

Riflessività e soddisfazione accademica negli studenti universitari

Giulia Cremaschi,¹ Diego Boerchi¹ e Daniela Villani¹

Sommario

La conoscenza di sé rappresenta uno degli elementi imprescindibili per la definizione del proprio progetto di vita. La riflessività è un processo attivo grazie al quale l'individuo migliora la propria autoconsapevolezza, bilanciando i diversi aspetti del proprio presente, passato e futuro. Questo processo esplorativo e conoscitivo è particolarmente diffuso nella popolazione universitaria, che tipicamente deve adempiere ad alcuni compiti di sviluppo come l'esplorazione e la definizione della propria identità personale e professionale. Diversi studi hanno rilevato che gli studenti che intraprendono un percorso accademico conforme ai propri interessi sono più soddisfatti della propria esperienza accademica, raggiungono migliori performance nello studio e mostrano una migliore autoefficacia nelle decisioni di carriera. Questo studio intende indagare il ruolo della riflessività sulla soddisfazione accademica, relazione che a oggi non è stata ancora investigata. La ricerca è stata condotta su 155 studenti universitari che hanno risposto a un questionario volto a indagare i livelli di riflessività e soddisfazione accademica. Dai risultati emerge una relazione significativa tra i due costrutti, mostrando come le dimensioni della riflessività, soprattutto l'autenticità e la progettualità, impattino positivamente sulla soddisfazione accademica.

Parole chiave

Riflessività, Soddisfazione accademica, Studenti universitari, *Life Design*, Consulenza di carriera.

¹ Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Reflexivity and Academic Satisfaction in University Students

Giulia Cremaschi,¹ Diego Boerchi,¹ and Daniela Villani¹

Abstract

Self-knowledge is one of the essential elements in defining one's life design. Reflexivity is an active process by which an individual improves their self-awareness and self-knowledge, balancing the different aspects of their present, past and future. This exploratory and cognitive process is particularly widespread in the university population, which typically must fulfil certain developmental tasks, such as exploring and defining one's personal and professional identity. Several studies have found that students who pursue an academic path in accordance with their interests are more satisfied with their academic experience, achieve better performance in their studies, and show better self-efficacy in future career decisions. The link between reflexivity and academic satisfaction has not yet been investigated in the literature and it is, therefore, the innovative element in this research piece. This study investigates the role of reflexivity on academic satisfaction among 155 university students in order to fill this gap in the scientific literature on the topic. Data were collected through a questionnaire designed to investigate levels of reflexivity and academic satisfaction in the target group of interest. The results show a significant relationship between the two constructs, showing how the dimensions of reflexivity positively impact academic satisfaction, especially authenticity and projectuality.

Keywords

Reflexivity, Academic satisfaction, University students, Life design, Career counseling.

¹ Department of Psychology, Catholic University of the Sacred Heart, Milan.

Introduzione

Gli studenti universitari si trovano al giorno d'oggi a dover affrontare diverse sfide che contraddistinguono la complessità della situazione attuale. Da un lato, la globalizzazione e i cambiamenti in ambito economico e nella natura del lavoro minacciano la sicurezza e la prevedibilità del mondo del lavoro odierno, impattando inevitabilmente sulla definizione dell'identità professionale dei giovani (Ashkenas et al., 1995) e sul perseguimento degli obiettivi accademici e lavorativi (Hirschi, 2012; Schwartz, 2007). Dall'altro, a causa della molteplicità di alternative e opportunità a disposizione, i giovani si trovano spesso disorientati rispetto alla definizione dei propri percorsi di vita e di carriera (Savickas, 2012).

Alcuni studi dimostrano che il raggiungimento di un'identità ben strutturata e definita migliora la capacità dell'individuo di pianificare le proprie scelte di carriera (Wallace-Brosiouset et al., 1994). Questo processo è particolarmente saliente nella popolazione universitaria (Crocetti et al., 2012). Tipicamente gli studenti universitari rientrano in quella fase del ciclo di vita che è definita come *emerging adulthood* (Arnett, 2000) e che fa riferimento al periodo che inizia alla fine dell'adolescenza e termina intorno alla fine dei vent'anni, contrassegnato da caratteristiche di sviluppo distintive, come ad esempio l'esplorazione e la definizione della propria identità, personale e professionale.

Il processo di critica riflessiva è alla base del percorso di carriera (Di Fabio, 2009) e, in tal senso, i giovani sono esortati a sviluppare quello che viene chiamato da Giddens (1991) «un progetto riflessivo sul Sé». Tale processo dà origine a una maggiore consapevolezza di se stessi, permette di dare senso alle proprie esperienze e di ri-costruire le proprie prospettive di vita, tenendo conto del contesto in continuo cambiamento nel quale gli studenti sono inseriti (Giddens, 1991). L'attenzione verso questo processo ha portato alla definizione della riflessività, definita come: «un processo attivo e continuo attraverso il quale gli individui raggiungono l'autoconsapevolezza, bilanciando gli aspetti del proprio presente, passato e futuro» (Di Fabio et al., 2018, p. 2).

La conoscenza di Sé, quindi, rappresenta un processo fondamentale per la definizione del proprio progetto di vita futuro (Di Fabio, 2009). È fondamentale che il giovane adulto si interroghi su di Sé, sui propri interessi, sui punti di forza e di debolezza, prendendo in considerazione anche i propri valori e credenze. La conoscenza di Sé è un processo di apprendimento quotidiano, grazie al quale l'individuo può orientarsi verso il futuro e aumentare il proprio benessere (Arnett, 2006).

Diversi studi hanno mostrato che esiste un'associazione positiva tra scelta universitaria e soddisfazione accademica: in particolare, gli studenti che intraprendono un percorso accademico congruente con i propri interessi registrano livelli più alti di soddisfazione accademica. La soddisfazione accademica è definita da Lent e colleghi (2007) come il piacere che l'individuo ha circa il proprio ruolo

e le esperienze che vive come studente (Lent et al., 2007). Essa è un costrutto di fondamentale importanza, in quanto associato sia con la *performance* accademica (Tracey & Robbins, 2006) e con la motivazione e persistenza nello studio (Huebner & Gilman, 2006), che con altre dimensioni della vita dell'individuo, come il senso di autoefficacia percepito rispetto alle proprie decisioni di carriera (Lodi et al., 2017), e, inversamente, con l'ansia e l'indecisione rispetto alla scelta professionale (Nauta, 2007).

A oggi, nessuna ricerca ha analizzato in modo diretto la relazione tra riflessività e soddisfazione accademica. A partire dalle premesse descritte sopra, l'obiettivo principale di questo studio è, quindi, quello di indagare se la riflessività può spiegare parte della soddisfazione accademica degli studenti universitari, ipotizzando l'esistenza di relazioni positive.

Metodo

Partecipanti

Centosettantuno studenti hanno iniziato a compilare il questionario che verrà descritto di seguito. Di questi, 10 hanno abbandonato la compilazione, comunicando così di ritirare il proprio consenso alla partecipazione alla ricerca, e 6 sono stati eliminati in quanto rilevati come *outliers* con il metodo della distanza di Mahalanobis.

I partecipanti allo studio sono, quindi, 155 studenti universitari, di cui il 75,5% sono donne, il 94,5% ha un'età compresa tra i 19 e i 25 anni e l'età massima è di 32 anni. Gli studenti frequentavano corsi di diversi atenei del territorio lombardo, distribuiti in modo equilibrato tra Triennali (47,1%) e Magistrali (52,9%).

Rispetto alle tre Aree disciplinari indicate dal MIUR (Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), risulta uno sbilanciamento verso i corsi dell'area Umanistico-Sociale (78,7%), rispetto all'area Scientifico-Tecnologica (18,7%) e soprattutto quella Sanitaria (2,6%), che in questo studio verrà aggregata all'area Scientifico-Tecnologica.

Strumenti

Il questionario era composto da una parte iniziale relativa a domande anagrafiche (anno di nascita, sesso, ateneo, area disciplinare di appartenenza del corso frequentato e anno di iscrizione) e da due scale descritte nel dettaglio qui di seguito.

Life Project Reflexivity Scale (LPRS): il livello di riflessività degli studenti universitari è stato misurato tramite questa scala ideata e validata su un campione italiano da Di Fabio, Maree e Kenny (2018), che chiede di indicare il proprio

accordo a 15 item tramite scala Likert a 5 passi, da «Fortemente in disaccordo» a «Fortemente d'accordo». La LPRS è composta dalle seguenti tre sottoscale:

- *Chiarezza/Progettualità*: si riferisce alla chiarezza degli individui circa i propri progetti personali e professionali futuri. Indaga, inoltre, l'abilità dell'individuo di proiettare il proprio vero Sé durante l'individuazione e il perseguimento degli obiettivi, avendo chiaro chi vuole diventare in futuro ($\alpha = .89$);
- *Autenticità*: si riferisce alla consapevolezza del soggetto circa il proprio Sé più autentico e in che misura i propri progetti personali e professionali sono ricchi di significato e basati sui propri principi e valori autentici ($\alpha = .88$);
- *Acquiescenza*: è opposta alla sottoscala dell'Autenticità, in quanto si riferisce alla tendenza dell'individuo a propendere verso il conformismo e l'accettazione passiva dei valori e principi imposti dalla società e dai propri gruppi di appartenenza, determinando l'ideazione di progetti personali e professionali futuri basati sulle ideologie e credenze di persone esterne, piuttosto che sui propri valori più autentici ($\alpha = .93$).
- *College Satisfaction Scale (C-Sat)*: la soddisfazione accademica è stata misurata tramite questa scala ideata e validata su un campione italiano da Lodi e colleghi (2017), che chiede di indicare quanto sono veri 20 item tramite una scala Likert a 5 passi, da «Per niente» a «Del tutto». La C-Sat è composta dalle seguenti cinque sottoscale:
 - *Scelta del corso di studi*: indaga il grado di soddisfazione dello studente riguardo la propria scelta del percorso di studi ($\alpha = .91$);
 - *Servizi offerti*: indaga quanto lo studente è soddisfatto dei servizi offerti dalla propria università ($\alpha = .84$);
 - *Relazioni con colleghi di studio*: valuta quanto lo studente è soddisfatto delle relazioni instaurate con i propri colleghi ($\alpha = .92$);
 - *Modalità di studio*: indaga la soddisfazione dello studente circa il proprio metodo di studio ($\alpha = .85$);
 - *Utilità per il percorso di carriera*: indica la soddisfazione dello studente riguardo il proprio corso di laurea, in base a quanto egli ritiene che il percorso che sta svolgendo sarà utile per trovare un'occupazione nel mondo del lavoro ($\alpha = .89$).

Procedura

Il questionario, compilato *online* su piattaforma professionale *Qualtrics*, è stato distribuito tra novembre e dicembre 2021 tramite i social network *Whatsapp*, *Instagram* e *Telegram*. Nell'introduzione al questionario, agli studenti erano spiegati gli obiettivi della ricerca ed erano proposte le domande relative al consenso informato. In caso di consenso, i partecipanti potevano iniziare la fase di compilazione della *survey*. Questa era anonima e richiedeva circa 10 minuti.

Analisi dei dati

L'obiettivo esplorativo della ricerca prevede l'analisi delle correlazioni per testare le associazioni tra le dimensioni della riflessività e quelle della soddisfazione accademica. A partire da tali associazioni verrà condotta una *Path Analysis* per testare la percentuale di varianza spiegata. In un primo *step* sono state inserite tutte le possibili relazioni, mentre nello *step* successivo sono state eliminate le relazioni non significative ottenendo un modello più facile da interpretare, pur mantenendo ottimi indici di *fit* (CFI > .97; RMSEA < .05; Chi quadro statisticamente non significativo).

Risultati

L'analisi della matrice di correlazione (Tabella 1) mette in evidenza che, in relazione alla riflessività, esiste una relazione positiva, di media grandezza, tra la progettualità e l'autenticità mentre, a differenza della letteratura precedente, non emerge una relazione negativa tra l'autenticità e l'acquiescenza.

Inoltre, correlano moderatamente e positivamente, in modo statisticamente significativo, tutte le dimensioni della soddisfazione con l'autenticità e tutte tranne la soddisfazione delle relazioni con i colleghi di studio con la progettualità, mentre non si rilevano relazioni statisticamente significativa con l'acquiescenza.

Tabella 1

Matrice di correlazione tra le dimensioni della riflessività e quelle della soddisfazione accademica

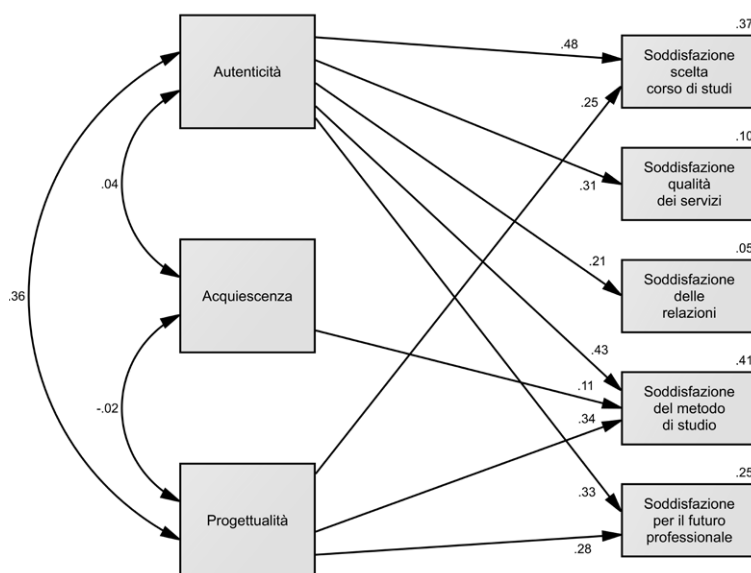
	1	2	3	4	5	6	7
1. Chiarezza/Progettualità	-						
2. Autenticità	.36**	-					
3. Acquiescenza	-.02	.04	-				
4. Scelta del corso di studi	.44**	.56**	.07	-			
5. Servizi offerti	.21**	.31**	-.05	.41**	-		
6. Relazioni con colleghi di studio	.13	.21**	-.06	.28**	.35**	-	
7. Modalità di studio	.51**	.55**	.11	.72**	.45**	.43**	-
8. Utilità per il percorso di carriera	.42**	.43**	.07	.73**	.44**	.27**	.53**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Il modello riportato nella Figura 1 dimostra che, dopo aver controllato le sottoscale della riflessività tra di loro, queste spiegano percentuali di varianza delle aree di soddisfazione che variano dal 5% al 41%. In generale, l'autenticità è la dimensione della riflessività che spiega maggiormente le aree di soddisfazione, portando un contributo a ognuna di esse; la progettualità è significativa per tre aree di soddisfazione e l'acquiescenza solo per una.

Entrando nel dettaglio, la soddisfazione per il metodo di studio è spiegata, per il 41% di varianza, da tutte e tre le scale, principalmente dall'autenticità e marginalmente dall'acquiescenza, che è comunque positiva. Segue, a breve distanza, la soddisfazione per la scelta del corso di studi, il cui indice β dell'autenticità è quasi il doppio di quello della progettualità. È del 25% la varianza spiegata della soddisfazione per il futuro professionale, con intensità molto simile sia dall'autenticità che dalla progettualità. Più ridotta la percentuale di varianza spiegata della qualità dei servizi (10%) e della soddisfazione delle relazioni (5%) entrambe solo dall'autenticità.

Figura 1



Modello delle relazioni tra la riflessività e la soddisfazione accademica

Discussione

L'obiettivo di questo studio era quello di indagare la relazione tra riflessività e soddisfazione accademica degli studenti universitari. Dall'analisi dei dati, emerge

un'associazione positiva tra i due costrutti; in particolare, le dimensioni della riflessività contribuiscono a spiegare alcune dimensioni della soddisfazione accademica.

A livello descrittivo, confrontando i livelli di riflessività di questo studio con quelli emersi da un'altra ricerca svolta con un *target* analogo (Di Fabio et al., 2018), questi risultano più alti per le dimensioni dell'autenticità e dell'acquiescenza. Il livello di progettualità dei partecipanti di questa ricerca risulta, invece, inferiore rispetto a quello dello studio di Di Fabio e colleghi, probabilmente a causa del diverso anno di corso degli studenti coinvolti nei due studi. Inoltre, le dimensioni misurate dalle sottoscale risultano essere meno collegate tra di loro nel nostro studio. Nello specifico, l'acquiescenza non sembra essere associata con la progettualità e l'autenticità, a differenza dello studio di validazione (Di Fabio et al., 2018). Progettualità e autenticità hanno, invece, una relazione positiva ma più debole rispetto allo studio di validazione.

Per quanto riguarda la soddisfazione accademica, gli studenti universitari che hanno partecipato a questo studio riportano livelli più alti rispetto a quelli ottenuti da uno studio precedente condotto con un *target* analogo (Lodi et al., 2022). Le correlazioni delle dimensioni della scala per misurare i livelli di soddisfazione accademica riportano risultati simili a quelli ottenuti dallo studio di validazione (Lodi et al., 2017).

Come affermato in precedenza, dall'analisi della matrice di correlazione emerge una relazione positiva tra la riflessività e la soddisfazione accademica. In particolare, risulta che l'aumento dei livelli di riflessività sia associato positivamente alla soddisfazione negli studenti universitari.

La relazione tra riflessività e soddisfazione accademica è in buona parte confermata anche dal modello che è stato testato. Nello specifico, l'autenticità è la dimensione che influenza maggiormente la soddisfazione dello studente, seguita dalla progettualità e infine dall'acquiescenza.

Le dimensioni della soddisfazione accademica che sono maggiormente influenzate dalla riflessività sono il metodo di studio, seguito dalla scelta per il corso di studi e, infine, dall'utilità per il futuro professionale. La qualità dei servizi e le relazioni con i colleghi sembrano essere influenzate in maniera più debole e solo dalla dimensione dell'autenticità.

L'autenticità è la dimensione che contribuisce maggiormente a spiegare le variazioni nei livelli di soddisfazione per la scelta del percorso di studi. Gli individui che possiedono alti livelli di autenticità sono più consapevoli del proprio Sé più autentico e più propensi, quindi, a fare scelte guidate dai propri interessi e valori. Questa predisposizione conduce gli studenti a intraprendere un percorso accademico affine al proprio Sé e a essere, di conseguenza, più soddisfatti della propria scelta.

L'autenticità spiega, inoltre, una maggiore consapevolezza degli studenti che hanno maggiore cognizione delle proprie competenze e dei propri limiti, riuscen-

do quindi a organizzare lo studio in modo più metodico e conforme alle proprie capacità e a raggiungere i risultati prefissati. Inoltre, l'autenticità contribuisce a spiegare la soddisfazione per l'utilità che possiede il percorso circa il proprio futuro professionale, in quanto sono consapevoli di come la loro scelta possa impattare sul proprio futuro e ritengono, quindi, più utile il proprio percorso accademico.

Un'altra dimensione della riflessività che contribuisce a spiegare la soddisfazione accademica è la progettualità. Essa influenza la soddisfazione dello studente per il proprio metodo di studio. In accordo con la definizione proposta da Di Fabio e colleghi (2018) nello studio di validazione, gli studenti che possiedono livelli più alti di progettualità hanno maggiore chiarezza del proprio percorso di apprendimento e hanno maggiore consapevolezza di come le proprie azioni possono condurre alla realizzazione dei propri obiettivi di studio.

Di conseguenza, riescono a adottare un metodo di studio più efficiente e conforme ai propri progetti, essendone quindi più soddisfatti. Inoltre, la progettualità impatta sulla soddisfazione per la scelta del percorso di studi e quella per l'utilità che la propria esperienza accademica ha per il proprio futuro professionale. Infatti, gli studenti che possiedono maggiore consapevolezza delle azioni necessarie per progettare il proprio futuro sono più consapevoli di come raggiungere i propri obiettivi e, quindi, risultano più soddisfatti della scelta del proprio percorso di studi, riconoscendone l'utilità per la realizzazione del proprio progetto professionale futuro.

Per quanto riguarda, infine, l'acquiescenza, essa spiega in minima parte la variazione della soddisfazione per il metodo di studio. Gli studenti che possiedono maggiori livelli di acquiescenza tendono a conformarsi maggiormente agli altri e potrebbero, quindi, adottare un metodo di studio percepito da loro stessi come soddisfacente per soddisfare le aspettative altrui, piuttosto che per una reale chiarezza e progettualità basata sui propri valori più autentici.

La riflessività, all'opposto, sembra avere un ruolo molto marginale nello spiegare la soddisfazione per la qualità dei servizi e quella per le relazioni. Questo dato potrebbe essere spiegato dal fatto che la riflessività è un processo introspettivo ed estremamente personale, che non è quindi associato a una maggiore soddisfazione dell'individuo circa le proprie relazioni interpersonali. Nonostante alcuni studi abbiano mostrato l'importanza della dimensione relazionale, in particolare tra studente e *counselor* (Savickas, 2015; Whiston & Oliver, 2005) e tra studenti e membri del proprio gruppo (Barclay & Stoltz, 2016) per favorire una maggiore conoscenza e riflessione sul Sé, a oggi risulta ancora poco esplorata la relazione inversa di questi costrutti. Futuri studi potranno esplorare la potenziale associazione tra riflessività e relazioni sociali.

I risultati di questo studio sono incoraggianti e sembrano confermare il ruolo della riflessività nella soddisfazione accademica. Tuttavia, questa ricerca presenta

alcuni limiti. I partecipanti a questo studio non sono rappresentativi della popolazione universitaria globale, essendo per la maggior parte donne iscritte a facoltà appartenenti all'area disciplinare umanistico-sociale. Inoltre, il questionario di raccolta dati è stato diffuso solo sul territorio lombardo. I risultati, quindi, non possono essere generalizzati a tutta la popolazione universitaria.

In futuro, potrebbe essere interessante condurre questo studio con un numero maggiore di partecipanti, al fine sia di avere un quadro complessivo più rappresentativo della popolazione di interesse, sia di poter effettuare confronti tra studenti di tipologia diversa per genere, tipologia e contenuto del corso frequentato.

Questo studio possiede diversi punti di forza. Innanzitutto, ha permesso di individuare per la prima volta una relazione positiva tra riflessività e soddisfazione accademica, analizzando attraverso un modello come la riflessività e le sue dimensioni possono influenzare la soddisfazione degli studenti universitari.

L'individuazione dell'associazione positiva tra questi costrutti potrebbe avere delle implicazioni pratiche interessanti. Nello specifico, l'aumento della consapevolezza e la conoscenza di sé sono da tempo tra gli obiettivi principali dei percorsi di orientamento e *career counseling*. Essi, infatti, non si limitano a fornire supporto all'individuo per lo sviluppo della propria carriera professionale, ma offrono anche uno spazio per riflettere sulla propria vita generale, incrementando la conoscenza di sé, definendo la propria identità e diventando più consapevoli (Savickas et al., 2009). Inoltre, il nuovo paradigma del *Life Design* considera come uno dei nuclei centrali di un percorso di orientamento lo sviluppo della capacità dell'individuo di dare significato alla propria vita (Guichard, 2016).

I risultati ottenuti da questo studio potrebbero indirizzare i professionisti che si occupano di orientamento e *career counseling* alla scelta di attività finalizzate all'esplorazione riflessiva di Sé. In particolare modo, dato il ruolo dell'autenticità e della progettualità sulla soddisfazione degli studenti universitari per il proprio metodo di studio, la scelta e l'utilità del percorso universitario, proporre esercizi mirati al miglioramento di queste due dimensioni potrebbe avere ripercussioni positive sulla soddisfazione della propria esperienza universitaria. A sua volta, questo processo potrebbe andare nella direzione di sostegno di quel legame, già riscontrato in letteratura, tra soddisfazione accademica, *performance* e minore abbandono degli studi (Tracey & Robbins, 2006; Huebner & Gilman, 2006).

Questo studio ha permesso, per la prima volta, di analizzare il ruolo della riflessività, intesa come «*un processo dinamico e continuo di affinamento della consapevolezza di Sé*» (Di Fabio et al., 2018, p. 3), sulla soddisfazione degli studenti. Alla luce dei risultati ottenuti, emerge l'importanza di lavorare sulla riflessività e le sue dimensioni durante i percorsi di *career counseling*.

Lavorare sulla riflessività consente all'individuo di attribuire un significato alle proprie narrazioni identitarie, guidando il soggetto all'identificazione dei fattori di autenticità del proprio Sé e alla progettazione del proprio futuro, sia

personale che professionale, in modo chiaro e definito, apportando conseguenze positive sul proprio benessere (Di Fabio et al., 2018; Di Fabio & Kenny, 2016b).

Questa visione è in linea con la «formula del successo personale» teorizzata da Savickas (2011), secondo cui i piani per il proprio futuro devono essere gratificanti per l'individuo. La progettazione della propria vita richiede, quindi, una buona consapevolezza di Sé, dei propri valori e delle proprie abilità (Severy, 2006).

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480. Doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2006). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. *American Psychological Association*, 3-19. Doi:10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001
- Ashkenas, R., Ulrich, D., Jick, T., & Kerr, S. (1995). *The boundaryless organization*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Barclay, S. R., & Stoltz, K. B. (2016). The Life Design Group: A Case Study Vignette in Group Career Construction Counseling. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 78-89. Doi: 10.1080/19496591.2016.1087859
- Crocetti, E., Rabaglietti, E., & Sica, L. S. (2012). Personal identity in Italy. In S. J. Schwartz (Ed.), *Identity around the world: A global perspective on personal identity issues and challenges*. Lene A. Jensen and Reed W. Larson (Series Editors), *New Directions in Child and Adolescent Development*, 138, 87-102. Doi: 10.1002/cad.20023
- Di Fabio, A. (2009). *Manuale di Psicologia dell'orientamento e career counselling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016b). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. In G. Giorgi, M. Shoss, & A. Di Fabio (Eds.), *From organizational welfare to business success: Higher performance in healthy organizational environments*. *Research Topic*, in *Frontiers in Psychology. Organizational Psychology*, 7, 1182. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.01182
- Di Fabio, A., Maree, J. G., & Kenny, M. E. (2018). Development of the Life Project Reflexivity Scale: A new career intervention inventory. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 358-370. Doi: 10.1177/1069072718758065
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78-83. Doi: 10.1016/j.jvb.2016.08.001
- Hirschi, A. (2012). Vocational identity trajectories: Difference in personality and development of well-being. *European Journal of Personality*, 26(2), 12. Doi: 10.1002/per.812
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150. Doi:10.1007/s1148200690013.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97. Doi: 10.1177/1069072706294518
- Lodi, E., Boerchi, D., Magnano, P., & Patrizi, P. (2017). College Satisfaction Scale (CSS): Evaluation of contextual satisfaction in relation to college student life satisfaction and academic performance. *Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata)*, 65(279), 51-64. Doi: 10.3390/bs9120125

- Lodi, E., Perrella, L., Zarbo, R., & Patrizi, P. (2022). Courage as Mediator between Positive Resources and General/Domain-Specific Well-Being Indices. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12, 1067-1081. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080076>
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, 15, 446-462. Doi: 10.1177/1069072707305762
- Savickas, M. L. (2011). *Career Counselling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Rootstown, OH: Vocopher. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-225. Doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, vol. 7, 27-49. <https://doi.org/10.1080/15283480701319583>
- Severy, L. E. (2006). *What's my story? Narrative intervention in career counseling (Doctoral dissertation)*. University of Florida, Gainesville, FL.
- Tracey, T. J. G., & Robbins, S. B. (2006). The interest-major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 64-89. doi: 10.1016/j.jvb.2005.11.003
- Wallace-Brosious, A., Serafica, F. C., & Osipio, S. H. (1994). Adolescent career development: Relationship to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 127-149. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0401_7
- Whiston, S. C., & Oliver, L. W. (2005). Career counseling process and outcome. In M. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.