

Career Guidance and Counselling Activities in Ligurian Upper Secondary Schools: The Opinions of Teacher Advisors, Orientation Tutors, and Students

Le attività di orientamento nelle scuole secondarie di secondo grado liguri: La voce di insegnanti orientatori, tutor dell'orientamento e studenti

Daide Parmigiani

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova (Italy) – davide.parmigiani@unige.it
<https://orcid.org/0000-0003-0985-3862>

Elisabetta Nicchia

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova (Italy) – elisabetta.nicchia@unige.it
<https://orcid.org/0009-0009-8196-4808>

Emiliana Murgia

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova (Italy) – emiliana.murgia@unige.it
<https://orcid.org/0000-0002-9728-1771>

Myrna Pario

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova (Italy) – myrna.pario@unige.it
<https://orcid.org/0009-0004-0375-530X>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The career guidance and counselling activities are increasingly important to help students in identifying either their own forthcoming study path or their job opportunities. These activities are crucial to support young students in developing their own potentials and reduce the early school and university leaving. This study is aimed at investigating how the schools are implementing the activities provided by the guidelines linked to the Italian Ministerial Decree 328/2022. The survey involved 46 teachers appointed as counsellors, 190 teachers appointed as supervisors and 989 students. An online questionnaire was administered to the participants. The instrument was composed of both closed-ended and open-ended questions focused on the following aspects: description and activities' effectiveness; e-portfolio; best task; families' and external experts' involvement; activities' governance; activities to educate teachers. The data analysis shows the description of several forms of activities (meetings, webinars, internships, etc.) that have been appreciated in a different way between teachers and students.

Le attività di orientamento stanno assumendo un'importanza sempre maggiore al fine di accompagnare gli studenti verso una scelta consapevole rispetto al proprio percorso di studi e di lavoro, supportarli nello sviluppo delle loro potenzialità e limitare la dispersione scolastica e universitaria. Lo studio presentato in questo articolo è finalizzato a conoscere le modalità di attuazione delle attività di orientamento nel primo anno di applicazione delle linee guida allegate al DM 328/2022. L'indagine ha coinvolto 46 insegnanti orientatori, 190 insegnanti tutor dell'orientamento e 989 studenti. I partecipanti hanno compilato un questionario online composto da domande aperte e chiuse focalizzate sui seguenti aspetti: la descrizione e l'efficacia delle attività, l'e-portfolio, il capolavoro, il coinvolgimento di famiglie ed enti/esperti esterni, la governance delle attività e la formazione dei/delle docenti. L'analisi dei dati rivela una molteplicità di attività (incontri, webinar, visite in azienda, ecc.) la cui efficacia viene percepita in maniera differente dai docenti e dagli studenti.

KEYWORDS

Career Guidance, Upper Secondary School, Teachers as counsellors, Teachers as supervisors
Orientamento, Scuole secondarie di II grado, Insegnanti orientatori, Tutor dell'orientamento

Citation: Parmigiani, D. et al. (2025). Career Guidance and Counselling Activities in Ligurian Upper Secondary Schools: The Opinions of Teacher Advisors, Orientation Tutors, and Students. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 70-80. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_10

Acknowledgments: Gli autori desiderano ringraziare il Dott. A. Ponticello (direttore dell'USR Liguria) e le dirigenti M. A. Burgnich, N. Dalmasso e G. Arazzi; la Prof.ssa G. Pellegrini (Delegata del Rettore all'orientamento, tutorato e placement) e la Prof.ssa A. Modugno (Delegata per l'orientamento del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova).

Authorship: Conceptualization (D. Parmigiani; E. Nicchia, E. Murgia, M. Pario); Methodology (D. Parmigiani; E. Nicchia, E. Murgia, M. Pario); Investigation (D. Parmigiani); Writing – original draft (D. Parmigiani; E. Nicchia, E. Murgia, M. Pario); Writing – review & editing (D. Parmigiani; E. Nicchia, E. Murgia, M. Pario).

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_10

Submitted: October 23, 2025 • **Accepted:** April 4, 2025 • **Published:** May 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'orientamento viene definito dal Consiglio dell'Unione Europea (2008) come un processo continuo che consente alle persone di ogni età di riconoscere le proprie abilità, competenze e interessi; di prendere decisioni inerenti formazione, istruzione e attività lavorativa; unitamente al fatto di saper gestire i propri percorsi di vita sia nell'ambito educativo che professionale, oltre che in ulteriori contesti in cui queste capacità e competenze possono essere utilizzate e potenziate. Tale processo include, sia a livello collettivo che individuale: attività informative, di consulenza, di bilancio delle competenze, nonché di supporto e insegnamento delle abilità necessarie per prendere decisioni e gestire la propria carriera. Guichard e Huteau (2003), Domenici (2009), Di Fabio (2010), Restiglian et al. (2020) e Soresi e Nota (2020) sono concordi nel riconoscere la funzione dell'orientamento come un processo che mette al centro la persona e che aiuta l'individuo a prendere coscienza di sé per garantire il pieno sviluppo, personale e professionale.

Il Ministero dell'istruzione e del merito, con il DM 328/2022, ha adottato le *Linee guida per l'orientamento*. Lo scopo delle linee guida è quello di potenziare il collegamento tra il primo e il secondo ciclo di istruzione e formazione, al fine di favorire scelte più consapevoli e ponderate da parte degli studenti, valorizzando appieno le loro capacità e i loro talenti. Questo processo mira, inoltre, a ridurre la dispersione scolastica e a facilitare l'accesso alle opportunità offerte dall'istruzione superiore e universitaria. In questo documento viene sottolineato il valore educativo delle attività orientative in quanto l'individuo ha bisogno di un costante supporto nell'orientamento e nel riorientamento in merito alle proprie scelte formative e anche relativamente alle attività lavorative e alla vita sociale. Viene ribadita la necessità dell'orientamento a partire dalla scuola dell'infanzia, proseguendo per la primaria ed arrivando alla secondaria.

In quest'ultimo grado di scuola il decreto ha previsto l'attivazione, nell'anno scolastico 2023–2024, di moduli di orientamento formativo extracurricolari di almeno 30 ore per le classi prime e seconde e moduli di orientamento formativo curricolari per le classi terze, quarte e quinte. Inoltre, le linee guida introducono le figure del docente "orientatore" e del docente "tutor dell'orientamento" e viene predisposta una piattaforma in cui ogni studente possa elaborare un proprio e-portfolio che tenga traccia del percorso di apprendimento e delle competenze acquisite.

Lo studio, presentato in questo articolo, si propone di comprendere in che modo gli istituti secondari di II grado liguri si sono attivati per organizzare le attività di orientamento e in che modo i docenti hanno supportato gli studenti e le famiglie in questo processo.

2. L'orientamento nelle scuole secondarie di II grado

2.1 L'orientamento per la promozione dell'apprendimento permanente

L'orientamento viene considerato come un percorso di accompagnamento ampio e globale che non sia ridotto alla scelta che gli studenti compiono rispetto ai percorsi di istruzione secondaria e terziaria. La Commissione Europea (2000) sostiene come sia fondamentale elaborare strategie che considerino l'orientamento come un servizio che debba essere sempre disponibile e accessibile a tutti, senza creare compartimentazioni tra l'orientamento scolastico, professionale e personale. Per vivere e lavorare nella società della conoscenza, è essenziale che i cittadini siano attivi e in grado di gestire in modo autonomo il proprio percorso lavorativo e personale (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). L'orientamento diventa un processo che si sviluppa a partire dai percorsi scolastici e che prosegue, sostenendo e promuovendo l'apprendimento permanente.

In particolare, l'orientamento assume una funzione decisiva in chiave di cittadinanza consapevole in quanto è chiamato a rispondere ai bisogni formativi dei giovani per renderli coscienti del contesto globale in cui vivono (Cedefop et al., 2021; UNESCO, 2014). Guglielmini e Batini (2024) riflettono sul ruolo che assume l'orientamento nella società 5.0. Gli autori individuano cinque pilastri che definiscono e costituiscono l'ontologia dell'orientamento 5.0: Riflettere e condividere i valori e i significati legati al lavoro di qualità e alla formazione; salvaguardare i diritti universali; personalizzare i supporti di orientamento in funzione alle esigenze specifiche dei contesti e delle persone; tutelare le fragilità, richiedere risorse e potenziare le capacità di affrontare sfide e minacce; definire gli obiettivi educativi e professionali dell'Agenda 2030 e favorire lo sviluppo di una vera società 5.0.

Le pratiche orientative vengono definite dal Consiglio dell'Unione Europea (2008) come un insieme di attività che permette ai cittadini di tutte le età, in qualsiasi fase della loro vita, di riconoscere le proprie abilità, competenze e interessi, prendere decisioni consapevoli riguardo l'istruzione, la formazione e la carriera lavorativa; saper gestire i propri percorsi personali sia nel campo formativo che in quello professionale, così come in qualsiasi altro contesto in cui si sviluppano o utilizzano queste capacità e competenze.

2.2 Le Linee guida per l'orientamento (DM 328/2022)

Le *Linee guida per l'orientamento* introducono un numero di ore da dedicare all'orientamento chiedendo alle istituzioni scolastiche di esplicitare le pratiche orientative (Guglielmini e Batini, 2024). Queste ore sono intese come uno strumento fondamentale per costruire in itinere insieme agli studenti il loro personale progetto di vita culturale e professionale.

In particolare, diventa importante monitorare il percorso di orientamento e, specificatamente, le competenze acquisite dagli studenti nel corso delle di-

verse attività (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; OECD, 2019). Per fare ciò, le linee guida introducono l'adozione di un portfolio digitale. L'e-portfolio documenta le competenze progressivamente maturate negli anni precedenti, accompagna studenti e famiglie nel processo di analisi del percorso formativo e diventa uno strumento per organizzare attività scolastiche ed esperienze significative sul territorio.

Inoltre, le linee guida introducono un ulteriore strumento digitale ideato per supportare il processo di orientamento nella scuola secondaria: una piattaforma digitale unica per l'orientamento che contenga l'offerta formativa e i dati necessari per la scelta del passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione; le offerte del sistema terziario del territorio; i dati relativi alle professionalità richieste; esemplificazioni di buone pratiche di e-portfolio orientativo e lo spazio per consultare il proprio e-portfolio personale con le competenze acquisite.

Infine, le linee Guida introducono la figura del docente con funzione di *tutor* in modo che possa, da un lato, supportare gli studenti nella costruzione dell'e-portfolio e, dall'altro, agire come *consigliere* delle famiglie, nei momenti decisivi per la scelta dei percorsi scolastici e professionali. In particolare, vengono individuate due figure, il docente tutor e il docente orientatore. Il tutor aiuterà ogni studente ad acquisire consapevolezza sulle proprie competenze e sul proprio percorso formativo, attraverso l'utilizzo dell'e-portfolio e supporterà le famiglie nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o professionali degli studenti. L'orientatore diventa punto di riferimento unico nella scuola per quanto concerne l'orientamento e, anche attraverso la piattaforma unica, favorirà l'incontro tra le competenze degli studenti, l'offerta formativa e la domanda di lavoro per consentire una scelta informata e consapevole del percorso di studio o professionale da intraprendere.

2.3 L'orientamento: strategie e modalità

Pombeni (2007) ribadisce l'importanza di fare in modo che le attività didattiche quotidiane sviluppino esplicitamente competenze ed obiettivi orientativi con l'obiettivo di potenziare le competenze generali di orientamento. In questo modo, le discipline diventano fulcro di una didattica orientativa in quanto valorizzano le risorse più appropriate per fornire ai giovani abilità utili nel loro processo di auto-orientamento, accompagnandoli nell'apprendere attraverso le discipline e non solo dalle discipline stesse.

Guglielmini e Batini (2024) sintetizzano sette caratteristiche che definiscono la didattica orientativa. La didattica orientativa deve: riguardare tutti i cicli scolastici; stimolare la riflessione su di sé; richiedere un'analisi preliminare epistemica disciplinare volta a individuare i nuclei fondanti della disciplina; inquadrarsi nel modello didattico dell'apprendimento per competenze; essere interdisciplinare; prevedere un processo riflessivo e valorizzare la valutazione formativa. Analogamente, Barana et al. (2023) propongono nove caratteristiche per definire un'attività didattica orientativa: flessibile, verticale, trasversale e multidisciplinare, attenta a potenziare le risorse della singola

persona, progettuale, realistica e operativa, partecipata, pragmatica e spendibile e incentivante la riflessione su di sé.

In che modo è possibile coniugare questi aspetti nei processi di insegnamento e apprendimento quotidiani? Come è possibile sviluppare efficaci percorsi educativi che supportino gli studenti nel loro processo di orientamento e, quindi, di apprendimento permanente? Lo studio presentato in questo articolo propone delle analisi rispetto a tali interrogativi, con particolare riferimento ai contesti delle scuole secondarie di secondo grado liguri.

3. Il disegno della ricerca

3.1 Gli obiettivi e le domande di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca è partito dall'esigenza di analizzare e far emergere le caratteristiche, le specificità, i punti di forza e di debolezza delle attività di orientamento svolte nelle scuole secondarie di II grado liguri nell'anno scolastico 2023 – 24, sulla base del DM 328/2022.

Sulla base di questo macro-obiettivo, sono state individuate una serie di domande di ricerca suddivise in due aree principali. La prima area si è concentrata sugli aspetti organizzativi con le seguenti specifiche domande di ricerca e le rispettive sotto-domande:

- (RQ1) quali attività di orientamento sono state implementate e quali caratteristiche presentavano? In particolare,
 - (RQ1a) come è stata gestita la governance delle attività di orientamento?
 - (RQ1b) come deve essere strutturata la formazione dei docenti per sostenere l'organizzazione di attività di orientamento significative?
 - (RQ1c) qual è stato l'impatto delle attività di orientamento sulla didattica curricolare?

La seconda area si è focalizzata sugli aspetti didattici con le rispettive domande di ricerca e le conseguenti sotto-domande:

(RQ2) qual è stata l'efficacia delle attività di orientamento percepita dai docenti e dagli studenti? In particolare, le attività di orientamento hanno inciso:

- (RQ2a) sulle competenze metacognitive e riflessive degli studenti?
- (RQ2b) sullo sviluppo dei talenti individuali e delle soft skills degli studenti?
- (RQ2c) sulle competenze orientative degli studenti?
- (RQ2d) sul coinvolgimento e la partecipazione degli studenti?
- (RQ3) l'e-portfolio è stato uno strumento efficace per sviluppare le competenze metacognitive, riflessive e orientative degli studenti?
- (RQ4) il capolavoro è stato uno strumento efficace per sviluppare i talenti individuali, le soft skills, il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti?
- (RQ5) il coinvolgimento delle famiglie e degli

enti/esperti esterni è stato efficace ed ha contribuito allo svolgimento di attività di orientamento significative?

3.2. Il contesto, lo strumento e la procedura della ricerca

La ricerca è stata svolta al termine dell'anno scolastico 2023 – 2024 negli istituti secondari di II grado della regione Liguria. È stato elaborato uno strumento di indagine composto sia da item chiusi sia da domande aperte per raccogliere dati quantitativi e qualitativi. I dati quantitativi erano necessari per avere un quadro regionale sufficientemente definito rispetto alle attività di orientamento effettivamente organizzate. I dati qualitativi erano finalizzati ad individuare le specificità delle singole attività di orientamento, lasciando a docenti e studenti la libertà di descrivere e commentare le attività di orientamento, sottolineandone prerogative e limiti (Sutton & Austin, 2015; Busetto et al., 2020). Lo studio è stato condotto mediante una *survey* basata sui *mixed methods*. Nella fattispecie, abbiamo scelto di impiegare un *concurrent mixed method design*, fondato

sulle indicazioni di Tashakkori e Teddlie (2003; 2009). La *survey* viene indicata come *concurrent* poiché i dati quantitativi e qualitativi vengono raccolti nello stesso momento. In particolare, questo disegno viene definito *multistrand* in quanto i dati quantitativi e qualitativi sono raccolti ed analizzati per individuare nel dettaglio le risposte alle domande di ricerca. Le osservazioni conclusive si fondano sull'analisi parallela dei dati poiché non c'è una subalternità di una tipologia di dati rispetto all'altra. La finalità dell'analisi è la triangolazione dei dati come previsto dal *concurrent triangulation design* (Creswell et al., 2003).

Lo strumento utilizzato per l'indagine è stato strutturato come questionario da compilarsi autonomamente online. In particolare, lo strumento era composto dalle aree e dalle scale presentate nella *Tabella 1*. Si sottolinea che le scale sono state distribuite all'interno delle diverse aree al fine di fare analisi *between subjects* e *within subjects*. Gli item quantitativi erano organizzati su una scala Likert a 5 livelli, da 5 (Sono totalmente d'accordo) a 1 (Non sono per niente d'accordo.)

| Area | Partecipanti | Variabili/scale/descrizione | Tipo di item | N. di item |
|--|--------------------------|--|--------------|------------|
| Variabili demografiche e scolastiche | Docenti | Genere, età, anzianità di servizio, tipologia di scuola, provincia | Quantitativo | 7 |
| | | Ruolo, area disciplinare, esperienza nell'orientamento | | |
| | Studenti/esse | Genere, tipologia di scuola provincia, | | 3 |
| Le attività di orientamento | Docenti | Descrizione delle attività di orientamento | Qualitativo | 1 |
| Governance delle attività di orientamento | | Efficacia della governance | Quantitativo | 2 |
| | | Integrazione con le altre attività scolastiche | | 2 |
| | | Affidamento della governance | | 1 |
| Formazione dei docenti | | Punti fondamentali per una formazione efficace | Qualitativo | 1 |
| Orientamento e didattica curricolare | | Impatto dell'orientamento sulla didattica curricolare | | 1 |
| Le attività di orientamento | Studenti/esse | Punti di forza e debolezza delle attività di orientamento | Qualitativo | 1 |
| Efficacia delle attività di orientamento | Docenti Studenti/esse | Competenze metacognitive/riflessive/autovalutative | Quantitativo | 3 |
| | | Sviluppo talenti individuali e soft skills | | 2 |
| | | Competenze orientative | | 2 |
| | | Coinvolgimento e partecipazione | | 2 |
| E-portfolio | | Competenze metacognitive/riflessive/autovalutative | | 2 |
| | | Competenze orientative | | 2 |
| Capolavoro | | Sviluppo talenti individuali e soft skills | | 2 |
| | | Coinvolgimento e partecipazione | | 2 |
| Coinvolgimento delle famiglie e degli esperti/enti esterni | | Competenze metacognitive/riflessive/autovalutative | | 2 |
| | | Sviluppo talenti individuali e soft skills | | 2 |
| | | Competenze orientative | | 4 |

Tabella 1. Le aree e le scale del questionario.

3.3 I partecipanti

I partecipanti sono stati i seguenti: 46 insegnanti orientatori su 65 presenti in Liguria (70,77%); 190 insegnanti tutor dell'orientamento su 949 dislocati negli istituti liguri (20,20%); 989 studenti su 10679 (9,26%). Si sottolinea che sono stati coinvolti solo gli studenti delle classi terminali. Al fine di verificare la rappresentatività del campione, è stato effettuato il test del chi-quadrato di adattamento sulla base delle percentuali relative ai dati regionali. Il numero degli insegnanti orientatori è rappresentativo della distribuzione nelle

province liguri ($\chi^2 = 1,619$ gdl = 3 $p < ,655$). Non è possibile considerare la variabile *tipologia di scuola* (licei, tecnici e professionali) in quanto molti istituti sono costituiti da più indirizzi. Il numero relativo ai tutor dell'orientamento è rappresentativo sia della distribuzione nelle province liguri ($\chi^2 = 7,434$ gdl = 3 $p < ,059$) sia della tipologia di scuola ($\chi^2 = 1,403$ gdl = 2 $p < ,496$). Analogamente, anche il numero degli studenti è rappresentativo della tipologia di scuola ($\chi^2 = 5,738$ gdl = 2 $p < ,057$). La *Tabella 2* riporta il dettaglio dei dati relativi alle variabili demografiche e scolastiche dei partecipanti.

| VARIABILE | FATTORE | PARTECIPANTE | | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|------------------------|----------|------------------------------------|----------|--------------|----------|
| | | Insegnante orientatore | | Insegnante tutor dell'orientamento | | Studente/ssa | |
| Genere | F | 30 | (65,22%) | 126 | (66,32%) | 625 | (63,19%) |
| | M | 15 | (32,61%) | 62 | (32,63%) | 338 | (34,18%) |
| | Altro | 0 | | 0 | | 5 | (0,51%) |
| | Non intendo rispondere | 1 | (2,17%) | 2 | (1,05%) | 21 | (2,12%) |
| Età | ≤ 34 | 2 | (4,35%) | 12 | (6,32%) | — | — |
| | 35-44 | 7 | (15,22%) | 33 | (17,37%) | — | — |
| | 45-54 | 17 | (36,95%) | 69 | (36,32%) | — | — |
| | 55 ≤ | 20 | (43,48%) | 76 | (39,99%) | — | — |
| Anzianità di servizio | ≤ 9 | 9 | (19,57%) | 53 | (27,89%) | — | — |
| | 10-19 | 18 | (39,13%) | 59 | (31,05%) | — | — |
| | 20-29 | 11 | (23,91%) | 46 | (24,21%) | — | — |
| | 30-39 | 8 | (17,39%) | 27 | (14,21%) | — | — |
| | 40 ≤ | 0 | | 5 | (2,64%) | — | — |
| Tipologia di scuola | Liceo | 27 | (58,69%) | 106 | (55,79%) | 600 | (60,67%) |
| | Istituto tecnico | 10 | (21,74%) | 53 | (27,89%) | 242 | (24,47%) |
| | Istituto professionale | 9 | (19,57%) | 31 | (16,32%) | 147 | (14,86%) |
| Provincia | Imperia | 7 | (15,22%) | 22 | (11,58%) | 83 | (8,39%) |
| | Savona | 7 | (15,22%) | 59 | (31,05%) | 398 | (40,24%) |
| | Genova | 23 | -50% | 69 | (36,32%) | 407 | (41,15%) |
| | La Spezia | 9 | (19,56%) | 40 | (21,05%) | 101 | (10,22%) |
| Ruolo | Comune | 40 | (86,96%) | 150 | (78,95%) | — | — |
| | Sostegno | 2 | (4,38%) | 31 | (16,32%) | — | — |
| | Laboratorio | 3 | (6,52%) | 6 | (3,16%) | — | — |
| | Altro | 1 | (2,14%) | 3 | (1,57%) | — | — |
| Area disciplinare | Artistica, musicale e coreutica | 6 | (13,04%) | 16 | (8,42%) | — | — |
| | Lingue straniere | 5 | (10,87%) | 14 | (7,37%) | — | — |
| | Linguistico-letteraria | 10 | (21,74%) | 54 | (28,42%) | — | — |
| | Matematico-scientifica | 21 | (45,65%) | 86 | (45,26%) | — | — |
| | Tecnico-professionale | 3 | (6,52%) | 13 | (6,84%) | — | — |
| | Altro | 1 | (2,18%) | 7 | (3,69%) | — | — |
| Esperienza nell'orientamento | Per niente | 4 | (8,69%) | 30 | (15,79%) | — | — |
| | Poco | 8 | (17,39%) | 50 | (26,32%) | — | — |
| | Abbastanza | 16 | (34,78%) | 71 | (37,37%) | 625 | (63,19%) |
| | Molto | 18 | (39,14%) | 39 | (20,52%) | 338 | (34,18%) |

Tabella 2. Variabili scolastiche e demografiche dei partecipanti

4. Analisi dei dati

L'analisi dei dati qualitativi è stata effettuata attraverso la codifica con NVivo 14 sulla base delle tre fasi suggerite dalla *grounded theory*: *open coding*, *axial coding* and *selective coding* (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015). I dati quantitativi sono stati analizzati con SPSS 29 e, specificamente, sono state condotte le seguenti analisi: affidabilità, frequenze, analisi fattoriale esplorativa e confermativa (EFA e CFA) e analisi della varianza per misure ripetute per evidenziare eventuali differenze statisticamente significative fra i gruppi di partecipanti, suddivisi sulla base delle variabili demografiche e scolastiche. L'affidabilità dello strumento è stata misurata attraverso l' α di Cronbach che risulta elevata per tutte le aree quantitative: governance delle attività (.836); efficacia delle attività (.933); e-portfolio (.904); capolavoro (.949); coinvolgimento famiglie (.943); coinvolgimento enti/esperti esterni (.910).

4.1 Le attività di orientamento e la loro efficacia

4.1.1. Descrizione delle attività di orientamento

I docenti orientatori e i tutor dell'orientamento hanno descritto le attività di orientamento organizzate dalle scuole, suddividendole in due macro-categorie: *attività interne alla scuola* e *attività in dialogo con il territorio*. Nella prima categoria sono incluse le seguenti azioni: *attività individuali o in piccolo gruppo* (107 occorrenze), *colloqui individuali* (89 occ.), *dialoghi con le famiglie* (38 occ.), *didattica laboratoriale* (96 occ.), *tutoraggio piattaforma unica* (14 occ.) e *progetti antidispersione BES* (8 occ.). Invece, nella seconda macro-categoria, sono emerse le seguenti azioni: *visite in azienda* (57 occ.), *seminari* (44 occ.), *progetti con le università* (31 occ.), *incontri con esperti* (14 occ.), *associazioni ed enti territoriali* (9 occ.), *incontri con accademie* (8 occ.), *incontri corpi forze dell'ordine* (5 occ.) e *webinar* (4 occ.).

Gli studenti hanno sottolineato i punti di forza e di debolezza delle attività di orientamento. Per quanto riguarda gli aspetti positivi, gli studenti hanno apprezzato la possibilità di incontrare le università, facendo riferimento agli *open day* delle diverse scuole, agli *stage* o al salone dell'orientamento. Uno studente ha dichiarato: "Le attività di orientamento più utili sono state le visite nei diversi poli universitari, che mi hanno permesso di conoscere il mondo universitario in modo più specifico" (Partecipante 125). Analogamente una studentessa ha scritto: "Entrare nelle università e vedere le aule, gli ambienti e sentire i professori e gli studenti dà la possibilità di vedere concretamente a cosa si va incontro" (Partecipante 202). È stata apprezzata la possibilità di incontrare i possibili futuri docenti universitari e gli studenti: "Il salone dell'orientamento ti permette di conoscere la scuola da chi la vive, ovvero gli studenti" (Partecipante 137). Anche gli *stage* all'estero, gli incontri con esperti e le visite nelle aziende sono stati ritenuti efficaci dai partecipanti. Alcuni studenti hanno evidenziato positivamente anche la realizzazione del *curriculum vitae*, i colloqui con i docenti e le attività artistiche.

Per quanto riguarda i punti di debolezza, ci sono state percezioni di inefficacia rispetto ad alcune attività organizzate, come incontri con università, seminari, *stage*, attività in classe e uscite sul territorio. Una piccola parte degli studenti (46; 4,65%) ha valutato negativamente le attività organizzate in generale. Altri partecipanti hanno evidenziato alcune caratteristiche critiche trasversali alle attività come l'incoerenza delle proposte con il percorso di studi o la scarsa organizzazione. Alcuni studenti (16; 1,62%) hanno ritenuto poco gravoso l'impegno per la realizzazione del capolavoro ma piuttosto complessa la gestione della piattaforma unica: "La piattaforma unica ha solo complicato le cose soprattutto per chi era all'ultimo anno, perché si sono ritrovati a fare attività supplementari, come il capolavoro" (Partecipante 323).

4.1.2. L'efficacia delle attività di orientamento

Come indicato nella tabella 1, l'efficacia delle attività di orientamento è stata misurata su 4 scale: competenze metacognitive/riflessive/autovalutative; sviluppo talenti individuali e soft skills; competenze orientative; coinvolgimento e partecipazione. L'analisi della varianza per misure ripetute indica che i docenti valutano le attività di orientamento svolte in maniera maggiormente positiva rispetto agli studenti che, invece, le valutano meno efficaci. Tutti gli item che compongono queste scale presentano una differenza statisticamente significativa fra insegnanti orientatori e tutor, da una parte, e gli studenti, dall'altra (DM compresa fra ,689 e ,267 con $p < \text{compresa fra ,000 e ,007}$). È interessante sottolineare che queste differenze sono dovute soprattutto alle valutazioni negative degli studenti dei licei rispetto a quelli degli istituti tecnici e professionali (DM compresa fra -,346 e -,456 con $p < ,000$). Invece, in generale, non ci sono differenze statisticamente significative fra gli insegnanti tranne per gli orientatori con meno di 34 anni e con meno di 9 anni di anzianità i quali hanno ritenuto le attività molto efficaci rispetto agli altri orientatori e i tutor (DM = 1,160 con $p < ,000$).

4.1.3. La governance delle attività di orientamento

La governance delle attività di orientamento è stata affidata soprattutto al docente orientatore (63,93%). In alcuni casi, è stata affidata al dirigente (10,73%) o a una funzione strumentale (9,05%). Nell'11,23% dei casi, la governance è stata affidata ad altri organi (il consiglio di classe) oppure a una pluralità di figure (docente orientatore e dirigente; un team nominato appositamente; ecc.).

Per quanto riguarda il livello di coordinamento delle attività di orientamento, i dati indicano che è stato molto efficace per gli orientatori ma meno efficace per i tutor dell'orientamento. Nella fattispecie, l'ANOVA multivariata individua differenze statisticamente significative nell'item relativo all'efficacia del coordinamento fra il docente orientatore e i docenti tutor (DM = ,392 $p < ,048$) e in quello relativo al fatto che le attività di orientamento si sono integrate efficacemente con la documentazione programmatica dell'istituto (PTOF, altro) (DM = ,395 $p < ,037$). Invece, le attività di orientamento si sono adattate efficacemente con le altre attività scolastiche sia per gli orientatori che per i tutor.

4.2 La formazione dei docenti e l'impatto sulla didattica

La formazione dei docenti al fine di condurre le attività di orientamento rappresenta una questione cruciale. Gli insegnanti orientatori e tutor hanno evidenziato sette aspetti fondamentali. L'elemento principale emerso è: *competenze relazionali e psicologiche* (75 occ.). Un insegnante afferma: "Empatia, capacità di ascolto e osservazione, attenzione alla persona" (Partecipante 9).

Un altro codice sottolineato da 49 docenti fa riferimento alla *capacità di fare rete con il territorio* rappresentato da un docente: "Percorsi di confronto a livello territoriale, conoscenza delle iniziative e delle opportunità presenti sul territorio" (Partecipante 86). Altri codici emersi sono *didattica orientativa* (49 occ.), *organizzazione e gestione* (24 occ.), *competenze digitali* (20 occ.), *competenze didattiche* (11 occ.) e *normativa sul lavoro* (3 occ.).

Per quanto riguarda l'impatto dell'orientamento sulla didattica curricolare sono emersi due codici: *efficace* e *non efficace*. Il primo codice contiene tutti gli elementi che hanno inciso positivamente sulla didattica curricolare. I docenti hanno riscontrato un risvolto positivo *nelle discipline* (22 occ.) come sottolineato da un insegnante: "L'impatto sulle attività curricolari è visibile specialmente nelle materie di indirizzo nei corsi di studi tecnici in quanto è concretamente possibile rendere l'attività curricolare" (Partecipante 31). L'orientamento ha offerto la possibilità di svolgere anche *attività trasversali*. Un docente afferma: "Hanno fornito spunti per unità di apprendimento o temi di educazione civica o ancora per strutturare meglio il PCTO" (Partecipante 40). I docenti hanno rilevato altri elementi positivi del percorso di orientamento: *favorisce la collaborazione del collegio docenti* (15 occ.); *sensibilizza i docenti* (15 occ.); *incentiva la riflessione* (14 occ.). Nove docenti hanno evidenziato come l'attuazione delle nuove linee guida abbia

reso più strutturali le *ore dedicate all'orientamento*. Un insegnante dichiara: "Il tempo delle varie lezioni è stato impiegato per gestire le attività di orientamento, che sono entrate di fatto a far parte del percorso scolastico degli allievi" (Partecipante 78).

Gli elementi che, invece, hanno reso "non efficace" l'impatto nella didattica curricolare sono stati principalmente: *difficoltà organizzative* (12 occ.); *sottrazione tempo alle programmazioni* (11 occ.) e *confusione, sovrapposizione con altre attività di PCTO* (6 occ.).

4.3 L'e-portfolio e il capolavoro

I docenti valutano l'utilizzo dell'e-portfolio in maniera maggiormente proficua rispetto agli studenti che, invece, lo valutano meno positivamente. Tre item su quattro presentano differenze statisticamente significative fra i punteggi di orientatori e tutor rispetto a quelli degli studenti (DM compresa fra ,746 e ,287 con $p < ,000$ e ,022). Le differenze si concentrano soprattutto nella scala *competenze orientative*. Analizzando *between* gli studenti, si nota come essi non abbiano apprezzato in particolare l'e-portfolio per sviluppare gli item *riflettere e confrontarsi con il docente tutor rispetto al tuo percorso scolastico* e *scegliere il percorso che farai dopo la scuola* (DM compresa fra ,423 e ,365 con $p < ,001$ e ,011). Non ci sono differenze statisticamente significative fra gli studenti di diverse tipologie di scuole.

Il capolavoro è stato valutato negativamente da tutti i partecipanti sia per lo sviluppo di talenti individuali e soft skills che per il coinvolgimento e partecipazione. È interessante notare che, nuovamente, i docenti degli istituti professionali hanno valutato positivamente il capolavoro rispetto ai colleghi/e dei licei (DM = ,545 con $p < ,010$). Fra gli alunni, gli studenti di genere maschile hanno apprezzato in misura minore il capolavoro rispetto alle studentesse (DM = -,287 con $p < ,018$).

4.4. Il coinvolgimento delle famiglie e degli enti/esperti esterni

Il coinvolgimento delle famiglie è stato molto basso per il 39,13% degli orientatori, il 60,01% dei tutor e il 70,48% degli studenti. Quando, però, c'è stata la partecipazione delle famiglie, è stata apprezzata più dagli studenti rispetto ai tutor dell'orientamento per tutti gli item compresi nelle scale (DM compresa fra ,664 e ,481 con p sempre $< ,000$).

Invece, il coinvolgimento di enti/esperti esterni è stato molto alto per il 69,56% degli orientatori, il 51,57% dei tutor e il 35,29% degli studenti. Se, da un lato, gli orientatori e i tutor valutano molto positivamente questi incontri, dall'altro, gli studenti non li considerano particolarmente efficaci (DM compresa fra ,692 e ,331 con p fra $< ,000$ e ,001). È opportuno sottolineare che le valutazioni negative degli studenti sono concentrate nelle aree relative alle competenze metacognitive e allo sviluppo dei talenti personali. Invece, hanno valutato positivamente le attività con gli enti esterni per sviluppare le proprie competenze orientative, in particolare *individuare il loro percorso che farai dopo la scuola* e *riflettere sul tuo progetto di vita professionale*, rispetto a *identificare le competenze che hai sviluppato in questi anni* e *sentire valorizzati i tuoi talenti e le tue capacità* (DM compresa fra ,450 e ,795 con $p < ,000$ e ,001).

4.5. Gli aspetti educativi sui quali incide l'orientamento

La *Tabella 3* presenta, nel dettaglio, le aree, le scale e gli item che, secondo i partecipanti liguri, hanno beneficiato maggiormente delle attività orientative. Come si può notare, per gli orientatori e i tutor, le attività di orientamento sono state efficaci per sviluppare le competenze metacognitive e quelle orientative, in particolare durante gli incontri con enti ed esperti esterni. Invece, per gli studenti, le attività di orientamento hanno inciso solo sulle loro capacità di riflettere su loro stessi e sull'opportunità di individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola.

| Partecipanti | Aree | Scale | Item |
|--------------|----------------------|-------------------------------|---|
| Orientatori | Efficacia | Competenze metacognitive | Riflettere sul proprio percorso di studi |
| | | Competenze orientative | Supportare la loro riflessione sul proprio progetto di vita culturale e professionale |
| | | | Individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola |
| | Esperti/enti esterni | Competenze metacognitive | Identificare le competenze sviluppate nel loro percorso scolastico |
| | | Competenze orientative | Supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale |
| | | | Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola |
| Tutor | Efficacia | Competenze metacognitive | Sviluppare le loro strategie metacognitive |
| | | | Sviluppare le loro competenze autovalutative |
| | | | Riflettere sul proprio percorso di studi |
| | | Talent/soft skills | Sviluppare le loro soft skill (ad es.: autonomia, capacità di pianificare ed organizzare, lavorare in gruppo, ecc.) |
| | | | Valorizzare i loro talenti e le loro attitudini |
| | | | Supportare la loro riflessione sul proprio progetto di vita culturale e professionale |
| | | Competenze orientative | Individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola |
| | | | Essere coinvolti in modo attivo e propositivo |
| | | Coinvolgimento/partecipazione | |
| | Esperti/enti esterni | Competenze orientative | Supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale |
| | | | Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola |

| | | | |
|----------|-----------|--------------------------|--|
| Studenti | Efficacia | Competenze metacognitive | Riflettere su te stesso/a e sulle tue capacità |
| | | Competenze orientative | Scegliere il percorso che farai dopo la scuola |

Tabella 3. Aree, scale e item sviluppate positivamente dall'orientamento.

Viceversa, la *Tabella 4* presenta le aree, le scale e gli item che sono scarsamente sviluppate dalle attività orientative. Si nota come gli orientatori e i tutor siano particolarmente critici sull'e-portfolio, sul capolavoro e sul coinvolgimento delle famiglie. Per gli studenti, anche gli incontri con enti ed esperti esterni non sono stati particolarmente efficaci.

| Partecipanti | Aree | Scale | Item |
|--------------|-------------------------|---|---|
| Orientatori | Efficacia | Competenze metacognitive | Sviluppare le loro strategie metacognitive |
| | E-portfolio | Competenze metacognitive | Identificare le competenze sviluppate in questi anni in attività scolastiche ed extrascolastiche |
| | | Competenze orientative | Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola |
| | Capolavoro | Talenti/soft skills | Valorizzare i loro talenti e le loro attitudini |
| | | Coinvolgimento/partecipazione | Sviluppare le loro soft skill (ad es.: autonomia, capacità di pianificare ed organizzare, lavorare in gruppo, ecc.) |
| | | | Essere coinvolti in modo attivo e propositivo |
| | Coinvolgimento famiglie | Competenze metacognitive | Sentirsi protagonisti del proprio percorso di apprendimento |
| | | | Identificare le competenze sviluppate nel loro percorso scolastico |
| | | Competenze orientative | Sentire valorizzati i loro talenti e le loro attitudini |
| | | | Supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale |
| Tutor | E-portfolio | Competenze orientative | Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola |
| | | | Individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola |
| | Capolavoro | Talenti/soft skills | Sviluppare le loro soft skill (ad es.: autonomia, capacità di pianificare ed organizzare, lavorare in gruppo, ecc.) |
| | | Coinvolgimento/partecipazione | Sentirsi protagonisti del proprio percorso di apprendimento |
| | Coinvolgimento famiglie | Competenze metacognitive | Identificare le competenze sviluppate nel loro percorso scolastico |
| | | | Sentire valorizzati i loro talenti e le loro attitudini |
| | | Competenze orientative | Supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale |
| | | | Individuare il loro percorso da fare dopo la scuola |
| | Esperti/enti esterni | Talenti/soft skills | Valorizzare i loro talenti e le loro attitudini |
| | | | Valorizzare i loro talenti e le loro attitudini |
| Studenti | E-portfolio | Competenze orientative | Riflettere e confrontarti con il docente tutor rispetto al tuo percorso scolastico |
| | | | Scegliere il percorso che farai dopo la scuola |
| | Capolavoro | Talenti/soft skills | Esprimerti e valorizzare i tuoi talenti e le tue capacità |
| | | Coinvolgimento/partecipazione | Essere coinvolto/a in modo attivo |
| | Coinvolgimento famiglie | Competenze metacognitive | Identificare le competenze che hai sviluppato in questi anni |
| | | Competenze orientative | Riflettere sul tuo progetto di vita professionale |
| | | | Scegliere il percorso che farai dopo la scuola |
| | Esperti/enti esterni | Competenze metacognitive | Identificare le competenze che hai sviluppato in questi anni |
| | | Competenze metacognitive Talenti/soft skills | Sentire valorizzati i tuoi talenti e le tue capacità |
| | Esperti/enti esterni | Competenze metacognitive Talenti/soft skills | Sentire valorizzati i tuoi talenti e le tue capacità |
| | | | Sentire valorizzati i tuoi talenti e le tue capacità |

Tabella 4. Aree, scale e item scarsamente sviluppate dall'orientamento

4.6 L'analisi fattoriale esplorativa e confermativa

Abbiamo deciso di eseguire, primariamente, l'analisi fattoriale esplorativa (EFA) per evidenziare l'eventuale presenza di fattori latenti che possano spiegare la struttura dello strumento e verificare la validità delle variabili misurate (Watkins, 2018) e, secondariamente, abbiamo deciso di calcolare l'analisi fattoriale confermativa (CFA) al fine di testare la validità del modello scaturito dall'EFA. Per tali motivi, abbiamo estratto, dal campione generale, due campioni casuali equivalenti, come indicato da Lorenzo-Seva (2021) ed effettuato i calcoli in modo separato per l'EFA e la CFA. L'analisi è stata completata con rotazione varimax e la normalizzazione Kaiser, con lo scopo di estrarre i componenti principali per evidenziare i fattori con autovalore maggiore di 1. I risultati indicano che il campione è adeguato in quanto il test di Kaiser-Meyer-Olkin è ,940. Inoltre, il test di sfericità di Bartlett presenta un valore di $p < ,000$ ($\chi^2 = 11920,921$; gdl = 300). L'analisi rivela la presenza di quattro fattori che coincidono esattamente con le aree dello strumento. Il primo fattore è composto dagli item relativi all'efficacia delle attività di orientamento e spiega il 47,96% della varianza totale. Il secondo fattore è composto dagli item relativi al capolavoro e all'e-portfolio (8,86%). Il terzo fattore include gli item relativi al coinvolgimento delle famiglie (6,74%) mentre l'ultimo fattore comprende gli item connessi al coinvolgimento di enti/esperti esterni (6,33%). L'analisi esplorativa ha indicato un'elevata affidabilità dello strumento, quindi, abbiamo eseguito la CFA testando il modello costituito dai 4 fattori evidenziati in precedenza. I calcoli si sono concentrati sulla seguente serie di indici statistici: il chi-quadro generale (Hooper et al., 2008); il *root mean square error of approximation* (RMSEA) (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Steiger, 1990); il *comparative fit index* (CFI) (Bentler, 1990); il *Tucker-Lewis index* (TLI) (Bentler, 1990; Tucker & Lewis, 1973), e il *standardised root mean square residual* (SRMR) (Bentler, 1995; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). I risultati sono i seguenti con l'indicazione, a fianco, della valutazione sulla base dei valori critici evidenziati dalla letteratura scientifica internazionale: chi-quadro $p < 0,001$ (elevato); RMSEA = ,099 (marginale, il valore ottimale sarebbe $< ,050$); CFI = ,875 (accettabile, il valore ottimale sarebbe $> ,950$); TLI = ,859 (accettabile, il valore ottimale sarebbe $> ,950$); SRMR = ,046 (elevato, il valore ottimale è $< ,050$). Sulla base di tali risultati, possiamo definire il modello accettabile.

5. Discussione

L'analisi dei dati ci suggerisce interessanti riflessioni sulle attività di orientamento. Innanzitutto, in risposta alla RQ1, le attività organizzate si sviluppano su un asse interno-esterno. Le scuole hanno svolto una parte di attività all'interno della scuola (colloqui, percorsi di accompagnamento, supporto per l'utilizzo della piattaforma, ecc.) e una parte in dialogo con il territorio, in particolare con università e aziende. Sottolineiamo questo aspetto poiché le attività esterne sono state apprezzate dagli studenti, specificamente, per aiutare loro ad individuare il futuro percorso formativo.

Da un punto di vista dell'efficacia delle attività, la percezione dei partecipanti tende a polarizzarsi. Da un parte, gli orientatori e i tutor valutano positivamente le attività svolte mentre, dall'altra, gli studenti le considerano valide solo in parte, apprezzando alcuni aspetti. In prospettiva, sarà importante monitorare le attività di orientamento mentre sono in svolgimento, in modo da modificare il più rapidamente possibile gli aspetti critici.

La governance delle attività di orientamento (RQ1a) è stata percepita in maniera maggiormente positiva dagli orientatori rispetto ai tutor. In particolare, risulta critico il rapporto fra orientatori e tutor. A questo proposito, si suggerisce di rendere collegiali le decisioni relative alle attività orientative in modo che possano essere condivise dagli attori coinvolti.

Un punto fondamentale è rappresentato dalla formazione dei futuri docenti che si occuperanno delle attività di orientamento (RQ1b). Dalle risposte dei protagonisti, la formazione dovrebbe basarsi, da un lato, su un piano personale/motivazionale e, dall'altro, su un piano tecnico/didattico. Nello specifico, è opportuno che i docenti siano in grado di organizzare diverse strategie di didattica orientativa (counseling, competenze comunicative e relazionali, peer tutoring, mentoring, coaching, ecc.) e avere profonde conoscenze del mondo del lavoro con radicati collegamenti col territorio, come promosso anche dalla letteratura di riferimento (Mariani, 2014; Di Vita, 2022).

Il rapporto fra le attività di orientamento e la didattica quotidiana, come indicato dalla RQ1c, è risultato piuttosto critico. Da un lato, tale rapporto presenta elevate potenzialità in quanto le attività di orientamento offrono occasioni di apprendimento interdisciplinari e trasversali, concordemente con quanto espresso in Guglielmini e Batini (2024) e in Barana et al (2023). Dall'altro, le attività di orientamento rischiano di sovrapporsi con altre attività e causano problematiche relative all'orario scolastico. L'analisi dei dati suggerisce di organizzare le attività per nuclei tematici (in particolare, metacognitivi e riflessivi) in modo che possano essere affrontati sia durante le lezioni disciplinari sia mentre si svolgono le attività più specificamente orientative, confermando la necessità di una specifica intenzionalità delle attività orientative, come espresso da Pombeni (2007).

L'e-portfolio e il capolavoro sono gli aspetti che hanno presentato maggiori criticità per tutti i partecipanti (RQ3 e RQ4). La letteratura scientifica (López-Crespo et al, 2021; Buzzetto-More, 2010) ci suggerisce che siano portatori di effetti didattici vantaggiosi ma risultano particolarmente problematici da un punto di vista organizzativo. Per tali motivi, proponiamo, sulla scorta delle riflessioni contenute nel paragrafo precedente, di organizzare delle fasi caratterizzate da sequenze di attività comuni fra i vari docenti che permettano loro di sviluppare l'e-portfolio e il capolavoro.

Un altro aspetto critico è rappresentato dal coinvolgimento delle famiglie (RQ5). Innanzitutto, è stato piuttosto limitato e, di conseguenza, non è apparso funzionale per sviluppare le competenze orientative. È possibile che il coinvolgimento limitato delle famiglie possa essere stato legato alla maggiore età degli studenti coinvolti nello studio. Comunque, è importante sottolineare che gli studenti hanno apprezzato

la partecipazione delle famiglie in maniera maggiormente positiva rispetto agli orientatori e ai tutor. Questa particolarità ci suggerisce di organizzare attività di orientamento a distanza e asincrone che possano consentire alle famiglie di discutere insieme agli studenti, nei momenti più adatti e seguendo i tempi delle singole unità famigliari.

Invece, il coinvolgimento di esperti ed enti esterni è stato piuttosto elevato e, generalmente, la loro partecipazione è stata apprezzata da tutti i partecipanti (RQ5). Anche se gli orientatori e i tutor hanno valutato la partecipazione degli esperti/enti esterni in maniera maggiormente positiva, gli studenti, pur essendo maggiormente critici, sottolineano l'importanza degli incontri con esperti ed enti esterni alla scuola e il confronto con testimonial ed ex-studenti coerentemente con quanto espresso dal Consiglio dell'Unione Europea (2008). Da un punto di vista organizzativo, gli studenti sottolineano le difficoltà logistiche nel predisporre tali attività soprattutto se risultano distanti dai loro interessi.

Infine, per rispondere ai quesiti posti dalla RQ2, le attività di orientamento, allineandosi alla definizione fornita dal Consiglio dell'Unione Europea (2008), si sono dimostrate efficaci per alcuni aspetti educativi rappresentati dalla possibilità, per gli studenti, di individuare il proprio percorso futuro sia da un punto di vista formativo che professionale (RQ2c). Questo aspetto è stato evidenziato da tutti i partecipanti, in particolare, durante gli incontri con gli enti e gli esperti esterni. Invece, gli aspetti metacognitivi (RQ2a) sono stati sviluppati solo marginalmente. Gli studenti hanno apprezzato soprattutto gli aspetti relativi alla possibilità di riflettere su loro stessi e sulle proprie capacità, mentre i docenti ritengono che gli studenti abbiano avuto l'opportunità di riflettere sul loro percorso di studi, di identificare sulle competenze sviluppate nel loro percorso scolastico e di supportare la loro riflessione rispetto al proprio progetto di vita culturale e professionale. I punti maggiormente critici sono rappresentati dagli aspetti relativi allo sviluppo dei talenti individuali e delle soft skills (RQ2b) e al coinvolgimento e la partecipazione degli studenti (RQ2d). Questi aspetti sono stati valutati positivamente solo dai tutor dell'orientamento.

6. Conclusioni e implicazioni organizzative e formative

A conclusione di questo studio, possono essere sottolineati alcuni aspetti fondamentali relativi alle attività di orientamento nelle scuole secondarie di II grado della Liguria. Innanzitutto, le attività di orientamento sono state ampie e diversificate. In particolare, la direttrice interno/esterno rappresenta un punto cruciale per le attività di orientamento. Dalla ricerca emerge che il contatto con enti/esperti esterni possa avere ricadute positive sulla didattica curricolare.

Gli aspetti educativi maggiormente sviluppati dalle attività di orientamento sono quelli relativi alla capacità di supportare la riflessione degli studenti sul proprio progetto di vita culturale e professionale e individuare il proprio percorso da fare dopo la scuola. Questi focus rappresentano l'output significativo delle attività svolte. D'altra parte, invece, gli aspetti

metacognitivi risultano solo in parte sviluppati dalle attività. Di conseguenza, è opportuno che gli orientatori e i tutor possano, in futuro, coniugare le attività orientative con quelle più precipuamente metacognitive. Analogamente, l'analisi rivela come sia stato complesso sviluppare le soft skill degli studenti (ad es.: autonomia, capacità di pianificare ed organizzare, lavorare in gruppo, ecc.). Anche in questo caso, è opportuno che le attività orientative possano essere condotte piccoli gruppi e supervisionate da docenti formati su didattiche orientative specifiche.

Quest'ultimo punto rimanda al punto nodale della formazione dei docenti che, come affermato in precedenza, implica la capacità di organizzare attività diversificate in un contesto di flessibilità organizzativa per fare in modo che la governance delle attività risulti maggiormente fluida e gli strumenti come l'e-portfolio e il capolavoro possano esprimere la propria potenzialità educativa.

Riferimenti bibliografici

- Barana, A., Marchisio, M., & Sacchet, M. (2023). Orientative teaching with open educational resources: The role of teachers in students' transition from high school to university. In *Proceedings of the 2023 IEEE 47th Annual Computers, Software, and Applications Conference (COMPSAC)*, Volume C469 (pp. 113–121). IEEE. <https://doi.org/10.1109/compsac57700.2023.00024>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software.
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Buzzetto-More, N. A. (2010). Assessing the efficacy and effectiveness of an e-portfolio used for summative assessment. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 6, 61–85. <https://doi.org/10.28945/1164>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Cedefop, European Training Foundation, European Commission. (2021). *Investing in career guidance: revised edition 2021*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WCGG. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-/2230>
- Commissione Europea. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Retrieved April 28, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2008). *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente: Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008*. Retrieved April 28, 2025, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02))
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, C 189, 1–13. Retrieved April 28, 2025, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research:*

- Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clarke, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–241). Sage.
- Di Fabio, A. M. (2010). *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*. Giunti.
- Di Vita, A. (2022). La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado per orientare gli studenti alla scelta formativo-professionale post-diploma. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* (pp. 548 – 551). Pensa MultiMedia.
- DM 328/2022. Decreto Ministeriale del 22 dicembre 2022, n. 328: Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU (No. AOO-GABMIR0000328.22-12-2022). (2022). <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza.
- Guglielmini, G., & Batini, F. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale: Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Raffaello Cortina.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- López-Crespo, G., Blanco-Gandía, M. C., Valdivia-Salas, S., Fidalgo, C., & Sánchez-Pérez, N. (2021). The educational e-portfolio: Preliminary evidence of its relationship with student's self-efficacy and engagement. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5233–5248. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10827-2>
- Lorenzo-Seva, U. (2021). SOLOMON: A method for splitting a sample into equivalent subsamples in factor analysis. *Behavior Research Methods*, 54(6), 2665–2677. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01750-y>
- Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze University Press.
- Marostica, F. (2007). La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento. In M. L. Pombeni (Ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: L'esperienza di Bologna* (pp. 75 – 101). Carocci.
- OECD. (2019). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9b93f383-en>
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza: Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196–214. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.494>
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: Modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226–231. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Sage.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/bf02291170>
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved April 28, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>