ottiene dalle esperienze lavorative maturate nel corso del tempo (Gerli, Bonesso e Pizzi, 2015), allora si afferma che il grado di attrattività, prontezza e occupabilità che il giovane dimostra in sede di reclutamento (employability) può influenzare o predire la sua abilità futura di raggiungere obiettivi di carriera sempre più elevati e una maggiore soddisfazione lavorativa. Boudreau, Boswell e Judge (2001), confermano esattamente questo concetto dichiarando che “*ratings for employability during the hiring process predict compensation levels after people are on the job*”; Van der Heijde e Van der Heijden (2006), inoltre, tramite uno studio mostrano che l’essenza dell’employability è l’applicazione di un comportamento socialmente desiderabile durante il processo di assunzione e, per estensione, sul luogo di lavoro (Hogan, Premuzic and Kaiser, 2013). I risultati ottenuti dalla valutazione di tale comportamento, tramite una misura denominata ‘corporate sense’, hanno permesso di constatare che la capacità di trasmettere al datore di lavoro la propria efficacia sociale, apertura e disponibilità, predice il livello d’interazione sociale e di collaborazione che l’individuo riuscirà a raggiungere all’interno dell’organizzazione, lo stipendio, le promozioni e il tempo trascorso in disoccupazione (Hogan, Premuzic and Kaiser, 2013). Si crede che l’employability consista nell’assegnazione effettuata dal datore di lavoro circa la probabilità con cui il candidato in esame possa contribuire positivamente alla performance aziendale (Hogan, Premuzic and Kaiser, 2013); perciò, l’employability rappresenta il potenziale del giovane candidato, mentre il career success/satisfaction evidenzia tutti i traguardi oggettivi e soggettivi che il giovane è riuscito a raggiungere nel corso del tempo per effetto dell’applicazione concreta delle sue qualità e competenze.

Data la rilevanza dei risultati finora ottenuti dagli studiosi e il crescente interesse dedicato alle competenze trasversali, la ricerca empirica che verrà presentata in questa sezione ha l’obiettivo di supportare e approfondire quanto già affermato dalla letteratura focalizzandosi sulla categoria dei giovani neo-laureati al fine di permettere loro di comprendere l’importanza che tali skills hanno per il mercato del lavoro odierno e di giudarli sia nel processo di sviluppo della propria employability, sia, una volta ottenuta una posizione lavorativa, nella definizione di un percorso di carriera evolutivo.

Riassumendo, le ipotesi della ricerca si possono concretizzare nelle seguenti relazioni positive:

- H1: maggiori *competenze trasversali* un giovane neolaureato dimostra di possedere, maggiore è la sua *perceived employability* o capacità di ottenere e mantenere una posizione lavorativa.
- H2: maggiore è il potenziale e l'attrattività del giovane candidato (*perceived employability*), maggiore sarà la probabilità di raggiungere un più elevato successo e soddisfazione di carriera (*career success/satisfaction*).
- H3: maggiori *competenze trasversali* un giovane neolaureato dimostra di possedere, maggiore è la probabilità di una crescita e soddisfazione professionale e, quindi, di *career satisfaction*.
- H4: la *perceived employability* media la relazione fra competenze trasversali e career satisfaction (ipotesi di mediazione).

### 3.3 Metodo di ricerca

#### 3.3.1 Il campione

Questa ricerca, come anticipato in precedenza, utilizza i dati raccolti da un campione di studenti dell'università Ca'Foscari di Venezia che, nel corso degli ultimi tre anni, ha partecipato al progetto PerFORMARE EmotivaMENTE promosso dal Ca'Foscari Competency Centre (CFCC). Tale progetto, che al suo interno comprende il Competency Lab e l'insegnamento Competenze Emotive e Sviluppo Individuale (CESI), è stato scelto, nel 2015, tra i migliori progetti formativi nella sezione "Nurturing Employability" all'interno della competizione internazionale "Reimagine Education" organizzata da Wharton – University of Pennsylvania, SEI Centre for Advanced Studies in Management, QS Stars. Il Competency Lab è un laboratorio strutturato in quattro incontri interattivi in aula organizzati nell'arco di cinque settimane (15 ore accademiche totali) e in attività da svolgere online tra un incontro e l'altro; ha lo scopo di aiutare i giovani a prendere coscienza sulle competenze trasversali necessarie a conseguire i loro obiettivi professionali e a migliorare la propria competitività sul mercato del lavoro ed è rivolto agli studenti iscritti a tutti i corsi di laurea magistrale di Ca'Foscari. Più nel dettaglio, il Competency Lab permette agli studenti di intraprendere un percorso finalizzato a:

- acquisire consapevolezza delle aspirazioni e degli obiettivi di crescita personale e professionale;
- misurare il possesso delle proprie competenze emotive e sociali, necessarie per il conseguimento dei propri obiettivi;
- comprendere i punti di forza e le proprie aree di miglioramento, funzionali alla definizione di un piano di sviluppo individuale;

- confrontarsi con le aspettative del mercato del lavoro, dal punto di vista delle competenze trasversali richieste, e comprendere come presentarsi nel mercato del lavoro facendo leva sulla propria personal vision e competenze possedute.

In questo laboratorio, quindi, ogni studente viene guidato attraverso quattro fasi: 1) l'individuazione dei propri traguardi futuri e la maturazione di una visione chiara dei propri obiettivi professionali (*sè ideale*); 2) la comprensione del proprio livello di possesso di un set di competenze trasversali (*sè reale*); 3) la comprensione dei propri punti di forza e debolezza al fine di individuare le competenze da sviluppare, implementando nuovi comportamenti, per realizzare il *sè ideale*; 4) la presa di coscienza sul grado di allineamento tra i propri obiettivi professionali e le competenze trasversali possedute, da un lato, e le attese da parte del mercato del lavoro, dall'altro, grazie ad un dialogo diretto con referenti aziendali.

Il CESI, invece, che può essere interpretato come la diretta continuazione ed evoluzione del corso precedente, è un insegnamento rivolto agli studenti iscritti al primo e secondo anno di tutti i corsi di laurea magistrale dell'ateneo con l'obiettivo di favorire nei suoi partecipanti lo sviluppo vero e proprio delle competenze trasversali che sono necessarie per ottenere prestazioni lavorative efficaci. Precisamente, accompagna gli studenti in un percorso di comprensione profonda dei propri punti di forza e delle proprie aree di miglioramento, di definizione dei propri obiettivi di carriera e d'identificazione delle modalità più adeguate per raggiungerli, definendo così un piano di sviluppo individuale che rappresenta uno strumento utile di preparazione in vista del proprio inserimento nel mercato del lavoro. I contenuti trattati e le attività svolte in questo corso, quindi, sono:

- Le competenze trasversali di tipo emotivo e sociale e il loro impatto sulla performance
- La definizione della propria vita lavorativa ideale
- La valutazione delle proprie competenze e del proprio stile di apprendimento
- L'interpretazione del feedback su *sè stessi*: punti di forza e debolezza
- Coaching sessions e learning teams
- Il processo di cambiamento intenzionale
- La definizione di un piano di sviluppo individuale
- Le tecniche per lo sviluppo delle competenze
- La gestione delle risorse umane per competenze: selezione, formazione e valutazione della performance
- La rilevazione delle competenze altrui: l'intervista sugli episodi comportamentali (BEI)

Inizialmente, nella ricerca sono stati coinvolti 424 studenti che hanno partecipato al Competency Lab e/o al CESI tra il 2013 e il 2016. A questo campione di giovani è stato inviato, nell'autunno 2016, un questionario volto ad indagare il loro stato attuale di occupazione e, più nel dettaglio, il loro livello di *perceived employability* e di soddisfazione di carriera. Nel prossimo paragrafo si presenterà lo



strumento utilizzato per la raccolta dati e verranno riportate alcune delle domande somministrate agli studenti, funzionali alla costruzione delle variabili chiave del modello di ricerca.

### 3.3.2 Lo strumento di raccolta dati: Survey

Per la rilevazione dei dati sul percorso professionale degli studenti è stata utilizzata la tecnica della 'Survey' attraverso la somministrazione di un questionario e, in seguito, l'utilizzo della statistica per l'analisi dei risultati. Il questionario costruito per questa ricerca è strutturato in tre sezioni distinte - il profilo lavorativo, il career satisfaction e l'employability - volte a raccogliere tutte le informazioni utili alla definizione delle variabili del modello.

La prima sezione, riguardante il *profilo lavorativo* degli intervistati, ha quindi l'obiettivo di analizzare la situazione attuale degli studenti al fine di comprendere se hanno terminato o meno il percorso di studi universitario, se stanno cercando lavoro o se già ricoprono una posizione lavorativa e, inoltre, raccoglie tutte le informazioni demografiche generali (come l'età e il sesso) che rappresenteranno le variabili di controllo del modello. Di seguito si riportano i sette items utilizzati per raggiungere questo scopo.

- (1) Indica quale delle seguenti affermazioni descrive meglio la tua attuale situazione:
- Sto completando il mio percorso di laurea magistrale
  - Sto continuando gli studi dopo la laurea magistrale frequentando corsi post laurea o master
  - Sto frequentando un dottorato di ricerca
  - Studio e lavoro (indica la mansione) \_\_\_\_\_
  - Sto cercando lavoro
  - Studio e sto anche cercando lavoro
  - Lavoro come dipendente (indica la mansione) \_\_\_\_\_
  - Lavoro nell'azienda di famiglia (indica la mansione) \_\_\_\_\_
  - Lavoro come libero professionista
  - Ho avviato una start up e sono uno dei soci
  - Ho avviato una start up e ne sono l'imprenditore unico
- (2) Hai terminato il tuo percorso di laurea magistrale?
- No
  - Sì (indica mese e anno: mm/aaaa) \_\_\_\_\_
- (3) Indica a quale area disciplinare appartiene il corso di laurea al quale sei iscritto o eri iscritto fino a poco tempo fa:
- Economica
  - Scientifica
  - Umanistica
  - Linguistica
  - Altro (specificare corso di laurea) \_\_\_\_\_

(4) Hai terminato il tuo percorso di laurea magistrale?

Se sì, indica il tuo voto di laurea magistrale \_\_\_\_\_

(5) Indica il tuo genere:

- Maschio  
 Femmina

(6) Indica il tuo anno di nascita \_\_\_\_\_

(7) Quando hai iniziato la tua PRIMA ESPERIENZA LAVORATIVA COERENTE con il tuo percorso di studi o con la tua idea di carriera futura?

- Indica l'anno e il mese (mm/aaaa) \_\_\_\_\_  
 Non ho ancora trovato lavoro coerente

Nella seconda parte del questionario, invece, ci si focalizza sulla comprensione del grado di *soddisfazione di carriera* attualmente raggiunto dagli intervistati che, prendendo in considerazione variabili come il successo e il livello di reddito raggiunti, le skills sviluppate e il numero delle promozioni ottenute, viene misurato evidenziando il confronto sia con le aspirazioni individuali soggettive, sia con la situazione professionale di altre persone/amici/colleghi facilmente paragonabili. Si nota, quindi, che i criteri utilizzati per la misurazione del career satisfaction sono sia di tipo self-referent sia di tipo other-referent. I dodici items impiegati per valutare il career satisfaction degli studenti sono stati ricavati dallo studio condotto da Heslin nel 2003.

(8) Indica se sei in accordo o in disaccordo con le affermazioni sottostanti, utilizzando la seguente scala: (1=fortemente in disaccordo e 7=fortemente in accordo). Scala di Heslin (2003).

	fortemente in disaccordo (1)	in disaccordo (2)	in parte in disaccordo (3)	né in accordo né in disaccordo (4)	in parte in accordo (5)	in accordo (6)	fortemente in accordo (7)
Sono soddisfatto del successo complessivo che ho raggiunto nella mia carriera rispetto alle mie aspirazioni di carriera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto del reddito che ho ottenuto rispetto alle mie aspirazioni di carriera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto dell'avanzamento di carriera che ho raggiunto rispetto alle mie aspirazioni di carriera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto delle skills/competenze che ho sviluppato rispetto alle mie aspirazioni di carriera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto dell'autonomia che ho ottenuto rispetto alle mie aspirazioni di carriera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto degli stimoli intellettuali che ho raggiunto rispetto alle mie aspirazioni di carriera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(9) Indica se sei in accordo o in disaccordo con le affermazioni sottostanti, utilizzando la seguente scala: (1=fortemente in disaccordo e 7=fortemente in accordo). Scala di Heslin (2003).

	fortemente in disaccordo (1)	in disaccordo (2)	in parte in disaccordo (3)	né in accordo né in disaccordo (4)	in parte in accordo (5)	in accordo (6)	fortemente in accordo (7)
Sono soddisfatto del successo complessivo che ho raggiunto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto del reddito che ho ottenuto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto dell'avanzamento di carriera che ho raggiunto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto delle skills/competenze che ho sviluppato nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto dell'autonomia che ho ottenuto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto degli stimoli intellettuali che ho ottenuto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

L'ultima sezione del questionario, infine, chiede agli studenti di esprimere il proprio livello di *perceived employability* misurando la propria capacità di trovare lavoro in termini di fiducia in se stessi, ottimismo, convinzione. Si presentano di seguito i relativi items.

(10) Indica se sei in accordo o in disaccordo con le affermazioni sottostanti, utilizzando la seguente scala (1=fortemente in disaccordo; 7= fortemente in accordo). Misura di *Perceived employability* tratta da De Cuyper et al. (2014).

	fortemente in disaccordo (1)	in disaccordo (2)	in parte in disaccordo (3)	né in accordo né in disaccordo (4)	in parte in accordo (5)	in accordo (6)	fortemente in accordo (7)
Mi sento fiducioso del fatto che potrei trovare velocemente un lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Potrei facilmente trovare un lavoro se lo volessi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono ottimista che potrei trovare un lavoro, se lo cercassi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trovarei facilmente un lavoro in futuro nel caso perdessi il mio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Riassumendo, il questionario così strutturato ha permesso di raccogliere molteplici informazioni sul campione di studenti, ma solo alcune di queste verranno considerate nel modello della ricerca. Nello specifico, le **variabili dipendenti** del modello sono:

- *Perceived employability*: le principali misure utilizzate sono la motivazione di carriera, l'ottimismo, la proattività/autogestione di carriera, l'attitudine alla crescita e all'apprendimento continuo e l'efficacia personale (Van der Heijde and Van der Heijden, 2006; Rothwell and Arnold, 2007; Fugate and Kinicki, 2008; Misra and Mishra, 2011; De Cuyper et al. (2014); Hordzic, Ripoll, Lira and Zenasni, 2015);
- *Career satisfaction*: le principali misure considerate sono il livello di avanzamento di carriera in termini di promozioni ottenute dopo il termine dei corsi, di stipendio corrente, di sviluppo delle proprie skills/competenze e di autonomia raggiunta (Greenhaus et al., 1990; Judge et al., 1995; Carmeli, 2003; Heslin (2003); Poon, 2004; Dries et al., 2009; Spurk, Abele and Volmer, 2011; Chen You, 2012; Amburer et al., 2014; Bonesso, Gerli and Pizzi, 2014).

I dati relativi alla **variabile indipendente** (ossia le *competenze trasversali*), invece, sono stati raccolti, in precedenza, sempre tramite questionario, durante il Competency Lab e il corso CESI. Il modello utilizzato per misurare le competenze trasversali degli studenti è l'Emotional and Social

Competency Inventory (ESCI), basato sul contributo di Boyatzis e Goleman (Boyatzis and Sala, 2004; Boyatzis, Batista-Foguet, Fernandez-i-Marin and Truninger, 2015). Tale modello comprende tutte le competenze emotive e sociali che determinano una performance superiore nel contesto lavorativo e, nello specifico, è stata adottata la versione dell'ESCI direttamente applicabile alla categoria degli studenti universitari, ossia l'ESCI-U. Attraverso l'ESCI-U, sia gli studenti sia i valutatori esterni, sono chiamati a valutare la frequenza con cui ciascun studente dimostra un set di comportamenti corrispondenti a 17 competenze trasversali (consapevolezza di sé, orientamento al risultato, adattabilità, autocontrollo, ottimismo, coscienziosità, empatia, consapevolezza organizzativa, orientamento al servizio, gestione dei conflitti, sviluppo degli altri, influenza, leadership ispiratrice, teamwork, agente di cambiamento, pensiero sistemico e riconoscimento di schemi) che possono essere raggruppate in cinque clusters o dimensioni: consapevolezza di sé, gestione di sé, consapevolezza sociale, gestione delle relazioni e competenze cognitive (Boyatzis and Sala, 2004; HayGroup, 2011). Il questionario finale, quindi, comprende in tutto 79 items o indicatori comportamentali valutabili con una scala Likert composta da 10 punti (dove 0=mai dimostrato e 10=sempre dimostrato) ed è inclusa, inoltre, l'opzione di risposta "non lo so" per quanto riguarda i valutatori esterni, i quali potrebbero non aver mai osservato il comportamento dello studente in alcune particolari circostanze. Come dimostrato da precedenti ricerche, l'ESCI-U raggiunge adeguati livelli di affidabilità e validità interna (Boyatzis and Sala, 2004; HayGroup, 2011; Boyatzis, Gaskin and Wei, 2015).

### **3.4 Conclusione**

Le competenze trasversali sono diventate estremamente importanti nel corso degli ultimi anni e la loro capacità di predire la performance lavorativa futura di un individuo è stata affermata e dimostrata da numerosi studiosi. Al fine di contribuire alla crescita della letteratura già presente in tema di competenze trasversali o soft skills e di performance, il terzo capitolo di questo elaborato ha avuto l'obiettivo di introdurre alla ricerca empirica svoltasi su un campione di studenti dell'università Ca'Foscari di Venezia. Innanzitutto, sono state presentate e motivate le ipotesi che stanno alla base di tale ricerca, le quali, in dettaglio, consistono nella volontà di dimostrare ancora una volta l'esistenza di relazioni d'influenza positive tra le competenze dell'intelligenza emotiva, sociale e cognitive (ESC competencies) e l'employability (o abilità del giovane di ottenere e mantenere nel tempo una posizione lavorativa) e tra le stesse skills e il career satisfaction. Al fine di comprendere meglio tutti i legami presenti fra le variabili in gioco, inoltre, è stato analizzato l'impatto che l'employability, definibile anche come il potenziale o attrattività del giovane, ha sul career success/satisfaction dato che, una volta ottenuto l'incarico professionale per il quale il soggetto si è candidato, egli deve essere in grado di mettere in pratica le sue abilità e competenze e, quindi, di trasformare il suo elevato potenziale in risultati di performance concreti che vadano a vantaggio sia del percorso di carriera individuale sia dell'azienda. Successivamente, sono stati presentati il campione e la modalità utilizzata

per la rilevazione dei dati. Il campione è composto da 314 ex-studenti universitari che, nell'arco temporale 2013-2016, hanno partecipato al progetto PerFormare EmotivaMente promosso dal Ca'Foscari Competency Centre il quale comprende il Competency Lab e l'insegnamento Competenze Emotive e Sviluppo Individuale. Lo strumento di raccolta dati scelto, invece, è la 'survey' ossia una ricerca quantitativa che consiste nella costruzione e somministrazione di un questionario e che si avvale poi della statistica per l'elaborazione dei risultati. In tal senso, quindi, sono state presentate le varie sezioni e gli items del questionario sviluppato con l'obiettivo di indagare lo stato attuale di occupazione degli studenti; informazioni che, nel prossimo capitolo, saranno messe in relazione con la valutazione delle competenze trasversali possedute effettuata durante i corsi universitari frequentati. In conclusione, il modello di base di tale ricerca vede come protagoniste una variabile indipendente (competenze trasversali) e due variabili dipendenti (employability e career satisfaction).

## **CAPITOLO 4**

### **LA RICERCA EMPIRICA: RISULTATI**

#### **4.1 Introduzione**

In questo ultimo capitolo dell'elaborato, verranno presentati i principali risultati della ricerca empirica condotta su un campione di studenti dell'Università Ca'Foscari di Venezia. In primo luogo, verrà presentato in modo dettagliato il campione definitivo utilizzato per le analisi statistiche, riportando i dati relativi alla sua distribuzione in base alle fasce d'età, genere, percorso di laurea o area disciplinare scelta e situazione attuale. A questo ultimo proposito, si evidenzierà la percentuale di soggetti che studiano, lavorano e cercano lavoro. In secondo luogo, l'attenzione sarà rivolta alle singole variabili del modello di ricerca - Competenze trasversali, Perceived employability e Career satisfaction – al fine di riportare i dati raccolti tramite i questionari e di presentare, di conseguenza, le distribuzioni di frequenza e i valori medi del campione. Si cercherà di capire, dunque, quanto i partecipanti dimostrano di possedere le diciassette skills considerate, quanto valutano la propria capacità di trovare lavoro e quanto si sentono soddisfatti della propria carriera. Infine, verranno presentati e discussi i risultati ottenuti indagando le relazioni precedentemente ipotizzate fra le variabili in gioco.

#### **4.2 Analisi del campione**

Questo studio utilizza i dati ricavati da un campione di studenti dell'Università Ca'Foscari di Venezia che ha partecipato al progetto PerFormare EmotivaMente promosso dal Ca'Foscari Competency Centre (CFCC). Nello specifico, inizialmente era disponibile complessivamente una popolazione composta da 424 studenti, i quali negli ultimi tre anni (2013-2016), hanno frequentato il Competency Lab e/o il corso Competenze emotive e sviluppo individuale. A questi soggetti, nell'autunno del 2016, è stato inviato, via mail, un questionario al fine di analizzare il loro livello di perceived employability e career satisfaction. A fine novembre 2016, terminato il periodo dedicato alla raccolta dati, si è riscontrato che il questionario è stato compilato correttamente da 139 studenti (pari al 33%). Il campione iniziale, costituito dall'insieme di studenti contattati che hanno seguito i corsi del CFCC, e il campione dei rispondenti al questionario sono stati confrontati al fine di testare che non vi siano differenze significative. Questa analisi, dunque, è rilevante nel trattare il problema del non-response bias che si verifica se le risposte ottenute dai rispondenti differiscono dalle risposte potenziali di coloro che non hanno partecipato alla ricerca. Il confronto, quindi, è stato eseguito considerando quattro variabili: l'età, il voto di laurea triennale, il genere e l'area disciplinare di studio. Per le prime due, essendo variabili continue, è stato applicato un test di confronto tra le medie (T test), mentre, per

le seconde due è stato utilizzato un test del chi quadro. La Tabella 4.1 riporta i risultati ottenuti da questi test.

Tabella 4.1: Confronto fra campione di rispondenti e campione di invitati al questionario.

T TEST	t	df	P-value
<b>Voto laurea triennale</b>	-13.35	157.35	0
<b>Età</b>	1.298	387.28	0.195
TEST DEL CHI QUADRO	x	df	P-value
<b>Area disciplinare</b>	2.65	2	0.2661
<b>Genere</b>	0.0023	1	0.9619

I p-value riportanti nella tabella permettono di affermare che: per le variabili età, area disciplinare e genere non vi sono differenze significative tra i due campioni. Al contrario, con riferimento alla variabile voto di laurea, il test ha evidenziato una differenza significativa. Infatti, la media dei voti dei rispondenti è molto più elevata (108) rispetto a quella degli invitati (99). Il campione considerato in questa ricerca, dunque, è rappresentativo della popolazione iniziale che ha frequentato i corsi del CFCC riguardo a tutte le variabili considerate ad eccezione del voto di laurea.

In questa ricerca, successivamente, si è scelto di focalizzare l'analisi esclusivamente sugli studenti che hanno indicato di aver avuto un'esperienza lavorativa coerente con la propria idea di carriera o con il percorso di studi effettuato. All'interno del questionario, infatti, era presente una domanda filtro (Q7) che consentiva all'intervistato di accedere alla valutazione del suo livello di career satisfaction. Al termine di questa procedura di selezione, quindi, è stato possibile identificare il campione definitivo oggetto della ricerca il quale è composto da 81 studenti. Si tratta di 57 donne (70%) e 24 uomini (30%), di età compresa tra i 24 e i 38 anni e con un background scolastico e professionale diverso. L'età media del campione è di 26 anni; ciò dimostra che la ricerca si focalizza su una popolazione giovane alle prese con le prime esperienze lavorative. Per quanto riguarda il percorso di studi intrapreso dagli studenti, è risultata predominante la scelta dell'area economica (72%), seguita da quella linguistica (14%) e umanistica (13%). Nonostante l'elevata concentrazione degli studenti in queste tre principali aree disciplinari, si ritiene rilevante specificare che tali soggetti sono, però, in possesso (o stanno per conseguire) titoli di studio altamente eterogenei tra loro come, ad esempio, Laurea in economia e gestione delle aziende, in international management, in filosofia e letteratura italiana, in storia, in scienze del linguaggio, in antropologia e in informatica. La Tabelle 4.2 e 4.3 riportano la distribuzione del campione in base all'età, genere e percorso di laurea.



Tabelle 4.2 e 4.3: Distribuzione del campione in base all'età, genere e percorso di laurea.

<b>GENERE</b>	Frequenza assoluta	Frequenza %	<b>ETA'</b>	Frequenza assoluta	Frequenza %
Maschio	24	30	20-30	76	94
Femmina	57	70	30-40	5	6

<b>AREA DISCIPLINARE</b>	Frequenza assoluta	Frequenza %
Economica	58	72
Linguistica	11	13,5
Umanistica	11	13,5
Scientifica	1	1

La maggior parte della popolazione considerata, al momento della raccolta dati, stava completando il suo percorso di laurea magistrale, frequentando un dottorato di ricerca o un master (52%), rientrando quindi, nella categoria vera e propria degli studenti. Tra questi, inoltre, vi sono alcuni che, contemporaneamente all'attività di studio, possiedono già un lavoro (33%) o che cercano attivamente un'occupazione (7%). Una seconda categoria di partecipanti è rappresentata da chi ricopre attivamente una posizione lavorativa essendo lavoratori dipendenti, libero professionisti o soci di una start-up (35%); mentre, la restante parte del campione (13%), è attualmente disoccupata e cerca lavoro (Tabella 4.4).

Tabella 4.4: Distribuzione dei partecipanti in base al loro stato attuale di occupazione.

<b>SITUAZIONE ATTUALE DEI PARTECIPANTI</b>	Frequenza assoluta	Frequenza %
Individui che lavorano	28	35
Individui che cercano lavoro	11	13
Studenti:	42	52
- di cui anche lavorano	14	33
- di cui anche cercano lavoro	3	7

### 4.3 Statistiche descrittive delle variabili del modello

Nel seguente paragrafo si analizzano i dati raccolti in merito alle tre variabili che costituiscono il modello oggetto di analisi: le *competenze trasversali*, la *perceived employability* e il *career satisfaction*.

In primo luogo, per quanto riguarda le competenze trasversali, ossia la variabile indipendente del modello di ricerca, si mettono in evidenza i valori medi complessivi di possesso di ciascuna skill distinguendo fra l'auto-valutazione espressa dall'individuo intervistato e l'etero-valutazione effettuata,

invece, dai valutatori esterni (amici, colleghi, parenti, ecc.). Sia gli studenti (81) sia i valutatori esterni (748), infatti, durante la frequentazione dei corsi appartenenti al progetto PerFormare EmotivaMente, hanno compilato un questionario volto a rilevare la frequenza con cui il giovane manifesta i comportamenti corrispondenti a ciascuna competenza emotiva, sociale e cognitiva considerata. Attraverso una scala di valutazione composta da 10 punti (0=mai e 10=sempre), quindi, hanno potuto esprimere un giudizio per ciascun indicatore comportamentale considerato in ogni skills (Tabella 4.5).

Tabella 4.5: Valori medi per competenza

<b>COMPETENZE</b>	Auto-valutazione	Etero-valutazione
Consapevolezza emotiva (A1)	7,13	7,44
Orientamento al risultato (B1)	<b>8,29</b>	<b>8,40</b>
Adattabilità (B2)	7,68	7,77
Autocontrollo emotivo (B3)	6,21	7,00
Ottimismo (B4)	7,54	7,69
Coscienziosità (B5)	<b>8,56</b>	<b>8,77</b>
Empatia (C1)	7,59	7,47
Consapevolezza emotiva (C2)	7,60	7,82
Orientamento al servizio (C3)	7,83	7,67
Gestione dei conflitti (D1)	7,14	7,37
Sviluppo degli altri (D2)	6,75	7,36
Influenza (D3)	6,69	7,19
Leadership ispiratrice (D4)	6,73	7,39
Teamwork (D5)	7,84	<b>8,29</b>
Agente di cambiamento (D6)	7,18	7,59
Pensiero sistemico (E1)	6,86	7,23
Riconoscimento di schemi (E2)	7,12	7,18

I dati contenuti nella tabella permettono di affermare che, in termini generali, le valutazioni medie degli intervistati oscillano tra i valori 6-8 dimostrando, quindi, un discreto possesso delle competenze trasversali da parte dell'intero campione. In dettaglio, però, è possibile identificare due abilità che risultano leggermente più sviluppate rispetto a tutte le altre, ossia l'Orientamento al risultato e la Coscienziosità, e tale risultato è confermato da entrambi i criteri di valutazione (self- e other-referent). Secondo i valutatori esterni, anche la competenza del Teamwork risulta molto sviluppata tra gli studenti. Si nota, inoltre, che i dati riferiti alle auto-valutazioni sono sommariamente un punto più bassi rispetto alle etero-valutazioni e questo consente di constatare che i giovani partecipanti hanno, in linea generale, la tendenza a sottovalutare le proprie qualità. Al fine di comprendere se le differenze fra le auto e le etero-valutazioni sono statisticamente significative, è stato condotto un Student's t test. In dettaglio, a partire dalle medie riferite a ciascuno studente del campione (n=81), sono state calcolate le varianze (sx) così da applicare le formule riportate nella Tabella 4.6 e ottenere i seguenti risultati.

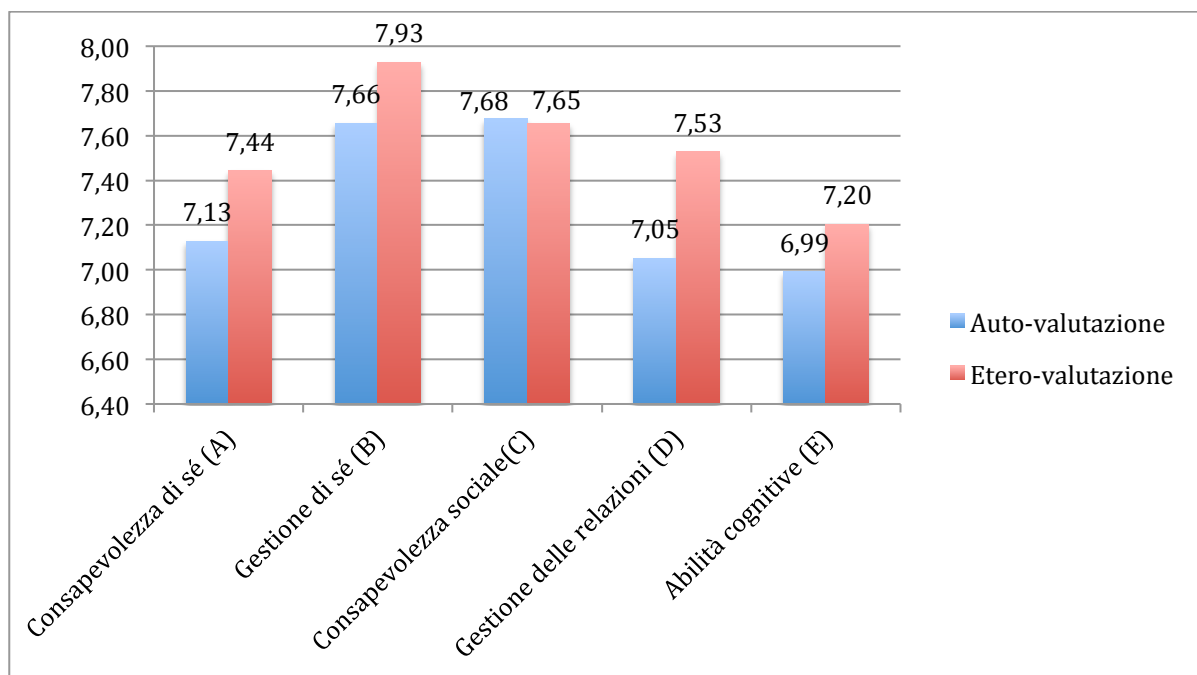
Tabella 4.6: T test per le competenze.

COMPETENZE	T test	Formule Utilizzate	P value
Consapevolezza emotiva (A1)	-1,508	$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{s_p \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$ <p>Dove:</p> $s_p = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_{X_1}^2 + (n_2 - 1)s_{X_2}^2}{n_1 + n_2 - 2}}$	0,1355
Orientamento al risultato (B1)	-0,779		0,4383
Adattabilità (B2)	-0,589		0,5575
Autocontrollo emotivo (B3)	-3,482		0,0008
Ottimismo (B4)	-0,701		0,4853
Coscienziosità (B5)	-1,358		0,1783
Empatia (C1)	0,729		0,4681
Consapevolezza emotiva (C2)	-1,429		0,1569
Orientamento al servizio (C3)	0,857		0,3940
Gestione dei conflitti (D1)	-1,225		0,2242
Sviluppo degli altri (D2)	-2,946		0,0042
Influenza (D3)	-2,445		0,0167
Leadership ispiratrice (D4)	-2,787		0,0066
Teamwork (D5)	-2,623		0,0104
Agente di cambiamento (D6)	-2,023		0,0464
Pensiero sistemico (E1)	-1,795		0,0764
Riconoscimento di schemi (E2)	-0,278	0,7817	

Questo test permette di stimare la deviazione standard aggregata di due set di dati; in genere, se  $t$  in valore assoluto risulta maggiore di 2, allora la differenza tra le medie è statisticamente significativa. In questo caso, le differenze fra auto ed etero-valutazioni che risultano significative sono quelle legate alle competenze dell'autocontrollo emotivo, sviluppo degli altri, influenza, leadership ispiratrice, teamwork e agente di cambiamento. Tali risultati sono confermati anche considerando il P value con una soglia di riferimento per la significatività pari a 0.05.

Le diciassette competenze elencate in Tabella 4.5 possono, in linea con l'Emotional and Social Competency Inventory University edition (ESCI-U) (HayGroup, 2011), essere raggruppate in 5 cluster: Consapevolezza di sé, Gestione di sé, Consapevolezza sociale, Gestione delle relazioni e Abilità cognitive. Il grafico 4.1 riportato di seguito, quindi, riassume i valori medi raccolti per ciascun cluster di competenza sempre distinguendo tra criteri self- e other-referent.

Grafico 4.1: Valori medi per cluster



Questo grafico conferma le osservazioni effettuate con riferimento alla tabella 4.4, in quanto, evidenzia dei valori che, rientranti nell'intervallo 6-7, dimostrano una buona padronanza da parte dei giovani delle varie competenze trasversali, nonché invitano dall'altro lato all'acquisizione di maggiore consapevolezza sull'importanza di un potenziamento e sviluppo ulteriore. Anche in questo caso, inoltre, si evidenzia una leggera superiorità dei valori provenienti dai soggetti terzi; ciò sottolinea l'elevata difficoltà incontrata dalle persone nel momento in cui cercano di valutarsi in modo oggettivo dato che, la percezione soggettiva delle situazioni e dei relativi comportamenti messi in atto è in genere diversa da quella di un osservatore esterno.

Con riferimento alla variabile dipendente *Perceived employability*, ai partecipanti è stato chiesto di indicare il loro grado di accordo o disaccordo rispetto a quattro affermazioni attinenti alla capacità individuale percepita di trovare facilmente e velocemente un lavoro, utilizzando una scala likert composta da sette punti dove 1 corrisponde a "fortemente in disaccordo" e 7 a "fortemente in accordo". La tabella 4.7 riporta la distribuzione percentuale del campione fra le sette possibili alternative di risposta per ciascun items.

Tabella 4.7: Distribuzione di frequenza con riferimento alla variabile Perceived Employability

PERCEIVED EMPLOYABILITY	FREQUENZE %						
	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	In parte in disaccordo	Nè in accordo nè in disaccordo	In parte in accordo	In accordo	Fortemente in accordo
Mi sento fiducioso del fatto che potrei trovare velocemente un lavoro.	1	4	6	12	22	41	14
Potrei facilmente trovare un lavoro se lo volessi.	5	5	7	14	17	37	15
Sono ottimista che potrei trovare un lavoro, se lo cercassi.	5	6	4	6	17	42	20
Troverei facilmente un lavoro in futuro nel caso perdessi il mio.	1	5	4	17	26	36	11
Frequenze medie	3	5	5	12	21	39	15

Come è possibile notare nella sezione ‘frequenze medie’, la maggioranza dei rispondenti (75%) ha dichiarato di essere d’accordo con le affermazioni sottoposte, pur attribuendo un’intensità differente alla propria risposta (“fortemente in accordo” (15%), “in parte in accordo” (39%) e “in accordo” (21%)); in questo modo hanno dimostrato, dunque, un’elevata fiducia nella propria capacità di ottenere una posizione lavorativa gratificante se la cercassero ed uno stato d’animo ottimista nei confronti del proprio futuro professionale. Una minima parte di soggetti (13%), invece, ha manifestato il suo disaccordo, ritenendo che il proprio bagaglio in termini di percorso di studio, competenze sviluppate ed esperienze maturate non sia, secondo la loro percezione soggettiva, adeguato al fine di una possibile ricerca di lavoro e, perciò, dimostrando una bassa perceived employability. Infine, il restante 12% degli intervistati ha preferito rimanere neutrale annunciando di non essere nè in accordo nè in disaccordo con quanto richiesto.

L’ultima e seconda variabile dipendente considerata nel modello di ricerca è la Career satisfaction. Le informazioni relative a questo concetto sono state raccolte attraverso complessivamente 12 items di cui 6 aventi l’obiettivo di indagare il livello di soddisfazione di carriera finora raggiunto dai partecipanti rispetto alle proprie aspirazioni professionali, e 6 che evidenziano, invece, il confronto

con la carriera di soggetti terzi direttamente paragonabili. Anche questa sezione del questionario è stata somministrata, come accennato in precedenza, agli studenti (81) che hanno già maturato delle esperienze lavorative coerenti con il loro percorso di studi (si considerano anche gli stage) o con la propria idea di carriera futura. La tabella 4.8 mette in evidenza la distribuzione percentuale del campione rispetto alla scala di valutazione offerta per rispondere agli items (1=fortemente in disaccordo, 7=fortemente in accordo).

Tabella 4.8: Distribuzione di frequenza con riferimento alla variabile Career satisfaction

CAREER SATISFACTION	FREQUENZE %						
	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	In parte in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	In parte in accordo	In accordo	Fortemente in accordo
<b>SATISFACTION 1</b>							
Sono soddisfatto del successo complessivo che ho raggiunto nella mia carriera rispetto alle mie aspirazioni di carriera.	1	5	11	18	25	31	9
Sono soddisfatto del reddito che ho ottenuto rispetto alle mie aspirazioni di carriera.	17	20	10	21	15	15	2
Sono soddisfatto dell'avanzamento di carriera che ho raggiunto rispetto alle mie aspirazioni di carriera.	2	16	7	31	19	20	5
Sono soddisfatto delle skills/competenze che ho sviluppato rispetto alle mie aspirazioni di carriera.	1	2	5	5	31	36	20
Sono soddisfatto dell'autonomia che ho ottenuto rispetto alle mie aspirazioni di carriera.	2	5	4	20	24	28	17
Sono soddisfatto degli stimoli intellettuali che ho raggiunto rispetto alle mie aspirazioni di carriera.	1	3	6	6	20	42	22
<b>SATISFACTION 2</b>							
Sono soddisfatto del successo complessivo che ho raggiunto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili.	3	7	6	21	21	25	17
Sono soddisfatto del reddito che ho ottenuto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili.	9	15	16	26	11	16	7
Sono soddisfatto dell'avanzamento di carriera che ho raggiunto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili.	3	5	11	26	15	33	7

Sono soddisfatto delle skills/competenze che ho sviluppato nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili.	2	4	5	9	20	40	20
Sono soddisfatto dell'autonomia che ho ottenuto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili.	2	5	5	16	17	35	20
Sono soddisfatto degli stimoli intellettuali che ho ottenuto nella mia carriera rispetto a persone a me paragonabili.	3	1	5	11	12	43	25
Frequenze medie	4	7	8	18	19	30	14

Anche in questo caso, con riferimento alla sezione 'frequenze medie', la maggior parte dei rispondenti ha comunicato di essere d'accordo con le affermazioni proposte (63%) dichiarando, quindi, di aver raggiunto un buon livello di soddisfazione rispetto alla propria situazione professionale; il 19%, invece, è risultato poco soddisfatto della propria carriera e il 18%, infine, ha attribuito un punteggio intermedio forse per comunicare il proprio desiderio di poter fare di più, di ricoprire una posizione lavorativa più in linea con le proprie aspirazioni e quindi di raggiungere in futuro un livello di soddisfazione più elevato. L'unico item con il quale la maggioranza dei partecipanti afferma di non essere molto d'accordo è quello volto a valutare la loro soddisfazione per il livello di reddito considerando entrambe le dimensioni di soddisfazione osservate. Più del 50% degli intervistati, infatti, ha espresso di non essere soddisfatto della remunerazione finora ricevuta dal proprio datore di lavoro.

La Tabella 4.9, infine, riporta l' $\alpha$  di Cronbach per ciascuna misura delle variabili latenti. Il coefficiente di Cronbach, che dipende dalla media delle intercorrelazioni tra tutti gli item del test e dalla relazione di ogni item del test con il punteggio totale, è calcolato tramite la seguente formula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_x^2} \right)$$

dove:

K= numero di items

$\delta_i^2$  = varianza di ciascun item

$\delta_x^2$  = varianza totale del test

ed esprime una misura del peso relativo della variabilità associata agli item rispetto alla variabilità associata alla loro somma come indice di coerenza interna. Nel calcolo, con riferimento alle emotional e social competencies, sono state incluse le seguenti skills:

- Competenze Emotive: Ottimismo, Autocontrollo emotivo, Adattabilità e Orientamento al risultato;
- Competenze Sociali: Agente di cambiamento, Teamwork, Leadership ispiratrice,

Influenza, Sviluppo degli altri, Gestione dei conflitti e Consapevolezza emotiva.

Tabella 4.9: Coefficienti alpha di Cronbach per ciascun strumento di misurazione.

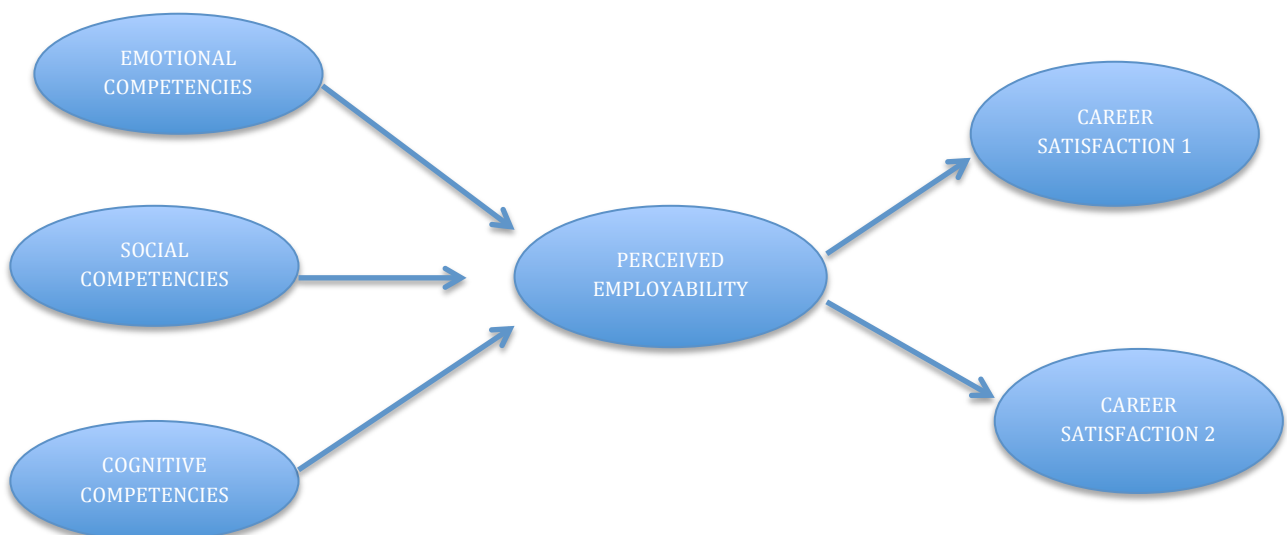
VARIABILE LATENTE	C.alpha
Emotional Competencies	0.714
Social Competencies	0.858
Cognitive Competencies	0.792
Perceived Employability	0.936
Satisfaction 1	0.858
Satisfaction 2	0.918

Come è possibile notare in tabella i coefficienti di Cronbach risultato molto elevati. Gli  $\alpha$  appartenenti all'intervallo .70-.80 (in questo caso le competenze emotive, sociali, cognitive e la satisfaction 1) sono generalmente considerati come discreti; mentre quelli  $>.90$  (la perceived employability e satisfaction 2) appaiono come ottimali.

#### 4.4 La ricerca di relazioni positive fra le variabili

L'obiettivo primario di questa ricerca era di verificare l'esistenza di relazioni positive fra le variabili latenti del modello considerando i dati raccolti da un campione di studenti universitari. Al fine di testare le ipotesi relative all'impatto delle competenze ESC sulla perceived employability e di quest'ultima sulla career satisfaction, è stata effettuata una modellizzazione parziale utilizzando il software R e, in particolare, il pacchetto pls-pm (Sanchez, 2013). Il Grafico 4.2 rappresenta chiaramente il modello concettuale di partenza – inner model.

Grafico 4.2: Il modello concettuale di partenza.





Il PLS-PM è una tecnica utilizzata al fine di analizzare sistemi di relazioni lineari tra blocchi di diverse variabili e comprende due modelli: il modello di misurazione o esterno che evidenzia i legami fra ciascuna variabile latente e i suoi indicatori (items che permettono di misurarla direttamente); e il modello strutturale o interno il quale, invece, rappresenta le relazioni ipotizzate tra le variabili latenti (Sanchez, 2013).

Per quanto riguarda gli indicatori o items che costruiscono il modello esterno, è stata valutata la loro convergenza e validità discriminante nell'esprimere la rispettiva variabile latente e per quanto riguarda le competenze trasversali, come mostrato dalla Tabella 4.10, alcune delle competenze emotive (consapevolezza emotiva e coscienziosità) e sociali (empatia e orientamento al servizio) sono state escluse dall'analisi dato che i loro valori sono risultati al di sotto della soglia raccomandata del 0,30.

Tabella 4.10: Loadings per il modello completo e ridotto con riferimento alla variabile latente competenze trasversali.

COMPETENZE TRASVERSALI	CLUSTER	COMPLETO	RIDOTTO
		LOADINGS	LOADINGS
Consapevolezza emotiva (EA)	Emotiva	0,014	-
Orientamento al risultato (AO)	Emotiva	0,603	0,681
Adattabilità (AD)	Emotiva	0,497	0,512
Autocontrollo emotivo (EC)	Emotiva	0,520	0,532
Ottimismo (PO)	Emotiva	0,932	0,935
Coscienziosità (CO)	Emotiva	0,030	-
Empatia (EM)	Sociale	0,201	-
Consapevolezza organizzativa (OA)	Sociale	0,660	0,690
Orientamento al servizio (SO)	Sociale	0,190	-
Gestione dei conflitti (CM)	Sociale	0,569	0,624
Sviluppo degli altri (DO)	Sociale	0,746	0,787
Influenza (IN)	Sociale	0,686	0,718
Leadership ispiratrice (IL)	Sociale	0,859	0,845
Teamwork (TW)	Sociale	0,693	0,692
Agente di cambiamento (CC)	Sociale	0,603	0,636
Pensiero sistemico (ST)	Cognitiva	0,986	0,987
Riconoscimento di schemi (PR)	Cognitiva	0,771	0,766

L'eliminazione di queste competenze ha portato ad una leggera crescita complessiva dei loadings dimostrando quindi una buona validità del modello. La Tabella 4.11, invece, riporta i loadings riferiti alle altre due variabili latenti del modello: perceived employability e career satisfaction. La variabile career satisfaction è stata suddivisa nelle sue due dimensioni rilevate durante l'indagine: la prima si riferisce alla valutazione del livello di soddisfazione di carriera degli intervistati rispetto alle loro

aspirazioni personali (Satisfaction 1); mentre, la seconda evidenzia la carriera degli studenti in confronto con la situazione professionale di persone a loro direttamente paragonabili (Satisfaction 2). La letteratura presente in tema di career success, infatti, tende a distinguere fra criteri di valutazione della carriera self-referent, ossia una misurazione strettamente soggettiva legata ad obiettivi o standard personali dell'individuo; e criteri other-referent che consistono in una comparazione della propria situazione professionale con quella di soggetti terzi (Helsin, 2005; Judge, Cable, Boudreau and Bretz, 1995; Abele and Spurk, 2009). Gli studiosi, nei loro modelli di ricerca, tendono dunque a tenere separate queste due prospettive al fine di raggiungere una più profonda comprensione della variabile in questione. Tale ricerca, di conseguenza, si adegua a quanto affermato dalla letteratura.

Tabella 4.11: Loadings per le variabili perceived employability e career satisfaction.

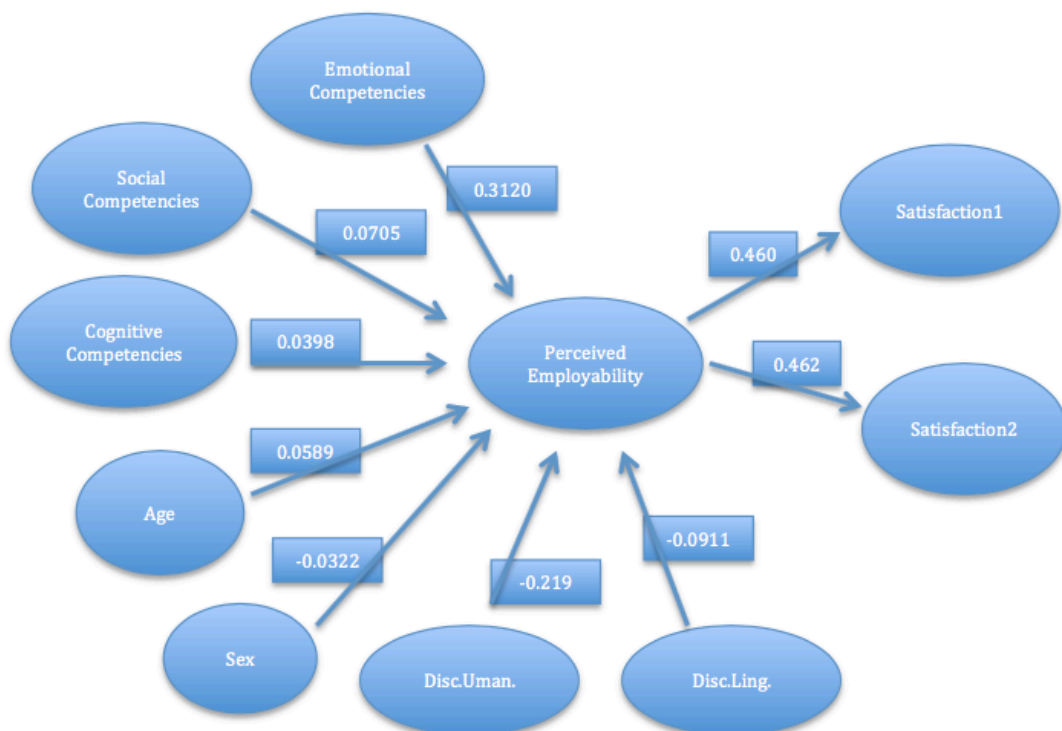
	LOADINGS	
ITEMS	<b>PERCEIVED EMPLOYABILITY</b>	
Q16_1	0,937	
Q16_2	0,931	
Q16_3	0,877	
Q16_4	0,916	
	<b>CAREER SATISFACTION</b>	
	Satisfaction 1	Satisfaction 2
Q8_1	0,837	-
Q8_2	0,760	-
Q8_3	0,887	-
Q8_4	0,706	-
Q8_5	0,796	-
Q8_6	0,530	-
Q9_1	-	0,887
Q9_2	-	0,729
Q9_3	-	0,928
Q9_4	-	0,834
Q9_5	-	0,841
Q9_6	-	0,816

Complessivamente questi risultati permettono di confermare la correttezza e validità delle scale di misura utilizzate nel valutare i costrutti poiché si evidenziano tutte relazioni forti con valori superiori al 0,60.

Il modello strutturale o interno, nel caso in questione, è composto da due equazioni: la prima considera la relazione fra le competenze emotive, sociali e cognitive e la perceived employability; mentre la seconda, la relazione fra la perceived employability e il career satisfaction. Il Grafico 4.3 presenta i risultati ottenuti tramite il pls-pm model con riferimento alle correlazioni esistenti fra le

variabili considerate. Nel modello sono state inserite anche delle variabili di controllo e, in particolare, l'età, il genere e l'area disciplinare di appartenenza degli studenti. Nel grafico, inoltre, si nota che, per le variabili latenti, si tratti solamente di relazioni dirette o positive le quali attestano, quindi, che a ciascun valore assunto dalla prima variabile corrisponde con una certa regolarità un valore della seconda variabile che così risulta influenzata positivamente, sempre seguendo l'ordine delle frecce del modello costruito.

Grafico 4.3 : Correlazioni fra le variabili latenti del modello – inner model.



Più nello specifico, per comprendere meglio la validità di tali correlazioni, la Tabella 4.12 riporta gli output ricavati relativamente alla significatività dei parametri. Per significatività s'intende se il parametro sia statisticamente diverso da zero e pertanto se sia plausibile affermare che tale relazione non esista nella popolazione dalla quale è tratto il campione oggetto di analisi. Un parametro è considerato, dunque, significativo se il p-valute è minore di 0,05.

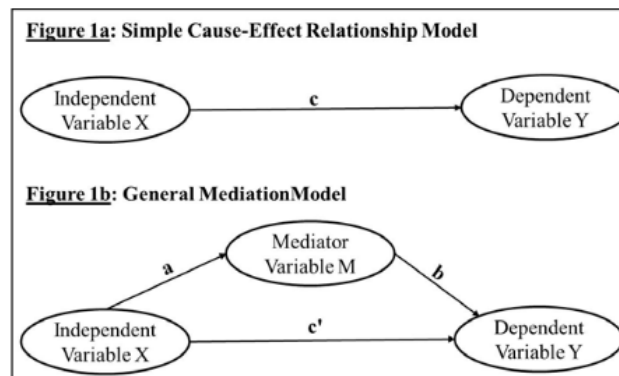
Tabella 4.12: Coefficienti di percorso.

	Estimate	Std. Error	t value	P-value
<b>\$ PERCEIVED EMPLOYABILITY</b>				
Intercept	0	0.10	0	1.0000
Emotional Competencies	0.3120	0.13	2.440	0.0173
Social Competencies	0.0705	0.15	0.467	0.6417
Cognitive Competencies	0.0398	0.14	0.282	0.7790
Age	0.0589	0.11	0.546	0.5865
Sex	-0.0322	0.11	-0.285	0.7764
Disc.Uman	-0.2190	0.11	-1.950	0.0548
Disc.Ling	-0.0911	0.11	-0.834	0.4070
<b>\$ SATISFACTION 1</b>				
Intercept	0	0.099	0	1.0000
Perceived Employability	0.460	0.099	4.61	0
<b>\$ SATISFACTION 2</b>				
Intercept	0	0.099	0	1.0000
Perceived Employability	0.462	0.099	4.63	0

In questo modello, dunque, risultano significative due variabili – Emotional Competencies e Perceived Employability– e ciò consente di confermare che le competenze emotive predicono positivamente la perceived employability dei giovani e che la perceived employability, a sua volta, ha un impatto positivo sulla loro soddisfazione di carriera. Maggiori sono le competenze emotive dimostrate dai giovani, quindi, più elevate sono la percezione individuale di essere facilmente occupabile e il livello di soddisfazione professionale raggiungibile. Per quanto riguarda le variabili di controllo, invece, è possibile notare che non esercitano un impatto significativo sulla perceived employability, ma al contrario evidenziano una correlazione con la career satisfaction.

Il modello qui proposto, in un secondo momento, è stato utilizzato al fine di testare l'ipotesi di mediazione della variabile perceived employability fra le emotional competencies (risultate significative) e la career satisfaction. La principale caratteristica di un effetto mediazione (o effetto indiretto) è che coinvolge una terza variabile la quale gioca un ruolo intermedio nella relazione tra la variabile indipendente e la variabile dipendente (Nitzl, Capeda-Carrion and Roldàn, 2016). La Figura 4.1 rappresenta un effetto mediazione in cui la variabile X esercita un effetto indiretto (a x b) tramite la variabile M sulla variabile Y.

Figura 4.1: Modello semplice di relazione di causa-effetto e Modello generale di mediazione



Fonte: Nitzl, Capeda-Carrion and Roldàn, 2016.

Al fine di esaminare questo effetto, come raccomandato da Judd and Kenny (1981), è necessario stimare una serie di modelli di regressione; in dettaglio, bisogna stimare e testare tre equazioni (Baron and Kenny, 1986):

- La relazione fra il mediatore e la variabile indipendente (a);
- La relazione fra la variabile dipendente e la variabile indipendente (c);
- La relazione fra la variabile dipendente e sia il mediatore (b) sia la variabile indipendente (c').

Per poter affermare l'esistenza di un effetto mediazione, devono verificarsi le seguenti condizioni: primo, la variabile indipendente impatta sul mediatore (prima equazione); secondo, la variabile indipendente influenza la variabile dipendente (seconda equazione); infine, terzo il mediatore influenza la variabile dipendente (terza equazione) (Baron and Kenny, 1986). Se tali condizioni risultano complessivamente verificate nella direzione prevista, allora, l'effetto della variabile indipendente sulla variabile dipendente sarà minore nella terza equazione rispetto alla seconda; e la mediazione perfetta si otterrà se la variabile indipendente non ha impatto quando il mediatore risulta controllato (Baron and Kenny, 1986). Secondo gli studiosi (Baron e Kenny, 1986), infatti, la differenza fra  $c$  e  $c'$  corrisponde a testare se la forza del percorso indiretto ( $a \times b$ ) è significativamente diverso da zero, e questo è il principale criterio di determinazione della mediazione (Nitzl, Capeda-Carrion and Roldàn, 2016).

In questo caso specifico, quindi, sono state analizzate le relazioni tra: emotional competencies e perceived employability (a); emotional competencies e career satisfaction (c); career satisfaction e sia perceived employability sia emotional competencies (b e c'). La Tabella 4.13 riporta i risultati rivelanti emersi dai modelli analizzati considerando separatamente le due dimensioni della career satisfaction (Satisfaction 1 e Satisfaction 2). I risultati evidenziano, quindi, che:

- Per Satisfaction 1:  $a=0.3121$ ;  $c=0.269$ ;  $b=0.3993$  e  $c'=0.1384$

- Per Satisfaction 2:  $a=0.3121$ ;  $c=0.294$ ;  $b=0.4011$  e  $c'=0.169$ .

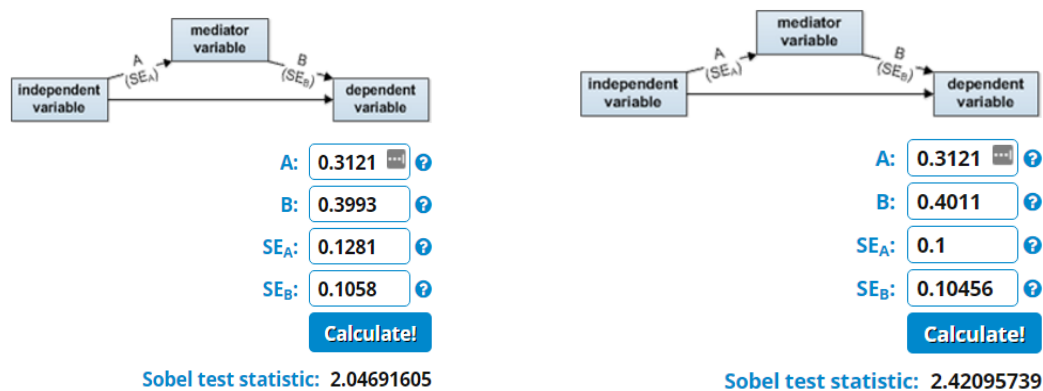
Tabella 4.13: Analisi dell'effetto mediazione

<b>Equazione 1</b>				
	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t )
\$Perceived Employability				
Intercept	0	0.1040	0	1.0000
Emotional Competencies	0.3121	0.1281	2.437	0.0173
<b>Equazione 2</b>				
\$Satisfaction1				
Intercept	0	0.1084	0	1.0000
Emotional Competencies	0.269	0.1084	2.482	0.01519
\$Satisfaction2				
Intercept	0	0.1075	0	1.0000
Emotional Competencies	0.294	0.1075	2.734	0.0077
<b>Equazione 3</b>				
\$Satisfaction1				
Intercept	0	0.1004	0	1.0000
Emotional Competencies	0.1384	0.1058	1.308	0.1947
Perceived Employability	0.3993	0.1058	3.774	0.0003
\$Satisfaction2				
Intercept	0	0.9921	0	1.0000
Emotional Competencies	0.169	0.10456	1.616	0.1100
Perceived Employability	0.4011	0.10456	3.836	0.0002

Queste informazioni, successivamente sono state utilizzate per condurre il test di significatività di Sobel (1982) il quale permette di comprendere se l'effetto indiretto della variabile indipendente sulla variabile dipendente esercitato attraverso il mediatore è significativo (Baron and Kenny, 1986). Il test di Sobel è stato eseguito con l'ausilio di un calcolatore online il quale ha restituito i seguenti risultati (Figura 4.2):

- Satisfaction 1= 2.04691605
- Satisfaction 2= 2.42095739.

Figura 4.2: Sobel's test.



Formula applicata: 
$$z = \frac{ab}{\sqrt{(b^2SE_a^2) + (a^2SE_b^2)}}$$

I p-value calcolati sulle due statistiche test (rispettivamente 0.0203 e 0.0077) sono entrambi inferiori a 0.05 portandoci a rifiutare l'ipotesi di assenza di effetti di mediazione. Si può quindi affermare che l'effetto di mediazione generato dalla perceived employability tra le competenze emotive e la career satisfaction risulta statisticamente significativo.

#### 4.4.1: La verifica delle ipotesi

Gli output di questa analisi hanno consentito di evidenziare la presenza di relazioni significative fra le variabili considerate nel modello. In primo luogo, l'attenzione è stata focalizzata sugli antecedenti della perceived employability la quale esprime la percezione individuale di ciascun partecipante circa la propria occupabilità. Come atteso e dimostrato ampiamente dalla letteratura, è emerso che le competenze trasversali, tra cui principalmente le competenze emotive, generano un impatto positivo sulla perceived employability. In dettaglio, le competenze che definiscono meglio, in questo modello, il cluster delle competenze emotive e che realizzano una relazione con la variabile PE sono l'orientamento al risultato, l'adattabilità, l'autocontrollo emotivo e l'ottimismo. Ciò significa che se il giovane si sente motivato a raggiungere i propri obiettivi, ottimista verso il suo futuro, percepisce di essere in grado di adeguarsi alle mutevoli condizioni gestendo in modo positivo lo stress correlato; di conseguenza avverte di avere tutte le capacità per gestire la propria carriera ed innesca un circolo virtuoso emotivo positivo che lo aiuterà a raggiungere concretamente le sue aspirazioni (Vanhercke, Cuyper, Peeters and De Witte, 2014). Tali competenze emotive, in altre parole, accrescono l'autostima del soggetto il quale risulta più sicuro nel percepire, comprendere, utilizzare e gestire le proprie emozioni e, di conseguenza, considera se stesso come maggiormente occupabile. Queste

considerazioni permetto di affermare che, considerando le variabili incluse nel modello di questa ricerca, l'ipotesi 1 (H1) è supportata limitatamente alle skills rientranti nel cluster delle emotional competencies in quanto antecedenti o predittori della perceived employability. Le competenze sociali, invece, non sono emerse come determinanti significative della perceived employability e, di conseguenza, della career satisfaction. Questo probabilmente perchè, avendo in questa ricerca considerato delle variabili rientranti nella dimensione interiore e psicologica dell'individuo, la perceived employability e la soddisfazione di carriera risultano più direttamente collegate alle competenze trasversali che rientrano nella stessa dimensione, e dunque le competenze emotive di gestione di sé (Pool and Qualter, 2013). Le competenze legate alla dimensione sociale, invece, come evidenziato in vari studi precedenti (come ad esempio: Bonesso, Gerli e Pizzi, 2014; Saeedi et al., 2012) sembrano avere un legame più stretto con le variabili oggettive di occupabilità e successo (employability reale e objective career success). È stato dimostrato, infatti, che le social competencies generano un impatto significativo sull'objective career success (job advancement) e che, le persone che le possiedono, sono i candidati ideali a ricoprire le posizioni manageriali (employability) (Gerli, Bonesso e Pizzi, 2015).

In secondo luogo, si è cercato di comprendere se vi fosse una relazione anche fra perceived employability e career satisfaction degli studenti coinvolti. I risultati, a supporto dell'ipotesi 2 (H2), hanno evidenziato un impatto significativo della perceived employability su entrambe le dimensioni della soddisfazione di carriera. Questo sta a significare che, in linea con Rothwell and Arnold (2007), il livello di occupabilità individuale percepita da ciascun giovane predice in modo significativo il grado di soddisfazione raggiunto nella propria carriera, valutato sia rispetto alla aspirazioni personali sia rispetto al confronto con persone paragonabili.

Infine, per testare le ipotesi 3 e 4, è stato analizzato l'effetto di mediazione della perceived employability fra emotional competencies e career satisfaction. Tale test ha permesso di concludere che la mediazione è statisticamente significativa; in altre parole, vi è una mediazione totale fra competenze emotive e soddisfazione di carriera. Sia l'ipotesi 3 (H3) sia l'ipotesi 4 (H4) sono, perciò, confermate precisando, però, che l'impatto delle competenze sulla soddisfazione non è diretto, ma opera indirettamente tramite la perceived employability.

In conclusione, le competenze emotive sono skills fondamentali sia per accrescere l'employability percepita dei graduates sia per realizzare una carriera professionale soddisfacente.

#### **4.5 Conclusione**

La ricerca empirica condotta in questa sezione dell'elaborato si è posta l'obiettivo di indagare il ruolo delle competenze trasversali nel predire la perceived employability e la career satisfaction dei graduates. Dalle analisi condotte tramite il software statistico R, sono emersi i seguenti risultati:

- Le *competenze emotive*, e in particolare l'orientamento al risultato, l'adattabilità,



l'autocontrollo emotivo e l'ottimismo, hanno un impatto significativo sulla *perceived employability* dei giovani;

- La *perceived employability* predice la soddisfazione di carriera raggiunta dagli studenti considerata sia rispetto alle aspirazioni individuali sia rispetto al confronto con persone direttamente paragonabili;
- L'ipotesi di un effetto mediazione della *perceived employability* fra *emotional competencies* e *career satisfaction* risulta validata. L'effetto è risultato statisticamente significativo, perciò, esiste una mediazione totale fra le due variabili latenti.
- Le competenze emotive determinano indirettamente la *career satisfaction* dei graduates.

Questi output consentono, quindi, di affermare che le competenze trasversali e, più nel dettaglio, le competenze emotive legate alla capacità di riconoscimento e gestione delle proprie emozioni in quanto antecedenti e promotori del proprio comportamento, sono fondamentali per l'occupabilità e la soddisfazione professionale dei giovani d'oggi.

Questo studio, oltre ad arricchire la letteratura presente in tema di *graduate employability* e *career success/satisfaction* fornendo evidenza empirica sulle rispettive determinanti, ha l'obiettivo di rivolgersi direttamente ai giovani neolaureati per renderli consapevoli dell'importanza di possedere competenze più soft e trasversali nel momento in cui ci si appropria con il mondo del lavoro. Risulta, dunque, fondamentale investire sullo sviluppo di queste skills e, in particolar modo, sulle competenze emotive che, come dimostrato, rendono il giovane psicologicamente più pronto a ricoprire una posizione lavorativa e favoriscono la sua soddisfazione di carriera. In questo senso, si sostiene l'inserimento nei curricula universitari di corsi teorici e di laboratori che guidino gli studenti nel processo di sperimentazione e sviluppo di nuovi comportamenti funzionali. I modelli di sviluppo dell'*employability* dei laureati, infatti, affermano che gli studenti universitari dovrebbero avere l'opportunità di sviluppare la propria intelligenza emotiva e le skills emotive durante il proprio percorso di studi (Pool and Sewell, 2007; Pool and Qualter, 2013). Consentendo ai giovani di apprendere come gestire al meglio le proprie emozioni e di incrementare il loro livello di auto-efficacia emotiva, si otterrebbe un sostanziale miglioramento della loro *employability* e della loro soddisfazione di carriera generale (Pool and Qualter, 2013).

Infine, alcuni limiti e linee future di ricerca possono essere identificati. Le ricerche future potrebbero ampliare il modello di base al fine di includere anche altre variabili, come per esempio l'*employability* reale e il successo di carriera oggettivo, così da raggiungere un'analisi globale dei concetti analizzati. In questa sede, il tentativo di inserire l'*employability* non ha restituito output rilevanti, forse a causa anche della ristrettezza del campione finale utilizzato che considera chi ha già avuto esperienze lavorative. Tale studio, infatti, potrebbe anche essere replicato su una popolazione più ampia di giovani già laureati che si trovano ad affrontare le prime esperienze lavorative.

## CONCLUSIONE

Questo elaborato, relativo alla gestione delle risorse umane, ha avuto l'obiettivo di presentare i temi di: employability, competenze trasversali e career success. Si è compreso che, nel mercato del lavoro odierno, le aziende tendono a valutare i giovani con una nuova prospettiva: non si considerano più esclusivamente le skills tecniche o hard apprese durante il percorso di studi, ma assumono sempre più rilevanza le soft skills o competenze trasversali. Tali competenze sono di natura multidisciplinare, ossia importanti in qualsiasi contesto lavorativo, e sono legate alla sfera personale e comportamentale dell'individuo. Un giovane, quindi, che sta per entrare nel mondo del lavoro, deve essere consapevole del peso attribuito dai datori di lavoro alle soft skills e deve impegnarsi nel processo di sviluppo delle stesse al fine di risultare più attrattivo e quindi occupabile. L'employability dei graduates, dunque, definita come la capacità di ottenere e mantenere nel tempo un lavoro e di gestire eventuali transazioni d'impiego, è determinata da molteplici fattori, come ad esempio dall'esperienza maturata e dalla conoscenza specifica di studio, ma principalmente dipende dall'intelligenza emotiva e le relative competenze. Più un soggetto riesce a sviluppare tali skills, più risulterà occupabile e attrattivo. Particolare attenzione è stata data poi al concetto di perceived employability intesa come la percezione soggettiva del proprio livello di occupabilità e marketability o, in altre parole, la dimensione psicologica dell'employability (variabile che è stata oggetto di analisi empirica).

In un secondo momento, è stato definito il concetto di career success come diretta conseguenza dell'employability. Dal momento in cui il giovane trova lavoro, infatti, inizia la sua scalata verso il successo di carriera che può essere delineato come l'insieme dei risultati psicologici e work-related accumulati nel corso del tempo a seguito di esperienze lavorative. Il career success, in dettaglio, è stato suddiviso in due dimensioni: l'objective career success (che comprende indicatori di successo facilmente misurabili come il reddito e le promozioni) e il subjective career success o career satisfaction (che racchiude indicatori soggettivi legati alle aspirazioni personali di ciascun individuo). Anche in questo caso, il successo di carriera risulta determinante da molteplici fattori come, per esempio le variabili demografiche, motivazionali, organizzative e comportamentali (in cui rientrano le competenze trasversali). Le competenze dell'intelligenza emotiva, quindi, secondo la letteratura esercitano un impatto sia sull'employability sia sul career success.

L'ultima sezione di questa tesi ha avuto la finalità, perciò, di testare concretamente questa relazione positiva fra competenze trasversali, employability e career success, dando però principale attenzione alla dimensione soggettiva e psicologica delle variabili. Per raggiungere questo scopo, è stato costruito un questionario volto ad indagare lo stato attuale di occupazione (perceived employability e career satisfaction) di un campione di studenti che hanno partecipato ai corsi universitari promossi dal Ca'Foscari Competency Centre. Durante questi insegnamenti, inoltre, sono state raccolte, sempre tramite un questionario, le valutazioni (auto ed etero) relative al grado di possesso delle competenze trasversali opportunamente classificate in 3 cluster: emotive, sociali e cognitive. L'analisi statistica

condotta sui dati raccolti ha, così, permesso di dimostrare l'esistenza di una relazione significativa fra: 1) competenze emotive e perceived employability; 2) perceived employability e career satisfaction; e 3) fra competenze emotive e career satisfaction. In quest'ultimo caso, però, la relazione non è diretta poiché le competenze emotive impattano sulla soddisfazione di carriera indirettamente attraverso l'influenza della perceived employability che agisce da mediatore.

Concludendo, le competenze trasversali e, in particolare le competenze emotive, sono skills importanti in quanto facilitano l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro e favoriscono lo sviluppo di una carriera soddisfacente. Per questi motivi, è essenziale investire maggiormente nei corsi formativi e nei laboratori di sviluppo di tali competenze, soprattutto all'interno degli istituti universitari.

## BIBLIOGRAFIA

- Abele, A. E. e Spurk, D., 2009. *How do objective and subjective career success interrelate over time?*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, Vol.82, pag. 803-824.
- Amburer, E., Boyatzis, R.E., Saatcioglu, A., Smith, M.L. e Taylor, S.N., 2014. *Long term impact of emotional, social and cognitive intelligence competencies and GMAT on career and life satisfaction and career success*. Frontiers in Psychology, Vol.5, pag. 1-15.
- Andrews, J. e Higson, H., 2008. *Graduate employability, 'Soft Skills' versus 'Hard' Business Knowledge: a european study*. Higher Education in Europe, Vol. 33, No. 4, pag. 411-422.
- Arthur, M., Khapova, S.N. e Wilderom, C.P.M., 2005. *Career success in a boundaryless career world*. Journal of Organizational Behavior, Vol.26, pag. 177-202.
- Baron, R.M. e Kenny, D.A., 1986. *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 51, No. 6, pag. 1173-1182.
- Berrocal, P.F. e Extremera, N., 2006. *Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history*. Psicothema, Vol. 18, pag. 7-12.
- Bhaerman, R. e Spill, R., 1988. *A dialogue on employability skills: how can they be taught?*. Journal of career development, Vol. 15(1), pag. 41-52.
- Blank, I., 2008. *Selecting Employees based on Emotional Intelligence Competencies: Reap the Rewards and Minimize the Risk*. In "Employee Relations Law Journal", Vol.34, No.3, pag. 77-85.
- Boyatzis, B. e Mckee, A., 2006. *La leadership risonante*. New York: Harvard Business School Press.
- Boyatzis, R.E., 1982, *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons, New York, NY.
- Boyatzis, R.E., 2008. *Competencies in the 21st century*. Journal of Management Development, Vol. 27, No. 1, pag. 5-12.
- Boyatzis, R.E., 2009. *Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence*. Journal of management development, Vol. 28, No. 9, pag. 749-770.
- Boyatzis, R. E., Batista-Foguet, J.M., Fernandez-i-Marin, X. e Truninger, M., 2015. *EI competencies as a related but different characteristic than intelligence*. Frontiers in Psychology, Vol. 6, No. 72, pag. 1-14.
- Boyatzis, R.E., Gaskin, J. and Wei, H., 2015. "Emotional and Social Intelligence and Behavior", in *Handbook of Intelligence. Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts*. Ed. Goldstein S., Princiotta, D. and J.A. Naglieri. New York: Springer, 243-262.
- Boyatzis, R.E. and Sala, F., 2004. *Assessing emotional intelligence competencies* in Geher, G. (Ed.), *The measurement of Emotional Intelligence*, Novas Science Publishers, Hauppauge, NY, pag. 1-59.
- Bonesso, S., Gerli, F. e Pizzi, C., 2014. *Advance in your career and get satisfaction: how much your emotional, social and cognitive competencies matter?*. Working paper N. 12, Università Ca'Foscari di Venezia, Dipartimento di Management, pag. 1-34.

- Briscoe, J.P., Hall, D.T. e DeMuth, R.L.F., 2006. *Protean and boundaryless careers: An empirical exploration*. Journal of Vocational Behavior, Vol.69, pag. 30-47.
- Carmeli, A., 2003. *The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes*. Journal of Managerial Psychology, Vol.18, No.8, pag. 788-813.
- Centro studi Unione Camere, 2015. *Il lavoro dopo gli studi: la domanda e l'offerta di laureati nel 2015*. Progetto Excelsior, sistema informativo per l'occupazione e la formazione, pag. 1-66.
- Charner, I., 1988. *Employability credentials: a key to successful youth transition to work*. Journal of career development, Vol. 15 (1), pag. 30-40.
- Chen Yu, 2012. *Career success and its predictors: comparing between canadian and chinese*. International Journal of Business and Management, Vol. 7, No. 14, pag. 88-95.
- Coetzee, M., Ferreira, N. e Potgieter, I.L., 2015. *Assessing employability capacities and career adaptability in a sample of human resource professionals*. SA Journal of Human Resource Management, 13(1), pag. 1-9.
- Collet, C., Hine, D. e Plessis, K., 2015. *Employability skills: perspectives from a knowledge-intensive industry*. Education + Training, Vol. 57, No. 5, pag. 532-559.
- Conte, J.M., 2005. *A review and critique of emotional intelligence measures*. Journal of organizational behavior, 26, pag. 433-440.
- De Cuyper, N., Sulea, C., Philippaers, K., Fischmann, G., Iliescu, D. and De Witte, H., 2014. *Perceived employability and performance: moderation by felt job insecurity*. Personnel Review, Vol.43, No.4, pag.536-552.
- De Grip, A., Van Loo, J. e Sanders, J., 2004. *The industry employability index: taking account of supply and demand characteristics*. International Labour Review, Vol. 143, No. 3, pag. 211-233.
- De Vos, A., De Hauw, S. and Van der Heijden, B.I.J.M., 2011. *Competency development and career success: the mediating role of employability*. Journal of Vocational Behavior, Vol.79, pag. 438-447.
- Dries, N., Pepermans, R., Hofmans, J. and Rypens, L., 2009. *Development and validation of an objective intra-organizational career success measure for managers*. Journal of Organizational Behavior, Vol. 30, pag. 543-560.
- Finch, D.J., Hamilton, L.K., Baldwin, R. e Zehner, M., 2013. *An exploratory study of factors affecting undergraduate employability*. Education + Training, Vol. 55, No. 7, pag. 681-704.
- Finch, D.J., Peacock, M., Levallet, N. e Foster, W., 2016. *A dynamic capabilities view of employability*. Education + Training, Vol. 58, No. 1, pag. 61-81.
- Fugate, M. e Kinicki, A.J., 2008. *A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, Vol.81, pag. 503-527.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. e Ashforth, B.E., 2004. *Employability: a psycho-social construct, its dimensions, and applications*. Journal of Vocational behavior, 65, pag. 14-38.
- Gerli, F., Bonesso, S. e Pizzi, C., 2015. *Boundaryless career and career success: the impact of emotional and social competencies*. Frontiers in Psychology, Vol.6, pag. 1-17.
- Goleman, D., 1998. *Lavorare con Intelligenza Emotiva*. Milano:Rizzoli.

- Green, F., Machin, S. e Wilkinson, D., 1998. *The meaning and determinants of skills shortages*. Oxford Bulletin of economics and statistics, 60, 2, pag. 165-187.
- Hall, D.T. e Moss, J.E., 1998. *The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt*. Organizational dynamics, pag. 22-37.
- Hamid, M.S.A., Islam, R. e Manaf, N.H., 2014. *Employability skills development approaches: an application of the analytic network process*. Asian academy of Management Journal, VOL. 19, No. 1, pag. 93-111.
- HayGroup, 2003. *Using competencies to identify high performers: an overview of the basics*. HayGroup Working Paper, pag. 1-11.
- HayGroup, 2009. *Assessment and Development Tools: catalog*. [www.haygroup.com](http://www.haygroup.com), pag.1-41.
- HayGroup, 2011. *Emotional and social competency inventory (ESCI): a user guide for accredited practitioners*. [www.haygroup.com](http://www.haygroup.com), pag. 1-36.
- HayGroup. *Emotional and Social Competency Inventory-University Edition*. [www.haygroup.com](http://www.haygroup.com).
- HayGroup. *The Creation of the Emotional and Social Competency Inventory (ESCI)*. [www.haygroup.com](http://www.haygroup.com).
- Heslin, P.A., 2003. *Self-and other-referent criteria of career success*. Journal of career assessment, pag.262-286.
- Heslin, P.A., 2005. *Conceptualizing and evaluating career success*. Journal of Organizational Behavior, Vol.26, pag. 113-136.
- Hillage, J. e Pollard, E., 1998. *Employability: developing a framework for policy analysis*. Department of Education and Employment, research No 85.
- Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E. e Zenasni, F., 2015. *Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults?*. Journal of Vocational Behavior, 88, pag. 28-37.
- Hogan, R., Premuzic, T.C. e Kaiser, R.B., 2013. *Employability and career success: bridging the gap between theory and reality*. Industrial and organizational psychology, 6, pag. 3-16.
- Hopkins, M.M. e Bilimoria, D., 2008. *Social and emotional competencies predicting success for male and female executives*. Journal of Management Development, Vol.27, No.1, pag. 13-35.
- Inkson, K., Gunz, H., Ganesh, S. e Roper, J., 2012. *Boundaryless careers: Bringing back boundaries*. Organization studies, Vol.33, No.3, pag. 323-340.
- Ishengoma, E. e Vaalang, T.I., 2016. *Can university-industry linkages stimulate student employability?*. Education + Training, Vol. 58, No. 1, pag. 18-44.
- Ituma, A., Simpson, R., Ovadje, F., Cornelius, N. e Mordi, C., 2011. *Four 'domains' of career success: how managers in Nigeria evaluate career outcomes*. The International Journal of Human Resource Management, Vol.22, No.17, pag. 3638-3660.
- Judge, T.A., Cable, D.M., Boudreau, J.W. e Bretz, R.D., 1995. *An empirical investigation of the predictors of executive career success*. Personnel Psychology, Vol.48, pag. 485-519.
- Khapova, S.N., Arthur, M.B. e Wilderom, C.P.M., 2007. *The subjective career in the knowledge economy*. Main currents in the study of career: careers and the individual, pag. 114-130.

- Kulkarni, N. e Chachadi, A.H., 2014. *Skills for employability: employer's perspective*. SCMS Journal of Indian Management, pag. 64-70.
- Leung, S.A., 2008. *The big five career theories*. International handbook of career guidance, chapter 6, pag. 115-132.
- Liptac, J.J., 2005. *Using emotional intelligence to help college students succeed in the workplace*. Journal of employment counseling, Vol. 42, pag. 171-178.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J.P e Hall, D.T., 2007. *Employability during employment: Adaptability, career identity and human and social capital*. Journal of Vocational Behavior, Vol.71, pag. 247-264.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." American Psychologist, 28, 1-14.
- McEnrue, M.P. e Groves, K., 2006. *Choosing among tests of emotional intelligence: what is the evidence?*. Human resource development quarterly, Vol. 17, No. 1, pag. 9-42.
- McQuaid, R.W. e Lindsay, C., 2005. *The concept of employability*. Urban Studies, Vol. 42, No. 2, pag. 197-219.
- Messum, D.G., Wilkes, L.M., Jackson, D. e Peters, K., 2016. *Employability Skills in Health Services Management: perceptions of recent graduates*. Asia Pacific Journal of Health Management, 11:1, pag. 25-32.
- Mishra, K., 2014. *Employability skills that recruiters demand*. The IUP journal of soft skills, Vol. VIII, No. 3, pag. 50-55.
- Misra, R.K. e Mishra, P., 2011. *Employability skills: the conceptual framework & scale development*. The Indian Journal of industrial relations, Vol. 46, No. 4, pag. 650-660.
- Murti, A.B., 2014. *Why soft skills matter?* The IUP Journal of Soft Skills, Vol. VIII, No. 3, pag. 32-36.
- Murti, A.B e Paul, B., 2014. *Key indicators of labor market flexibility & skill shortages*. The Indian Journal of Industrial Relations, Vol. 50, No. 2, pag. 243- 256.
- Nicholls, S., Wegener, M., Bay, D. e Cook, G.L., 2012. *Emotional intelligence tests: potential impacts on the hiring process for accounting students*. Accounting education: an international journal, Vol.21, No. 1, pag. 75-95.
- Nitzl, C., Cepeda-Carrion, G.A. and Roldán, J.L., 2016. *Mediation Analysis in Partial Least Squares Path Modeling: Helping Researchers Discuss More Sophisticated Models*. Industrial Management & Data Systems, pag. 1-31.
- Olson, D.A. and Shultz, K.S., 2013. *Employability and Career Success: the need for comprehensive definitions of career success*. Industrial and Organizational Psychology, No.6, pag. 17-28.
- Parvu, I., Ipate, D.M. e Mitran, P.C., 2014. *Identification of employability skills – starting point of the curriculum design process*. Economic, Management, and Financial Markets, Vol. 9(1), pag. 237-246.
- Pauw, K., Oosthuizen, M. e Van der Westhuizen, C., 2008. *Graduate unemployment in the face of skills shortages: a labour market paradox*. South African Journal of Economics, Vol. 76:1, pag. 45-57.
- Pool, L.D. e Sewell, P., 2007. *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*. Education + Training, Vol. 49, No. 4, pag. 277-289.

- Pool, L.D. e Qualter, P., 2013. *Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations*. Australian Journal of Psychology, Vol. 65, pag. 214-223.
- Pool, L.D., Qualter, P. e Sewell, P.J., 2014. *Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile*. Education + Training, Vol. 56, No. 4, pag. 303-313.
- Poon, J.M.L., 2004. *Career commitment and career success: moderating role of emotion perception*. Career development international, Vol. 9, No. 4, pag. 374-390.
- Potgieter, I., 2012. *The relationship between the self-esteem and employability attributes of postgraduate business management students*. Journal of Human Resource Management, 10(2), pag. 1-15.
- Raybould, J. e Sheedy, V., 2005. *Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes?*. Industrial and Commercial Training, Vol. 37, Iss 5, pag. 259-263.
- Rasdi, R.M., Ismail, M. e Garavan, T.N., 2011. *Predicting Malaysian managers' objective and subjective career success*. The International Journal of Human Resource Management, Vol.22, No.17, pag. 3528-3549.
- Rosenberg, S., Heimer, R. e Morote, E.S., 2012. *Basic employability skills: a triangular design approach*. Education + Training, Vol. 54, No. 1, pag. 7-20.
- Rothwell, A. e Arnold, J., 2007. *Self-perceived employability: development and validation of a scale*. Personnel Review, Vol. 36, No. 1, pag. 23-41.
- Rothwell, A., Herbert, I. e Rothwell, F., 2008. *Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students*. Journal of Vocational Behavior, 73, pag. 1-12.
- Rothwell, A., Jewell, S. e Hardie, M., 2009. *Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students*. Journal of Vocational Behavior, 75, pag. 152-161.
- Saeedi, N., Pazvari, M.H., Masouleh, S.A. e Mousavian, S.I., 2012. *Studying the influence of emotional intelligence on career success*. Journal of basic and applied scientific research, 2(12), pag. 12255-12260.
- Sanchez, G., 2013. *PLS Path Modeling with R*. Berkeley, CA: Trowchez Editions.
- Saunders, V. e Zuzel, K., 2010. *Evaluating Employability Skills: employer and student perceptions*. Bioscience education, Vol. 15, No. 1, pag. 1-15.
- Singh, K., 2008. *Emotional Intelligence & Work Place Effectiveness*. The Indian Journal of Industrial Relations, Vol. 44, No. 2, pag. 292-302.
- Spurk, D., Abele, A.E. and Volmer, J., 2011. *The career satisfaction scale: longitudinal measurement invariance and latent growth analysis*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, Vol. 84, pag. 315-326.
- Sullivan, S.E., 1999. *The changing nature of careers: a review and research agenda*. Journal of Management, Vol.25, No.3, pag. 457-484.
- Supangco, V.T., 2011. *Organizational and individual determinants of career success of MBA students*. Journal of International Business Research, Vol. 10, No. 2, pag. 113-128.
- Teijeiro, M., Rungo, P. and Freire, M.J., 2013. *Graduate competencies and employability: the impact of matching firms' needs and personal attainments*. Economics and Education Review, Vol.34, pag. 286-295.



- Van der Heijde, C.M. e Van der Heijden, B.I.J.M., 2006. *A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability*. Human Resource Management, Vol. 45, No. 3, pag. 449-476.
- Vanhercke, D., Cuyper, N., Peeters, E. e De Witte, H., 2014. *Defining perceived employability: a psychological approach*. Personnel Review, Vol. 43, No. 4, pag. 592-605.
- W.H.NG, T., T.EBY, L., Sorensen, K.L. e Feldman, D.C., 2005. *Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis*. Personnel Psychology, Vol.58, pag. 367-408.
- Wittekind, A., Raeder, S. e Grote, G., 2010. *A longitudinal study of determinants of perceived employability*. Journal of Organizational Behavior, 31, pag. 566-586.
- Sito web consultato: <http://OECD.org/>

## **APPENDICE**

Lo strumento di misurazione dell'employability definita da Van der Heijde and Van der Heijden (2006) è articolata nelle seguenti cinque dimensioni (e i relativi items) che rappresentano gli elementi o competenze personali che incrementano la capacità di un individuo di ottenere un lavoro e lo rendono, così, più competitivo nel mercato del lavoro:

### **Occupational Expertise**

1. I consider myself competent to engage in in-depth, specialist discussions in my job domain.
2. During the past year, I was, in general, competent to perform my work accurately and with few mistakes.
3. During the past year, I was, in general, competent to take prompt decisions with respect to my approach to work.
4. I consider myself competent to indicate when my knowledge is insufficient to perform a task or solve a problem.
5. I consider myself competent to provide information on my work in a way that is comprehensible.
6. In general, I am competent to distinguish main issues from side issues and to set priorities.
7. During the past year, I was, in general, competent to carry out my work independently.
8. I consider myself competent to be of practical assistance to colleagues with questions about the approach to work.
9. I consider myself competent to weigh up and reason out the “pros” and “cons” of particular decisions on working methods, materials, and techniques in my job domain.
10. Overall, how do you see yourself in terms of your work performance?
11. How much confidence do you have in your capacities within your area of expertise?
12. How would you rate the quality of your skills overall?
13. What proportion of your work would you say you brought to a successful conclusion in the past year?
14. I have a \_\_\_ opinion of how well I performed in the past year.
15. During the past year, how sure of yourself have you felt at work?

### **Anticipation and Optimization**

1. How much time do you spend improving the knowledge and skills that will be of benefit to your work?
2. I take responsibility for maintaining my labor market value.
3. I approach the development of correcting my weaknesses in a systematic manner.
4. I am focused on continuously developing myself.
5. I consciously devote attention to applying my newly acquired knowledge and skills.
6. In formulating my career goals, I take account of external market demand.
7. During the past year, I was actively engaged in investigating adjacent job areas to see where success could be achieved.
8. During the past year, I associated myself with the latest developments in my job domain.

### **Personal Flexibility**

1. How easily would you say you can adapt to changes in your workplace?

2. How easily would you say you are able to change organizations, if necessary?
3. I adapt to developments within my organization.
4. How quickly do you generally anticipate and take advantage of changes in your working environment?
5. How quickly do you generally anticipate and take advantage of changes in your sector?
6. How much variation is there in the range of duties you aim to achieve in your work?
7. I have a \_\_\_\_\_ (very negative-very positive) attitude to changes in my function.
8. I find working with new people \_\_\_\_\_ (very unpleasant-very pleasant).

### **Corporate Sense**

1. I am involved in achieving my organization's/department's mission.
2. I do that extra bit for my organization/department over and above my direct responsibilities.
3. I support the operational processes within my organization.
4. In my work, I take the initiative in sharing responsibilities with colleagues.
5. In my organization, I take part in forming a common vision of values and goals.
6. I share my experience and knowledge with others.
7. How much influence do you exercise within your organization?

### **Balance**

1. I suffer from work-related stress.
2. My work and private life are evenly balanced.
3. My working, learning, and living are in harmony.
4. My work efforts are in proportion to what I get back in return (e.g., through primary and secondary conditions of employment, pleasure in work).
5. The time I spend on my work and career development on the one hand and my personal development and relaxation on the other are evenly balanced.
6. I achieve a balance in alternating between a high degree of involvement in my work and a more moderate one at the appropriate moment.
7. After working, I am generally able to relax.
8. I achieve a balance in alternating between reaching my own work goals and supporting my colleagues.
9. I achieve a balance in alternating between reaching my own career goals and supporting my colleagues.