

La progettazione delle azioni di orientamento educativo e professionale per gli studenti di scuola secondaria nella prospettiva del PNRR: la proposta dell'Università di Padova.

The design of educational and career guidance actions for secondary school students in the perspective of the PNRR: the proposal of the University of Padua.

Lorenza Da Re, Università degli Studi di Padova.

Roberta Bonelli, Università degli Studi di Padova.

Angelica Bonin, Università degli Studi di Padova.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo presenta l'esperienza dell'Università degli Studi di Padova in merito all'elaborazione di percorsi di orientamento educativo e professionale dedicati a studenti di scuola secondaria di secondo grado, in linea con quanto stabilito dal decreto PNRR n. 934/2022. In particolare, per progettare alcune delle attività per l'anno scolastico 2023-24, sono stati contattati diversi formatori e progettisti che operano nel settore, i quali hanno elaborato quasi 70 diverse attività di orientamento educativo e professionale su tematiche trasversali. Si riportano qui le riflessioni di quattro progettisti principali che si sono occupati dell'ideazione di alcuni moduli formativi trasversali per l'a.s. 2023-24, raccolte attraverso un'intervista scritta con sei domande semi-strutturate e un quesito su scala. I risultati dimostrano che le modalità di progettazione, che hanno lasciato ampio spazio creativo ai singoli pur con una costante supervisione e coordinamento, sono state particolarmente apprezzate. La soddisfazione complessiva è risultata alta, con valutazioni superiori a 4 su 5 per ogni item proposto. L'esperienza dell'Università di Padova rispetto ai percorsi di orientamento educativo e professionale in risposta alle richieste del PNRR può fungere da esempio di pratica per un confronto e condivisione con altre realtà e istituzioni dell'educazione superiore italiane e internazionali che stanno accogliendo questa sfida educativa.

ENGLISH ABSTRACT

This paper presents the experience of the University of Padua about the development of educational and career guidance paths dedicated to secondary school students, in line with the provisions of PNRR decree n. 934/2022. In particular, in order to design some of the activities for the 2023-24 school year, several trainers and designers working in the field were contacted, and they developed almost 70 different educational and career guidance activities on transversal topics. We report here the reflections of four main designers, who were responsible for the design of some transversal training units for the school year 2023-24, collected through a written interview with six semi-structured questions and a scale question. The results show that the design process, which left wide creative space for individuals, even with constant supervision and coordination, was particularly appreciated. Overall satisfaction was high, with assessments of over 4 out of 5 for each proposed item. The experience of the University of Padua with respect to educational and career guidance opportunities in response to the demands of the PNRR may serve as an example of practice for comparison and sharing with other Italian and international higher education realities and institutions that are taking up this educational challenge.

Il ruolo delle azioni di orientamento educativo e professionale (OEP) (1) in università

La società attuale, complessa e mutevole, e i rapidi e continui cambiamenti che la caratterizzano, hanno fatto emergere l'inadeguatezza e la rapida obsolescenza delle iniziative e degli strumenti a disposizione per far fronte alle svariate sfide che si susseguono (Bauman, 1999; Beck, 2000; Ulivieri, 2015; Choudaha & van Rest, 2018; Geitz & de Geus, 2019; Galeotti, 2020). Queste criticità emergono anche quando si parla della sfera educativa e, in particolare, quando ci si focalizza sulle continue scelte che è necessario compiere in ambito personale, formativo e professionale (Savickas *et al.*, 2009; Gati *et al.*, 2019; Hooley & Rice, 2019).

Si tratta, inoltre, di complessità che si sono acuite a seguito del periodo emergenziale (Pownall *et al.*, 2022), il quale ha penalizzato non solo il singolo, ma anche le istituzioni scolastiche ed educative, spinte ora a mettere in atto azioni di orientamento "inteso quale parte integrante del processo formativo" per raggiungere "una progressiva uscita dalla crisi identitaria del singolo e della società" (Mannese, 2021, 28).

Le continue e mutevoli sfide che l'individuo deve affrontare fanno emergere con forza l'"esigenza di elaborare percorsi formativi finalizzati alla capacità di gestire ed orientare se stessi in rapporto al cambiamento per la costruzione di progetti di vita e professionali", per cui il sapersi orientare assume il significato di "essere in grado di operare scelte consapevoli fondate sull'esercizio critico del sapere" (Lo Presti & Tafuri, 2020, 84).

Si evidenzia come, nell'ambito dell'OEP, l'attenzione non sia incentrata solo sull'istruzione, ma vi sia una visione più ampia che abbraccia sia la dimensione professionale nello specifico, ma anche la vita intera dell'individuo (Watts, 2005; Annacontini, 2020; Del Gobbo *et al.*, 2021; Dato *et al.*, 2023). L'orientamento dovrebbe poggiarsi sulla prospettiva del *lifelong e lifedeep learning* e assumere:

un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale (MIUR, 2014, prima pagina).

Infatti, una delle caratteristiche chiave dell'orientamento è proprio quella relativa alla continuità nel tempo, poiché l'OEP vede coinvolta la persona in tutte le fasi della sua vita e non solo nei momenti di passaggio tra diversi cicli di istruzione e formazione.

In ogni caso, per quanto riguarda più nello specifico il tema dell'orientamento educativo e professionale nell'*higher education* di nostro interesse, in letteratura si possono ritrovare molteplici contributi nazionali e internazionali che provano a definirne il significato e le conseguenti iniziative proposte. In generale, l'azione di OEP nell'*higher education* viene definita come un insieme di interventi trasversali e costanti che riguardano tutto il percorso di educazione superiore. Si parla, infatti, di orientamento in entrata all'università, *in-itinere* durante il percorso accademico e in uscita verso il mondo lavorativo (Watts & Van Esbroeck, 2000; Annovazzi *et al.*, 2019; Annacontini, 2020; Del Gobbo *et al.*, 2021; Bonelli & Da Re, 2022; Dato *et al.*, 2023; La Marca *et al.*, 2023).

Nello specifico, per quanto riguarda l'accesso al mondo universitario, oggetto di questo contributo, emerge il fatto che si tratti di

un momento di transizione esistenziale importante per cui si rende necessaria un'azione orientativa strutturata, sia di tipo informativo che esperienziale, in grado di rispondere alle esigenze di ciascuno studente da un punto di vista formativo, personale e professionale (La Marca *et al.*, 2023, 273).

Tali principi sono valorizzati anche nel dibattito internazionale. Pur con diverse modalità e approcci, in tutti i Paesi europei l'attenzione per i servizi di orientamento e di supporto al percorso è cresciuta negli anni, anche in risposta alle tendenze trasformative sopra delineate (Watts & Van Esbroeck, 2000). Per affrontare con successo una società complessa e mutevole, è essenziale infatti un'ampia conoscenza sia di se stessi che delle opportunità educative e professionali contestuali, e l'orientamento svolge un ruolo essenziale nella costruzione di tali competenze e conoscenze nei Paesi di tutto il mondo (Hooley & Rice, 2019). Le azioni orientative e le strategie di accompagnamento nell'educazione superiore sono particolarmente importanti per prevenire l'insuccesso accademico e l'abbandono degli studi, ma con benefici anche per l'istituzione e la società, che vedono valorizzati percorsi formativi di successo (Amor *et al.*, 2021).

Per quanto concerne il contesto italiano, anche le recenti normative si sono soffermate sull'OEP relativo alla scelta del proprio futuro post-diploma (Dato *et al.*, 2023), evidenziando come vi sia un'"ampia finalità di promuovere un raccordo tra aspirazioni degli alunni, competenze per l'occupabilità, scelta del percorso di studio e profili risultanti dalla formazione e richiesti dal mondo del lavoro" (MUR, 2022, decreto n. 934, 8) e proponendo, di conseguenza, delle iniziative volte a rispondere a queste esigenze e proposte, in particolare nei confronti degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado.

Dalle definizioni presenti in letteratura, e dalle normative più o meno recenti in tema di OEP in *higher education*, oltre al tema ricorrente della continuità nel tempo, emerge un altro importante attributo dell'orientamento, ovvero l'attenzione che si richiede nei confronti di ciascuno studente e delle sue specificità e unicità. Nel Decreto Ministeriale n. 752 del 2021 si parla a più riprese delle caratteristiche specifiche di ciascuno studente in una prospettiva inclusiva, prevedendo:

[...] attività e azioni [...] finalizzate a rimuovere le diseguaglianze, connesse alla condizione sociale e personale, che determinano disparità nell'accesso alla formazione superiore, nella regolarità degli studi e nei tempi di conseguimento del titolo di studio, negli sbocchi occupazionali successivi al conseguimento del titolo (MUR, 2021, 4).

Ciò è in linea anche con il dibattito internazionale, dove si concorda sull'importanza di personalizzare l'azione orientativa, accogliendo le diversità e unicità degli studenti cercando di favorire, per tutti, lo sviluppo di percorsi accademici di successo, in accordo con il proprio progetto educativo e professionale (Ruiz & Fandos, 2014; Amor *et al.*, 2021; Pownall *et al.*, 2022). Dunque, l'orientamento educativo e professionale viene non solo inteso come un'azione nel tempo che mira allo sviluppo della consapevolezza e all'autonomia del futuro studente universitario o dell'immatricolato, ma si rivelano indispensabili delle iniziative in grado di rispettare le diverse esperienze, le diverse

condizioni socioeconomiche, contestuali, di genere e, in generale, personali dell'individuo. Lo studente che si avvicina al mondo universitario, infatti,

è portatore di una storia formativa originale che si è strutturata e sedimentata lungo tutto il percorso scolastico precedente e che entrerà in gioco in modo sensibile, benché spesso non evidente, con l'avvio del percorso di studi universitario (Annovazzi et al., 2019, 203).

Gli studenti, quindi, nelle azioni di orientamento educativo e professionale non sono considerati solamente come "depositi" da "riempire" di informazioni, ma si rivela fondamentale il prendere parte attivamente all'elaborazione di un proprio progetto formativo e di vita (Annovazzi et al., 2019; Annacontini, 2020; Bintani, 2020). L'orientamento, dunque, non si limita alla mera trasmissione di informazioni e all'aspetto conoscitivo, ma l'obiettivo è quello di puntare

al processo di empowerment, o potenziamento della persona, inteso come sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva alla propria vita e di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative in maniera di essere più pronto ad affrontare le sfide che oggi pone il mondo del lavoro (Pellerey, 2016, 42).

Riassumendo, l'orientamento educativo e professionale nell'*higher education* si inserisce nella prospettiva dell'apprendimento permanente e dovrebbe rispondere, da una parte, al bisogno di scegliere consapevolmente il proprio percorso accademico, lavorativo e di vita e, d'altra parte, alla necessità di personalizzare la propria strada sulla base di caratteristiche individuali e contestuali. Dal punto di vista del tipo di iniziative proposte, inoltre, l'obiettivo è quello di orientare sia fornendo contributi conoscitivi, ma anche, e soprattutto, puntando su azioni e attività formative e trasversali (Savickas et al., 2009). Lo sviluppo di autonomia e la capacità di compiere scelte consapevoli, infatti, è possibile soprattutto grazie ad azioni formative che potenzino competenze trasversali utili per qualsiasi sfida educativa e professionale presente e futura, tra cui la motivazione accademica, adeguate capacità di studio, capacità di comunicazione e di relazione umana, gestione del tempo e responsabilità personale, pianificazione e sviluppo di adeguati obiettivi accademici e personali, mantenimento di un'adeguata salute mentale e fisica (Bintani, 2020). In questa prospettiva:

L'orientamento deve dunque diventare un "sistema" di azioni e interventi che, a partire dal riconoscimento di talenti, potenzialità, interessi, inclinazioni e motivazioni, sia in grado di accompagnare e supportare, in modo personalizzato, lo studente nella capacità di elaborare in maniera critica, autonoma e proattiva un progetto di vita concretamente spendibile nel contesto di riferimento (Dato et al., 2023, 158).

I principi del Decreto n. 934 e l'impatto sulle azioni di orientamento educativo e professionale (OEP)

Come esplorato nel precedente paragrafo, l'importanza dell'orientamento educativo e professionale e il suo impatto formativo, lavorativo e sociale sono riconosciuti in letteratura e sostenuti anche a livello istituzionale. In particolare, il decreto n. 934 (2)

(MUR, 2022) ha stabilito i “*Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi all’Orientamento attivo nella transizione scuola-università*”, nell’ambito del PNRR, Missione 4 “*Istruzione e ricerca*”, disciplinando anche le modalità di attuazione di tali progetti.

Le risorse messe a disposizione delle istituzioni agevolano la progettazione e l’implementazione, sulla base di accordi con le scuole, di quelli che nel decreto sono definiti “corsi di orientamento”. Tali proposte, rivolte agli studenti dell’ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado, dovrebbero presentare le seguenti caratteristiche:

- durata di 15 ore;
- modalità curricolare o extracurricolare;
- erogate almeno per 2/3 in presenza;
- possibilità di coinvolgere i docenti della scuola secondaria di secondo grado, in modo che, successivamente, l’orientamento possa continuare a essere impartito da personale interno alle scuole stesse;
- per gli studenti, frequenza ad almeno il 70% delle ore per poter attestare il percorso.

Per quanto riguarda gli aspetti pedagogici e educativi di nostro interesse, i “corsi di orientamento” descritti nel decreto non mirano alla promozione della singola istituzione, ma -in linea con le finalità generative dell’OEP viste nel precedente paragrafo- dovrebbero dare un supporto in senso trasversale, promuovendo un raccordo tra le aspirazioni del singolo e lo sviluppo di competenze e *soft skills* fondamentali per il proprio futuro educativo e professionale. Sulla base di questo, sono definiti nel Decreto n. 934 (MUR, 2022) alcuni *focus* che tali percorsi dovrebbero valorizzare (p. 8, cit. letterale):

- a) conoscere il contesto della formazione superiore e il suo valore in una società della conoscenza, informarsi sulle diverse proposte formative quali opportunità per la crescita personale e la realizzazione di società sostenibili e inclusive;
- b) fare esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale, orientata dalla metodologia di apprendimento del metodo scientifico;
- c) autovalutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze per ridurre il divario tra quelle possedute e quelle richieste per il percorso di studio di interesse;
- d) consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale;
- e) conoscere i settori del lavoro, gli sbocchi occupazionali possibili nonché i lavori futuri sostenibili e inclusivi e il collegamento fra questi e le conoscenze e competenze acquisite.

Come è possibile osservare, i contenuti dei “Corsi di orientamento” descritti dovrebbero valorizzare sia aspetti disciplinari che trasversali, essenziali entrambi congiuntamente per fornire ai giovani in formazione conoscenze e competenze utili a supportare scelte consapevoli e in linea con le proprie aspirazioni, obiettivi e percorso di vita, educativo e professionale.

La risposta dell’Ateneo di Padova: scelte progettuali e metodologiche

L’Università degli Studi di Padova, accogliendo sia gli stimoli della letteratura che le opportunità e le risorse legate alle iniziative del PNRR, si è attivata al fine di sviluppare

“Corsi di orientamento” da 15 ore sulla base di quanto indicato nel decreto n. 934/2022 sopra descritto, da erogare nell’a.s. 2023-24. In particolare, uno dei principi fondamentali che ha guidato tutto il lavoro di progettazione di tali opportunità è stato quello di valorizzare non solo la valenza informativa dell’orientamento educativo e professionale, ma anche e soprattutto il suo valore formativo, educativo e di sostegno alle scelte di vita.

Secondo quanto previsto dal PNRR (decreto n. 934, MUR, 2022), e in base agli accordi con altre istituzioni del territorio, per l’a.s. 2023-24 è previsto che l’Università di Padova debba coinvolgere, con le proprie azioni di OEP, circa 10.000 studenti dell’ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado, per almeno 15 ore. Si tratta di una sfida ingente, trattandosi inoltre in gran parte di percorsi non ancora implementati, ma da progettare appositamente in risposta alle nuove sfide e opportunità per l’orientamento 2023-24, integrando così il già variegato e ricco insieme di proposte sviluppare dall’Ufficio Orientamento di Ateneo e dal personale che si occupa di OEP (3).

L’Ateneo si è quindi attivato per sviluppare quelli che ha definito “*Corsi per l’Orientamento attivo nella transizione scuola-università*” (4), arrivando a elaborare oltre 180 diverse opportunità di OEP per l’a.s. 2023-24, ognuna da 15 ore, fruibili tramite diversi moduli (5) (solitamente da 3 ore ciascuno). Tali moduli possono essere di tipo disciplinare o trasversale, e con fruizione in presenza od online, in linea con quanto previsto dal decreto n. 934/2022 (MUR, 2022).

In questo contributo si approfondisce, in particolar modo, il processo di progettazione di moduli di tipo *trasversale* erogabili in presenza, non legati ad aspetti didattici o disciplinari specifici, ma volti a sviluppare competenze, riflessioni e conoscenze utili per l’orientamento educativo e professionale e la scelta in senso olistico.

Le scelte metodologiche implicate in una sfida educativa così grande e complessa hanno direzionato le scelte operative e fattive. Invece di partire dalla costruzione di alcune proposte formative che fossero rispondenti alle dimensioni del Decreto n. 934/2022, si è deciso di condividere con alcuni progettisti la direzione pedagogica della co-costruzione delle attività formative, partendo dalle loro competenze e dal loro *know how* professionale. Per fare questo, si è dato vita a una sorta di “fucina pedagogica”. Partendo dalla definizione del Treccani, per “fucina” si intende quel “luogo, ambiente dove si creano idee, si foggiano menti, ingegni, o si formano in gran numero persone di una determinata categoria” (6). In termini metaforici, la “fucina pedagogica” può essere associata, in un senso figurato, a un modo per illuminare e “scaldare” le idee e le proposte per forgiarle verso qualcosa di unico e condivisibile.

Durante l’a.a. 2022-23, soprattutto a partire da febbraio/marzo 2023, un *team* di lavoro (7), coordinato nell’ambito della delega all’Orientamento, Tutorato e Placement dell’Università di Padova, si è occupato quindi di avviare e supervisionare le attività di progettazione di alcuni moduli trasversali di orientamento educativo e professionale, da erogare nell’a.s. 2023-24. Tale *team* di lavoro e ricerca ha accompagnato tutti i processi, dall’inizio alla fine, in raccordo continuo con l’Ufficio orientamento e con la *governance* di Ateneo.

Un primo e fondamentale passo per lo sviluppo dei moduli di tipo trasversale è stato quello di coinvolgere quattro professionisti del territorio (che chiameremo “progettisti

referenti”), di elevata professionalità ed esterni all’Ateneo, che si occupano di orientamento, competenze trasversali e formazione. A queste figure è stato chiesto un contributo per la progettazione di alcune proposte formative da 3 o 4 ore. In particolare, oltre a rispondere ai *focus* e principi del decreto n. 934/2022 visti in precedenza, le attività progettate dovevano valorizzare aspetti formativi, trasversali e generativi dell’OEP, e non configurarsi come mere azioni informative. Ognuno dei quattro progettisti referenti si è impegnato a generare almeno dieci diverse proposte formative da 3 o 4 ore, anche, eventualmente, confrontandosi con altri professionisti di OEP del proprio *team* potenzialmente coinvolgibili per l’erogazione dei moduli nelle scuole del territorio.

A livello operativo e metodologico, tra febbraio e marzo 2023 sono stati svolti tre incontri tra il *team* di supervisione/coordinamento e ciascuno dei quattro progettisti referenti singolarmente, mentre a inizio maggio si è tenuto un incontro congiunto. In questi incontri sono stati condivisi gli obiettivi del lavoro ed è stata definita una linea di azione, proponendo una “scheda di progettazione”, elaborata dal *team* di coordinamento, dove raccogliere le diverse proposte. Tale scheda permetteva di identificare, oltre alla descrizione del modulo (tema principale), anche alcuni dettagli tecnici, come il periodo di svolgimento (se potenzialmente per tutto l’a.s. 2023-24 o solo per alcuni mesi), i principali destinatari (se gli studenti dell’ultimo triennio di scuola secondaria o solo quelli di una annualità specifica) o la durata ideale (3 o 4 ore) (8). Anche se la scheda di progettazione era uguale per tutti, ampio spazio creativo è stato dato a ciascuno dei quattro professionisti, valorizzando la loro *expertise* e permettendo di scegliere il tema, i metodi formativi, il *focus* e i contenuti, purché essi fossero coerenti con i principi generali sopra indicati.

Parallelamente, oltre ai quattro progettisti referenti, sono stati anche coinvolti altri formatori e sono state accolte altre proposte di moduli di OEP, sempre secondo le stesse indicazioni. Per la sola parte “trasversale”, si è arrivati a raccogliere quasi 70 possibili diverse proposte formative da 3 ore. Si specifica poi che, oltre a queste attività, anche altri moduli formativi trasversali sono stati elaborati dall’Ufficio Orientamento e dal personale di Ateneo che si occupa di OEP, e - per la parte disciplinare - da docenti e ricercatori UNIPD, per un totale di quasi 300 potenziali diversi moduli complessivi, solitamente da 3 ore (in alcuni casi da 6 ore).

A livello operativo, tutti i moduli progettati, sia a livello trasversale che di tipo disciplinare e relativi alla parte online, sono stati poi raccolti e organizzati sistematicamente in più di 180 corsi da 15 ore (9). Questi corsi consentiranno di valorizzare aspetti disciplinari, trasversali e online, e saranno messi a disposizione degli studenti delle scuole del territorio, in base al *target* concordato per l’a.s. 2023-24.

La progettazione dei Corsi per l'Orientamento attivo nella transizione scuola-università dell'Università di Padova: l'esperienza dei progettisti referenti

Come anticipato, l’Università degli Studi di Padova ha coinvolto una moltitudine di professionisti per avviare la progettazione di attività di orientamento educativo e professionale per l’a.s. 2023-24, sulla base del decreto n. 934/2022.

In particolare, come descritto nel par. 3, si sono identificati inizialmente quattro principali progettisti “referenti” per lo sviluppo di attività di tipo trasversale, ognuno implicato nella progettazione di almeno dieci diverse proposte di OEP da 3 o 4 ore (poi tutte omologate a 3 ore).

Al fine di rendicontare, comprendere e supervisionare i processi di progettazione, è stata condotta una ricerca di tipo qualitativo tramite interviste scritte semi-strutturate.

La ricerca ha esplorato i seguenti *focus*:

- Quale metodologia di progettazione è stata implementata dai professionisti coinvolti?
- Qual è stato il ruolo della supervisione durante le attività di progettazione?
- Quali criticità sono state riscontrate durante la progettazione?
- Quali sono stati gli aspetti positivi dell'attività di progettazione?
- Quali proposte ci sono per migliorare quanto elaborato o i processi messi in atto?

Lo strumento di rilevazione utilizzato, semi-strutturato, era composto da 6 domande a risposta aperta e una domanda relativa alla soddisfazione complessiva, con 5 item su scala 1-5. Lo strumento è stato creato *ad hoc* dai ricercatori per rispondere alle domande di ricerca ed è stato somministrato ai quattro progettisti referenti attraverso “Moduli Google” a maggio/giugno 2023.

Le risposte aperte sono state analizzate mediante sistematizzazione dei dati qualitativi (Semeraro, 2011), utilizzando il software ATLAS.ti. Si è proceduto a sintetizzare le risposte ottenute grazie alla creazione di appositi codici riassuntivi, poi aggregati in gruppi di codici. Le etichette assegnate ai codici e ai gruppi sono frutto della riflessione congiunta delle ricercatrici: pertanto, la scelta dei codici e dei gruppi non è oggettiva, ma si rivela comunque conforme ai nuclei tematici presenti nelle risposte ottenute. Vengono qui riportate le riflessioni di sintesi attraverso citazioni, commenti e *network*, che mostrano le relazioni tra codici. Le risposte su scala sono state invece analizzate indicando le medie ottenute per ciascun item su scala 1-5.

Risultati della ricerca

Si riportano di seguito i risultati ottenuti, che, in linea con le domande di ricerca, approfondiscono in particolar modo:

- la descrizione del processo che i quattro progettisti hanno seguito per la progettazione delle attività di orientamento educativo e professionale;
- l'efficacia della metodologia di progettazione utilizzata;
- la qualità della supervisione e accompagnamento (materiali, *feedback*, chiarezza, ecc.);
- aspetti critici, positivi e proposte.

La prima domanda chiedeva: “Descrivi, nel modo più completo possibile, quale processo hai seguito per elaborare la tua proposta progettuale (es: come hai scelto l'argomento, quali scelte hai effettuato, le motivazioni che ti hanno spinto a compiere determinate scelte, se ti sei confrontato con qualcuno, ecc.)”.

Come rappresentato nel *network* in Fig. 1, è possibile notare diversi approcci alla progettazione dei quattro referenti.

In particolare, due rispondenti (colore azzurro e giallo) hanno condotto la progettazione in autonomia, cercando di far incontrare e fruttare le proprie esperienze e competenze con gli obiettivi dell'attività.

Un altro progettista (colore verde) ha operato singolarmente soprattutto all'inizio, per poi confrontarsi con il *team* di formatori che intendeva coinvolgere per l'implementazione delle attività nelle scuole. Ritorna il riferimento comune al far incontrare le proprie competenze con gli obiettivi dei percorsi di OEP sulla base del decreto MUR n. 934/2022, il che ha guidato anche la scelta delle tematiche. Il confronto con gli altri formatori del proprio gruppo di colleghi è stato essenziale per trovare una linea metodologica comune, pur valorizzando le competenze del singolo.

Infine, un altro formatore (colore rosa) ha avuto un approccio "collettivo" fin da subito con i formatori del proprio *team* che intendeva coinvolgere durante l'implementazione nelle scuole. In questo caso il confronto è stato utile sia per scegliere le tematiche di interesse sia per tenersi aggiornati sui processi. Tutti i dettagli nel *network* in Fig. 1.



FIG. 1 - PROCESSO DI PROGETTAZIONE DELLE ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO SEGUITO DAI 4 RISPONDENTI.

La seconda domanda ha proposto la seguente riflessione: "Il percorso di progettazione si è basato su un approccio "aperto", che ha provato a lasciare molto spazio e autonomia ai progettisti nell'elaborazione delle proprie proposte. Descrivi la tua opinione su questo approccio, indicandone eventuali aspetti positivi ma anche criticità o proposte di miglioramento".

Per lasciare autonomia ai progettisti, valorizzando anche la loro professione e le loro capacità, si è pensato di basare la progettazione su un approccio "aperto", che lasciasse spazio, in una prima fase, alla libera elaborazione di proposte da parte dei professionisti.

L'opinione in merito al tipo di approccio adottato varia da progettista a progettista anche se, come si osserva dal *network* in Fig. 2, si possono evidenziare aspetti positivi, criticità e proposte in ciascuna delle esperienze riportate.

In particolare, gli aspetti critici (indicati in rosso), riguardano alcune difficoltà relative alla scrittura del progetto formativo («Come aspetto critico che ho riscontrato, riferisco una difficoltà nella scrittura progettuale»), la mancanza di una relazione più stretta tra i quattro diversi progettisti referenti («Al momento l'unica criticità che mi sento di condividere è la mancanza di relazione con gli altri progettisti») e, infine, la poca chiarezza relativa al quadro operativo complessivo, dovuta alle informazioni in rapido e continuo aggiornamento («Aspetto critico forse segnalerei la fase iniziale in cui non mi è stato immediatamente chiaro il livello di approfondimento della progettazione per cui grossa parte del lavoro si è concentrata alla fine con tempi ristretti»).

D'altra parte, gli intervistati evidenziano un maggior numero di aspetti positivi (indicati in verde). In particolare, 2 intervistati su 4 sottolineano il fatto che vi è stato un riconoscimento della professionalità e della competenza dei professionisti («Questo è stato sicuramente un approccio positivo che ha riconosciuto anche la professionalità dei progettisti»; «[...] percezione di una larga fiducia nella mia competenza e professionalità»). Tutti gli altri aspetti positivi, invece, sono stati indicati da un solo rispondente e riguardano la possibilità di mantenere una certa flessibilità a livello di gestione con altri impegni («[...] possibilità di organizzare il lavoro progettuale ad incastro con gli altri incarichi di questo periodo, senza troppi vincoli»), l'autonomia nei processi di progettazione delle attività («Sicuramente un aspetto positivo è stato l'ampio spazio di autonomia»), il fatto di poter innovare ed essere creativi («[...] un approccio di questo tipo facilita l'emersione di creatività e innovazione») e l'aver a disposizione una scheda di progettazione come guida alla realizzazione dei progetti di orientamento («Utilissimo poi la scheda di progettazione come guida alla costruzione del percorso»).



FIG. 2 - OPINIONE RISPETTO ALL'APPROCCIO DI PROGETTAZIONE: ASPETTI POSITIVI, CRITICI E PROPOSTE.

Infine, 3 intervistati su 4 (uno non ha risposto) indicano anche delle proposte per il miglioramento dell'approccio utilizzato (indicate in azzurro). In particolare, 2 rispondenti su 3 propongono di intervenire maggiormente sul lavoro in *team* tra progettisti («Forse aver lavorato sin da subito in *team* o in coppia con un/un'esperto/a in progettazione avrebbe accelerato i tempi [...]») e, in uno dei due casi, si specifica anche che il lavoro e confronto con gli altri progettisti potrebbe essere utile per evitare moduli simili («Mi sarebbe piaciuto lavorare maggiormente in squadra con loro. Semplicemente per evitare eventuali ripetizioni sui temi dei moduli»).

La seconda proposta riguarda invece la possibilità di proporre la scheda di progettazione utilizzando Google Moduli come strumento di raccolta («Forse per il prossimo anno creerei un google moduli così da avere tutto già aggregato come scheda di progettazione»). Infatti, per raccogliere i progetti realizzati, è stata proposta una tabella da compilare in autonomia, accessibile tramite qualsiasi programma di elaborazione di testi.

Lo strumento proseguiva poi con una riflessione sul supporto ricevuto: “Durante il percorso hai incontrato e ti sei relazionato con un "team" che ha supervisionato e accompagnato i processi. Descrivi la tua opinione rispetto all'accompagnamento ricevuto, indicandone eventuali aspetti positivi ma anche criticità o proposte di miglioramento”.

Le esperienze condivise dai quattro rispondenti rispetto alla qualità della supervisione sono state molto positive. Sono stati apprezzati aspetti come la puntualità, professionalità e presenza discreta ma costante del *team* di coordinamento («Credo che il team che sta guidando il progetto sia molto professionale, con una presenza costante, puntuale, ma non pressante»). Tra i consigli ricevuti quello di proporre incontri più lunghi, per una maggiore condivisione («Avrei forse pianificato incontri più lunghi, dedicando più di mezz'ora»). Tutti i dettagli nel *network* in Fig. 3.



FIG. 3 - OPINIONI IN MERITO ALLA QUALITÀ DELLA SUPERVISIONE RICEVUTA.

Tra gli altri aspetti indagati, si è poi passati a rilevare gli aspetti positivi, negativi e le proposte relative all'esperienza di progettazione in generale. In alcuni casi, tali riflessioni erano già state anticipate nella domanda 1 rispetto al processo di progettazione, ma sono emerse anche ulteriori precisazioni.

Il *network* in Fig. 4 evidenzia innanzitutto tutti gli aspetti positivi. Si osserva, in particolare, il fatto che 2 intervistati su 4 ritengono che l'attività svolta abbia contribuito a incrementare o esprimere meglio la propria competenza: «[...] mi è servito mettermi in gioco per incrementare la mia competenza di progettista.» e «[...] libertà di esprimere le proprie idee e competenze». Per quanto riguarda gli altri aspetti positivi, ogni progettista ha espresso concetti diversi quali il fatto di fare scelte progettuali in autonomia e poter gestire più liberamente le tempistiche («Autonomia nelle scelte progettuali e nei tempi»), vivere un'esperienza interessante e stimolante («E' stata sicuramente un'esperienza interessante e stimolante [...]»), poter lavorare su un tema, come l'OEP, centrale anche per la propria professione («L'orientamento è uno dei punti focali della mia professione») e avere la possibilità di aprirsi al territorio e uscire anche dalla propria realtà organizzativa («Positivo anche il fatto che questa progettazione uscisse da alcuni confini organizzativi e territoriali che di solito costituiscono una comfort zone in cui operare [...]»). Tutti i dettagli nel *network* in Fig. 4.



FIG. 4 - OPINIONI RISPETTO AGLI ASPETTI POSITIVI DELL'ATTIVITÀ DI PROGETTAZIONE DEI MODULI DI OEP.

Come rappresentato nel *network* in Fig. 5, le principali complessità sono state invece legate alla fase di stesura del progetto e alle operazioni di “progettazione formale”, in quanto non sempre è facile sintetizzare e formalizzare proposte creative e multifaccettate come quelle di OEP (2 su 4 nominano questi aspetti) («Progettare gli interventi, [...], mentre scrivevo avevo la mente che viaggiava e trovava mille altre idee per incrementare il contenuto [...]»). Vengono poi segnalate difficoltà legate alla complessità del progetto in generale e difficoltà nel capire se le azioni intraprese fossero in linea con quanto richiesto, essendo molti processi ancora in via di definizione «[...] le difficoltà riscontrate sono state riferite alla comprensione se la direzione intrapresa e l'approccio progettuale fossero realmente rispondenti alle richieste della committenza». Tutti i dettagli nel *network* in Fig. 5.

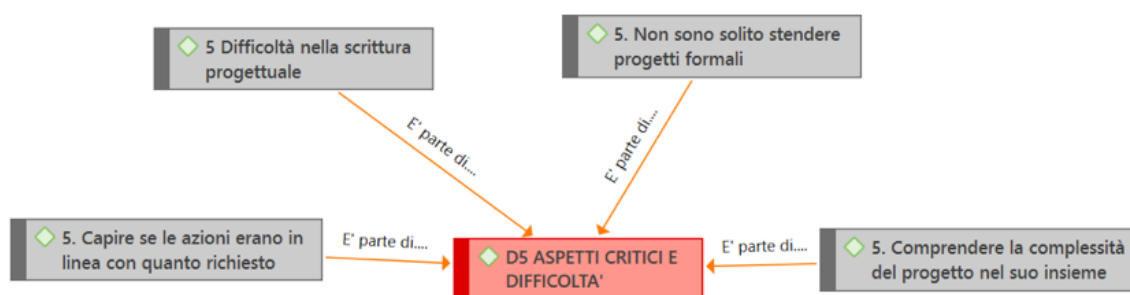


FIG. 5 - OPINIONI RISPETTO AGLI ASPETTI CRITICI DELL'ATTIVITÀ DI PROGETTAZIONE DEI MODULI DI OEP.

Nel *network* in Fig. 6 si evidenziano poi le proposte di 3 progettisti su 4, tutte orientate a stimolare e valorizzare maggiormente il lavoro in *team* con altri progettisti sui temi dell'OEP. In un caso non è stata data risposta alla domanda.

In particolare, tra gli aspetti centrali si evidenzia la proposta di anticipare l'incontro comune svoltosi tra tutti i progettisti referenti per poter evitare sovrapposizioni e prodotti simili («Anticiperei l'incontro di gruppo fra tutti i consulenti. Dopo aver scritto tutte le proposte progettuali mi sono resa conto che i moduli che avevo ipotizzato io erano stati già pensati dagli altri consulenti. Forse confrontarci a priori sulle nostre idee avrebbe evitato "i doppioni"»).

Si specifica però a tal proposito che, vista l'ingente sfida educativa per le attività di OEP 2023-24, la presenza di moduli su tematiche simili non si è rivelata una difficoltà ma una ricchezza. Dovendo erogare un numero ingente di attività nelle scuole, è stato sufficiente non proporre moduli simili nello stesso corso da 15 ore. Inoltre, ogni progettista ha potuto garantire un taglio personale alle tematiche, seppur in alcuni casi simili, e non si è quindi verificato il problema di produrre attività su temi identici.

Un altro rispondente esprime l'importanza di incrementare il numero di incontri realizzati assieme a tutti i progettisti per potersi arricchire («Mi sarebbe stato utile qualche incontro in più di confronto con gli altri progettisti, nella fase iniziale, per arricchirci vicendevolmente e magari contaminarci») e, infine, si ritiene che un maggiore lavoro in *team* tra progettisti possa migliorare quanto svolto («maggior lavoro di squadra con gli altri progettisti»). Tutti i dettagli nel *network* in Fig. 6.

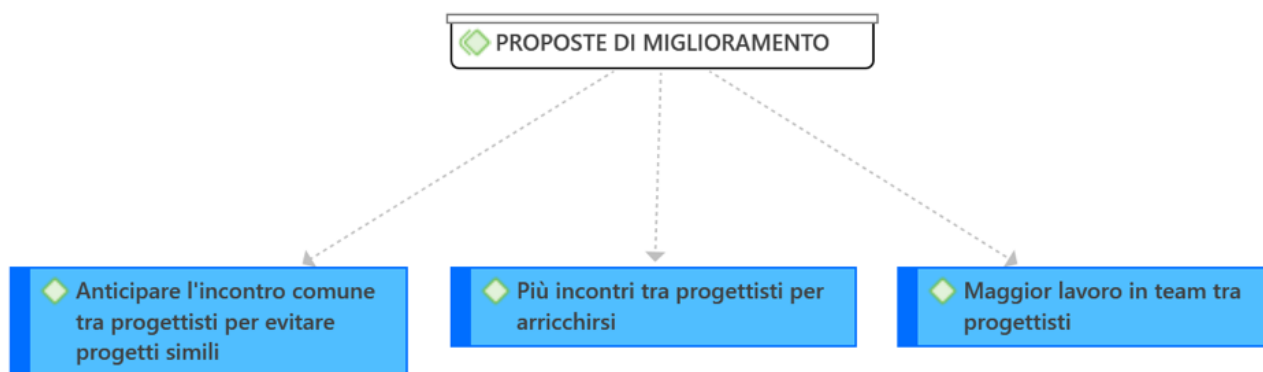


FIG. 6 - OPINIONI RISPETTO ALLE PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO RIGUARDO ALL'ATTIVITÀ DI PROGETTAZIONE DEI MODULI DI OEP.

Infine, è stata esplorata l'opinione dei rispondenti proponendo alcuni item su scala 1-5 (Tab. 1). In particolare, la voce *“Adeguatezza dell’accompagnamento ricevuto”* ha ricevuto il punteggio massimo, valutato da tutti i progettisti con *“5 su 5”*. Anche l’*“Adeguatezza delle tempistiche di progettazione”*, la *“Chiarezza delle indicazioni ricevute”* e la *“Soddisfazione complessiva verso l’esperienza di progettazione”* sono state apprezzate, con 3 rispondenti su 4 che hanno espresso valutazioni di 5 su 5 e una valutazione di 4 su 5 (media 4,75). Punteggio leggermente più basso, ma sempre elevato (media di 4,5 su 5), per l’aspetto di *“Efficacia del progettare in autonomia, senza troppi vincoli”* (due rispondenti hanno valutato 4 su 5, due rispondenti 5 su 5). Tutti i dettagli in Tab. 1.

TAB. 1 - SODDISFAZIONE RISPETTO AD ALCUNI ITEM SU SCALA 1-5.

Adeguatezza delle tempistiche di progettazione	Chiarezza delle indicazioni ricevute	Efficacia del progettare in autonomia, senza troppi vincoli	Adeguatezza dell’accompagnamento ricevuto	Soddisfazione complessiva verso l’esperienza di progettazione
4,75	4,75	4,5	5	4,75

Discussione dei risultati e conclusioni

Nell’articolato intreccio di sfide educative, personali e sociali che coinvolgono il percorso di ogni individuo, l’orientamento educativo e professionale (OEP) si configura come risorsa determinante per accompagnare, in modo continuativo, personalizzato e

competente le scelte e il cammino di ciascuno. Queste prospettive accolgono sia il dibattito nazionale sul tema (tra cui Pellerey, 2016; Loiodice *et al.*, 2016; Da Re, 2018; Di Vita, 2019; Bortolotto & Porcarelli, 2019; Bonelli & Da Re, 2022; La Marca *et al.*, 2023; Dato *et al.*, 2023) che la prospettiva internazionale (Watts & Van Esbroeck, 2000; Savickas *et al.*, 2009; Hooley & Rice, 2019; Echeverría & Clares, 2021; Pownall *et al.*, 2022), dove si riconferma l'impatto dell'orientamento sul progetto di vita, educativo e professionale di ciascuno, e l'importanza di valorizzare una prospettiva di *lifelong learning*.

Nello specifico, pur essendo ogni cambiamento e transizione di particolare complessità, il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'istruzione superiore rappresenta un momento di estrema delicatezza, che impatta in modo ingente sul futuro formativo e lavorativo degli studenti (Savickas *et al.*, 2009; Gati *et al.*, 2019; Dato & Loiodice, 2020). Per questo, un'attenzione sempre più consistente si sta sviluppando attorno al tema dell'OEP dedicato all'ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado, e molteplici risorse sono state stanziare, anche a livello nazionale, per garantire un supporto alla scelta qualificato e formativo, in grado di superare un mero approccio informativo (Dato *et al.*, 2023). In questa panoramica, le diverse istituzioni di educazione superiore del territorio nazionale si sono attivate, anche sulla base del decreto PNRR n. 934 (MUR, 2022), per progettare e rendere operativi "Corsi di orientamento" da 15 ore da dedicare agli studenti dell'ultimo triennio nell'a.s. 2023-24.

Pur trattandosi di processi ancora "*in progress*", la cui reale efficacia e impatto si potranno verificare dopo la conclusione dell'a.s. 2023-24, l'esperienza dell'Università di Padova qui descritta aiuta a riflettere sul processo di progettazione di possibili proposte per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università, sulla base del decreto n. 934/2022 (MUR), in una prospettiva internazionale, a partire da quei contesti in cui tale prospettiva di orientamento è culturalmente radicata (Echeverria, 2008; Echeverria & Clares, 2021). Tramite l'ascolto, effettuato grazie ad apposite interviste semi-strutturate scritte, di quattro principali progettisti "referenti" coinvolti, che hanno elaborato almeno dieci differenti proposte formative trasversali di OEP ciascuno, si conferma l'apprezzamento verso la metodologia di progettazione utilizzata dall'Ateneo di Padova. In particolare, sono stati graditi il fatto di aver lasciato ampia autonomia di elaborazione ai progettisti, la presenza competente di un *team* di supervisione e l'accompagnamento costante ai processi. Inoltre, le proposte degli intervistati, come l'utilizzo di strumenti più strutturati per raccogliere le idee di progettazione o il fatto di favorire maggiormente l'incontro e lo scambio tra i progettisti coinvolti, sono basi fondamentali per migliorare i processi messi in atto. La modalità "co-partecipata" utilizzata ha permesso sia ai professionisti di sentire valorizzata la propria competenza ed *expertise*, che all'istituzione di godere di percorsi di orientamento educativo e professionale di qualità, con impronta formativa e non solo informativa e costruiti in linea con le esigenze e direttive ministeriali.

Oltre all'esperienza positiva vissuta dalle figure coinvolte, l'approccio dell'Ateneo di Padova ha permesso, nel complesso della sua azione, di garantire la possibilità di disporre di quasi 300 diversi moduli, di tipo trasversale, disciplinare o online, da erogare nelle scuole nel 2023-24. Le attività formative progettate rappresentano una ricchezza non solo in termini di contenuti, ma si rivelano essere di grande pregio anche perché nate dalla

valorizzazione delle competenze di decine di diversi formatori ed esperti. Questo approccio può configurarsi, per la comunità scientifica, come una delle possibili modalità con cui affrontare le sfide del PNRR. Inoltre, pur essendo sviluppata presso l'Ateneo patavino, i principi teorici e metodologici su cui la proposta si fonda traggono origine dal dibattito nazionale e internazionale sul tema, e per questo motivo quanto proposto, con le dovute personalizzazioni, può rappresentare una pratica valorizzabile anche in contesti diversi da quello di attuazione. Tra gli elementi di maggiore trasferibilità e disseminazione possiamo indicare:

- i principi teorici generali che hanno sotteso lo sviluppo delle azioni di orientamento, che valorizzano elementi imprescindibili per l'*educational guidance* in ogni contesto, come esplicitato nel par. 1;
- la trasversalità dei contenuti, in quanto la prospettiva accoglie un'idea di orientamento "formativo" che promuove lo sviluppo di competenze trasversali utili in senso ampio per gli studenti e i cittadini dell'odierna società complessa, e non utili solo per il ristretto contesto dell'Università di Padova;
- le modalità di progettazione, che hanno valorizzato le competenze dei professionisti coinvolti, lasciando ampio spazio di progettazione per lo sviluppo di azioni non solo efficaci, ma anche inedite e creative. Tale approccio può fungere da esempio di buona pratica anche in contesti diversi da quello di attuazione.

Per quanto riguarda le prospettive future, le proposte progettate saranno messe a disposizione delle scuole del territorio per l'a.s. 2023-24 e appositi strumenti di valutazione e monitoraggio saranno utilizzati per accompagnare i processi, verificarne l'impatto e l'efficacia e progettare, in futuro, risposte per l'orientamento educativo e professionale sempre più efficaci e rispondenti ai bisogni degli studenti.

Note degli autori

Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tutte le Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire a Lorenza Da Re il primo, terzo e quarto paragrafo, a Roberta Bonelli il secondo e quinto paragrafo; ad Angelica Bonin il primo e quinto paragrafo. Le conclusioni sono state scritte congiuntamente dalle tre Autrici.

Per rendere più fluida l'esposizione, nel testo viene utilizzato il maschile plurale "studenti" come etichetta, ma si intendono includere tutti i generi. Lo stesso per altre parole come "i partecipanti"; "i docenti" e simili.

Note

- (1) Per garantire maggiore scorrevolezza, sarà talvolta utilizzato nel testo l'acronimo "OEP" per indicare "Orientamento educativo e professionale".
- (2) <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022>.
- (3) <https://www.unipd.it/iniziative-orientamento>.
- (4) <https://www.unipd.it/orientamento-attivo>.

- (5) Viene utilizzata la parola “Corsi” per riferirsi ai percorsi di OEP da 15 ore, mentre la parola “moduli” per indicare le singole attività formative, solitamente da 3 ore, che compongono i Corsi. Un singolo modulo potrebbe essere presente in diversi corsi.
- (6) <https://www.treccani.it/vocabolario/fucina/>
- (7) In particolare, il team, oltre a coinvolgere il Delegato della Rettrice per l’Orientamento, Tutorato e Placement, prof. Andrea Gerosa, e l’Advisor per l’innovazione pedagogica di Orientamento, Tutorato e Placement, prof.ssa Lorenza Da Re, si è avvalso del contributo di altre quattro professioniste, di formazione pedagogica.
- (8) Si specifica che, in fasi operative successive, ci si è accordati nell’uniformare la durata di tutti i moduli a 3 ore.
- (9) E’ possibile che un singolo Modulo sia presente in più Corsi. Per maggiori informazioni: <https://www.unipd.it/orientamento-attivo>.

Bibliografia

- Amor, M. I., Villamil, K. V. S., & Dios, I. (2021). Assessing university guidance and tutoring in higher education: Validating a questionnaire on Ecuadorian students. *PLOS ONE*, 16(6), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253400>.
- Annacontini, G. (2020). *Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO 2017*, 67-78. Doi: 10.1285/i9788883051616p67.
- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Ulivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l’avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, Anno VIII (25), 201–209.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell’incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Bintani, K. (2020). Personal Development Plan as a Guidance and Counseling Strategy in Higher Education. 18–22. *Proceedings of the 2nd International Seminar on Guidance and Counseling 2019 (ISGC 2019)*. Disponibile all’indirizzo: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200814.004>.
- Bonelli, R., & Da Re, L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, XXIII, 88–101. Doi: 10.7346/SE-012022-09.
- Bortolotto, M., & Porcarelli, A. (2019). L’orientamento tra identità personale e cultura del lavoro. Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza. *Formazione, lavoro, persona*, 13, 1-40.
- Choudaha, R., & van Rest, E. (2018). *Envisioning Pathways to 2030: Megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility*. Disponibile all’indirizzo: <https://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2018/01/Report-Envisioning-Pathways-to-2030-Studyportals-2018.pdf>.
- Da Re, L. (2018). Orientare e accompagnare gli studenti universitari: il Programma di Tutorato Formativo. *Studium educationis*. Tutorato e Tutor: significati e contesti. XIX, 1, 69-80. Disponibile all’indirizzo: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2679>.
- Dato, D., & Loiodice, I. (2020). I percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento all’Università di Foggia. Un’opportunità di orientamento consapevole e partecipato. In Marília Cid, Núria Rajadell Puiggròs, Graça dos Santos Costa (Eds), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: Perspetivas internacionais*. © Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE).

- Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., & Romano, C. (2023). "Educare alla scelta per il futuro": Un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *Q-TIMES*, Anno XV (3), 156–168.
- Del Gobbo, G., Frison, D., & Galeotti, G. (2021). *Early Career Education Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Vita, A. (2019). Dal liceo all'università: Una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti. *Nuova Secondaria*, 4–52. La Scuola.
- Echeverría Samanes, A. B., & Martínez Clares, P. (2021). Orientar en tiempos de cambio a través de la Teoría U. *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*, 21(2), 1-24.
- Echeverría Samanes, A. B. (2008). *Orientación profesional*. UOC.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: L'apprendimento trasformativo nella formazione continua* (1ª ed., Vol. 11). Firenze University Press. Disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-092-4>.
- Gati, I., Levin, N., & Landman-Tal, S. (2019). Decision-Making Models and Career Guidance. In J. A. Athanasou & H. N. Perera (Eds), *International Handbook of Career Guidance*, 115–145. Springer International Publishing. Disponibile all'indirizzo: https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_6.
- Geitz, G., & de Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 1–15. Disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919>
- Hooley, T. & Rice, S. (2019). Ensuring quality in career guidance: A critical review. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 472–486. Disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1480012>.
- La Marca, A., Martino, F., & Falzone, Y. (2023). Attività di orientamento all'Università: L'impatto delle buone pratiche. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1(1), 271–283.
- Lo Presti, F., & Tafuri, D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 82-88. Disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i1.173>.
- Liodice, I., Dato, D., & Cardone, S. (2016). Orientare tra formazione e lavoro: Bilancio di competenze e servizi di placement all'Università di Foggia. *Práxis Educacional*, 12(22), 133-159.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 24-30. Disponibile all'indirizzo: https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_02.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente—MUR*. Disponibile all'indirizzo: https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.
- MUR (2021). Decreto Ministeriale n. 752 del 30-6-2021. Disponibile all'indirizzo: <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-752-del-30-6-2021>.
- MUR (2022). Decreto Ministeriale n. 934 del 03-08-2022. Disponibile all'indirizzo: <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022>.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: Il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 1, 41–50.

Pownall, M., Harris, R., & Blundell-Birtill, P. (2022). Supporting students during the transition to university in COVID-19: Five key considerations and recommendations for educators. *Psychology Learning & Teaching*, 21(1), 3–18. Disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.1177/14757257211032486>.

Ruiz, N., & Fandos, M. (2014). The role of tutoring in higher education: Improving the student's academic success and professional goals. *Revista internacional de Organizaciones*, 12, 89–100. Disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.17345/RIO12.89-100>

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250. Disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal Of Educational Research*, 4(7), 97-106.

Ulivieri, S. (2015). Insegnare nella società complessa. *Pedagogia oggi*, 2, 11–20.

Watts, A. G. (2005). Career Guidance Policy: An International Review. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 66–76. Disponibile all'indirizzo: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00142.x>.

Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173–187. <https://doi.org/10.1023/A:1005653018941>