

Orientare e orientarsi: quale orientamento nelle “Linee guida”?

Massimo Margottini

Abstract – *The latest guidelines for orientation highlight some elements that appear contradictory when read in light of the most recent theoretical reflections on orientation. In particular, the reference to the "recognition of talents, aptitudes, inclinations, and merit" deserves further exploration, as it seems to evoke the idea of orientation as a matching process between personal traits and suitable paths. This contribution, drawing from the results of some research conducted in secondary schools and universities, presents a critical reading of the indications contained in the guidelines: from the role of the tutor and career guidance teacher, their profile, and possible training paths, to the possible interpretations of the "certification of competences as a tool for orientation" to facilitate transitions from one track to another, to the construction of orientation modules and their integration into school curricula, the role of the orientation council, the student's curriculum, and the importance attributed to the e-portfolio.*

Riassunto – *Le ultime Linee guida per l'orientamento evidenziano alcuni elementi che appaiono contraddittori se letti alla luce della più recente riflessione teorica sull'orientamento. In particolare merita un approfondimento il richiamo al "riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito" che sembra richiamare l'idea di un orientamento come matching tra tratti personali e percorsi idonei. Il contributo, partendo dagli esiti di alcune ricerche condotte nella scuola secondaria e all'università, presenta una lettura critica delle indicazioni contenute nelle linee guida: dal ruolo del docente tutor e orientatore, del loro profilo e dei possibili percorsi formativi, alle possibili interpretazioni della "certificazione delle competenze quale strumento per l'orientamento" per favorire passaggi da un indirizzo all'altro, alla costruzione dei moduli di orientamento e loro integrazione nei curricoli scolastici, del ruolo del consiglio di orientamento, del curriculum dello studente e del rilievo attribuito all'e-portfolio.*

Keywords – orientation, orientation guidelines, soft skills, self-determination, self-regulation

Parole chiave – orientamento, linee guida orientamento, soft skill, autodeterminazione, autoregolazione

Massimo Margottini è Professore ordinario di Didattica generale, coordinatore del CAFIS - Centro di Ateneo per la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola secondaria, coordinatore del CdLM in E-learning e media education presso l'Università degli Studi Roma Tre. Svolge attività di ricerca sui temi dell'orientamento scolastico e professionale e sull'applicazione delle ICT nell'organizzazione della didattica. Tra le sue pubblicazioni: *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi* (Milano, Led edizioni, 2017).

1. Introduzione

Partiamo da una premessa, che per quanto possa essere scontata, nel segno delle politiche che hanno riguardato la scuola, la formazione e l'università negli ultimi decenni, sembra quanto mai attuale e opportuna.

L'istruzione, la formazione, la scuola hanno un valore in sé. Il presente e soprattutto il futuro di un paese, del mondo intero, dell'umanità, sono strettamente connessi ai livelli d'istruzione della popolazione. Non mi riferisco solo alle percentuali di diplomati e laureati ma più in generale alla qualità della formazione in termini di conoscenze, competenze, abiti comportamentali e valori acquisiti. È indiscutibile che risorse, andamento demografico, fattori ambientali, produzione e distribuzione della ricchezza, politiche di governo siano determinanti per gli orizzonti futuri ma anch'essi si connettono con un legame più o meno diretto ai livelli d'istruzione della popolazione. Anche in tal senso parliamo di "società della conoscenza".

Se la ricerca pedagogica sostiene, si può dire da sempre, gli ideali di una formazione integrale della persona, negli ultimi anni, anche punti di vista molto distanti, quali sono quelli che si occupano dello sviluppo e valutazione del capitale umano, hanno concentrato la loro attenzione su competenze cosiddette *soft*, che riguardano ambiti di natura comportamentale, trasversale e che hanno assunto denominazioni diverse, quali *non cognitive skill*, *life skill* o *character skill*, accentuando di volta in volta taluna o tal'altra dimensione.

Si ricorderà a tale riguardo il lavoro del premio Nobel per l'economia James J. Heckman, noto per i suoi studi sul capitale umano, che avvalendosi di numerose ricerche empiriche, ha messo a confronto carriere professionali e storie di vita di persone che hanno conseguito il diploma attraverso il GED (General Educational Development)¹, senza un regolare percorso scolastico, con chi invece ha conseguito il titolo al termine di un percorso educativo nella scuola. Pur non riscontrando particolari differenze tra i due gruppi rispetto alle conoscenze e abilità cognitive, ha osservato invece che coloro i quali hanno seguito un regolare percorso scolastico conseguono risultati significativamente migliori negli studi accademici, nel lavoro, come posizione professionale, carriera e retribuzione e più in generale hanno una migliore qualità della vita in termini di salute, relazioni sociali, cittadinanza. Da questo, come osserva Vittadini nella sua introduzione alla traduzione italiana della ricerca di Heckman, "la scoperta porta la teoria del capitale umano a un nuovo e decisivo stadio. Il capitale umano non può essere ridotto ai *cognitive skills*: devono essere considerati anche i *soft skills* o *non cognitive skills*, che includono anche i tratti profondi della personalità, gli aspetti legati al desiderio e le dimensioni socioemazionali"². La misura delle dimensioni "*non cognitive*" è rilevata da Heckman attraverso il Big Five, test di personalità che codifica cinque grandi dimensioni: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva e apertura mentale.

L'azione formativa che non si basa esclusivamente su aspetti mnemonico-cognitivi ma promuove anche qualità fondamentali della persona che si acquisiscono nel tempo e nella complessità delle relazioni ed esperienze educative, e che Heckman connota come "character

¹ Il General Educational Development, in sigla GED, è un esame suddiviso in quattro parti che consente di acquisire una certificazione che conferma un livello di conoscenze equivalente ad aver concluso la scuola superiore negli Stati Uniti e Canada.

² Cfr. Vittadini G., *Introduzione*, in J. Heckman, T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016, p. 13.

skills”, influisce non solo su aspetti quali il successo accademico e professionale ma è correlata anche con una migliore qualità della vita³.

2. L’orientamento formativo

Nel 1954 Pietro Braido intitolava l’editoriale del primo numero della rivista *Orientamenti pedagogici*: Educare è orientare. Le righe che seguono ne sono l’incipit.

Educarsi, crescere, maturare è agire. Ma non c’è agire senza una direzione.

Educarsi è agire di un essere razionale. Ma non c’è agire proprio di un essere razionale senza una direzione conosciuta razionalmente e razionalmente voluta e perseguita.

Educarsi significa precisamente questo: scoprire la giusta direzione, lo scopo, l’orientamento della propria vita e rendersi capaci di tendervi volitivamente, attivisticamente.

Maturità, carattere, personalità sono i termini che esprimono la consapevolezza di tale orientamento e la capacità di raggiungerlo effettivamente.

Erano anni in cui la ricerca e le pratiche di orientamento erano ancora fortemente legate ad approcci psico-attitudinali, alla ricerca del *matching* tra tratti personali e profili professionali. Settanta anni fa Pietro Braido sottolineava con forza crescente come educare ed educarsi implicano una direzione, uno scopo per la propria vita e la capacità di agire e tendervi volitivamente, autodeterminarsi.

All’orientamento si attribuisce da molti anni a questa parte un rilievo strategico per contrastare ritardi, abbandoni e promuovere il successo formativo. Analogo rilievo gli è riconosciuto nel sostenere le politiche attive del lavoro. All’interno di tale convinzione possono essere lette importanti raccomandazioni del Consiglio europeo (2004, 2008), decreti, direttive e linee guida del Ministero dell’istruzione (1997, 2009, 2014, 2022), rapporti, studi e ricerche di organismi nazionali e internazionali.

La letteratura di settore è concorde nel riconoscere un confine netto tra teorie e pratiche che attribuiscono all’orientamento la semplice funzione di *matching* tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, sia che si tratti di attitudini e inclinazioni o di interessi e preferenze, e una concezione formativa dell’orientamento centrata sull’*empowerment* personale, responsabilizzazione e consapevolezza del soggetto nello sviluppare capacità di apprendere, orientarsi, costruire e ricostruire una propria identità personale e professionale in ragione di una piena autodeterminazione della persona.

È intorno agli anni settanta del secolo scorso che in Italia si realizza un netto cambiamento di prospettiva. “Si comincia a delineare – afferma Maria Luisa Pombeni – la possibilità di una autodeterminazione umana nei confronti dell’inserimento sociale e professionale, [...], e la lo-

³ Cfr. Heckman J., Kautz T., *Formazione e valutazione del capitale umano. L’importanza dei “character skills” nell’apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016.

gica verso cui si sviluppa la pratica orientativa prende sempre più le caratteristiche di un processo di auto-orientamento⁴. La direzione è quella di un approccio dinamico, che vede il soggetto al centro dell'azione orientativa, in posizione attiva, come agente principale del processo di scelta in un'ottica di maturazione e di responsabilizzazione individuale.

L'orientamento, dunque, si concretizza in azioni volte a sostenere ciascuno nel pieno sviluppo di sé in relazione ai propri bisogni, interessi, aspettative, valori, promuove l'autodeterminazione del soggetto per la piena inclusione sociale e professionale educandolo a monitorare il proprio percorso e compiere scelte adeguate.

Nella scuola italiana tali principi sono stati recepiti e tradotti con una serie di interventi normativi. Dapprima la Direttiva Ministeriale n. 487 del 1997, della quale varrebbe sempre la pena ricordare l'incipit "L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia", e quindi una serie di circolari, direttive e *Linee guida*, tra le quali è opportuno ricordare un primo del dicembre 2013, con funzione d'indirizzo, della Conferenza unificata Stato e Regioni, contenente *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, cui segue, a breve distanza di tempo (febbraio 2014), un documento del MIUR, sempre in forma di linee guida, che ne contestualizza le azioni all'interno del sistema scolastico e universitario. E in ultimo, nel dicembre 2022, le più recenti "Linee guida per l'orientamento" che si pongono lo scopo di sostanziare un complessivo processo di riforma del nostro sistema di orientamento, posto tra gli obiettivi del PNRR.

Vale la pena riprendere, sia pure per sommi capi, quanto delineato dai due importanti documenti del 2013 e del 2014 che le ultime linee guida (2022) richiamano esplicitamente.

Per realizzare il "diritto all'orientamento" sono state delineate cinque funzioni che le istituzioni interessate devono attuare per sostenere lo sviluppo del processo orientativo. La prima è la funzione educativa necessaria a favorire e sostenere un processo di auto-orientamento, favorendo nella persona "la maturazione di un atteggiamento e di un comportamento proattivo per lo sviluppo delle capacità di gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento". A tale fine promuove l'acquisizione di competenze orientative generali e trasversali. "L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza".

Seguono la funzione informativa cui è affidato il ruolo di sviluppare capacità di attivazione e sostenere la delineazione delle diverse alternative nei processi di decisione; quella di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione che si realizza come supporto allo sviluppo di "competenze e capacità di decisione e controllo attivo sull'esperienza formativa e lavorativa"; quella della consulenza orientativa che "concerne le attività di sostegno alla progettualità per-

⁴ Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996, p. 21.

sonale nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorativa e di promozione all’elaborazione di obiettivi all’interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con aspetti salienti dell’identità personale e sociale”; ed infine alcune funzioni di sistema, relative all’assistenza tecnica, alla formazione degli operatori, alla promozione della qualità e alla ricerca e sviluppo con l’obiettivo di garantire l’efficacia degli interventi.

Anche le ultime *Linee guida per l’orientamento*, del dicembre 2022, ribadiscono il rilievo strategico per contrastare ritardi e abbandoni, promuovere il successo formativo, migliorare il raccordo con il mondo del lavoro. Pur orientate a principi di concretezza ed operatività, ai fini dell’attuazione della riforma dell’orientamento, presentano alcuni aspetti che possono apparire contraddittori se letti alla luce della più recente riflessione teorica sull’orientamento. Si tratta di capire sino in fondo se queste Linee guida si collocano realmente nel solco di una concezione formativa dell’orientamento che ispirava le precedenti (MIUR 2014) e che pure vengono richiamate nel testo.

3. Quale orientamento per il futuro?

Come osservano Soresi e Nota: “il futuro non è più quello di una volta”⁵. La globalizzazione dei mercati, politiche economiche neoliberaliste spesso fuori controllo, il crescente impatto dell’automazione nei sistemi produttivi e le conseguenze sul mercato del lavoro hanno favorito negli ultimi decenni fenomeni di concentrazione della ricchezza, un aumento delle disuguaglianze e nuove dinamiche nel mercato del lavoro.

Fenomeni quali il *mismatch*, il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, le *great resignation*, dimissioni volontarie da posizioni di lavoro a tempo indeterminato, il fenomeno dei NEET, che in Italia riguarda una percentuale di giovani molto superiore rispetto a tutti gli altri paesi europei, conoscono oggi nuove rappresentazioni che vanno ben oltre il tema delle competenze professionali e investono aspetti esistenziali, di senso e prospettiva nella vita delle persone.

Ma andando oltre, varrebbe la pena riflettere su tutte le altre forme di disorientamento che portano i giovani a sviluppare convinzioni e comportamenti disfunzionali rispetto al proprio futuro quando non addirittura manifestarsi in vere e proprie forme di devianza.

Si tratta quindi di ribadire il rilievo educativo e di senso dell’orientamento. È quindi opportuno non lasciare alcuna ambiguità sulla domanda: cosa intendiamo con orientamento? Trovare la migliore collocazione scolastica e quindi professionale in relazione alle richieste mutevoli del mercato del lavoro o piuttosto progettare e costruire il proprio futuro, che non è solo professionale, per il benessere la piena realizzazione personale e sociale?

Da oltre un decennio, pur all’interno di un dibattito scientifico molto articolato, è stata condivisa una definizione di orientamento, formalmente concordata tra Governo, Regioni ed Enti locali (2013) che recita: “l’orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del

⁵ Cfr. Soresi S., Nota L., *L’orientamento e la progettazione professionale*, Bologna, Il Mulino, 2020.

contesto formativo, occupazionale, sociale e culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire e ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare e rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte”. È un processo che mette al centro la persona; le azioni di chi sostiene questo processo, sia che si tratti di docenti all’interno del sistema formativo sia di altre figure professionali specifiche, sono finalizzate a sviluppare una crescente consapevolezza sul sé, nel senso più ampio, sulla conoscenza ed esplorazione della realtà ambientale e non solo in senso professionale, sulle dinamiche di scelta in una prospettiva *life long*.

In questa direzione, contributi più recenti, hanno ulteriormente sottolineato il ruolo dell’orientamento come “dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti”⁶ mettendo in evidenza come alcune dinamiche del mercato del lavoro, caratterizzate da estrema fluidità, incertezza, precarizzazione dei ruoli professionali si presentino come “minacce” per la progettazione di un futuro di qualità per tutti, anche in relazione alla predominanza di visioni neoliberiste che tendono a trascurare il benessere delle persone e il loro diritto all’autodeterminazione.

Le “Linee guida per l’orientamento” del dicembre 2022, che si collocano all’interno della Missione 4C1 del PNRR “Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università” e che impegna significative risorse finanziarie richiamano esplicitamente la definizione di orientamento condivisa tra Governo, Regioni e Enti locali, sopra richiamata. Tuttavia, andando oltre la definizione, introducono elementi di novità che sollecitano alcune domande. Una questione di fondo riguarda il modello di orientamento al quale si riferiscono. È in continuità con le precedenti linee guida del 2014, esito di un lungo processo che ha impegnato anche la comunità scientifica, che pure vengono esplicitamente richiamate? Se sì, qual è il senso di far partire gli interventi di orientamento, come sistema strutturato e coordinato “dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti”? Anche superando il limite del richiamo alle attitudini e alle inclinazioni, che come abbiamo da tempo imparato con John Bissell Carroll e dal *mastery learning* non necessariamente costituiscono un limite alla propria progettualità, resta sempre il sospetto che vi sia sottesa un’idea di orientamento che sposti la centralità delle azioni al miglior *matching* tra tratti personali e scelte formative e professionali privilegiando un’ottica funzionalista piuttosto che centrata sulla ricerca e maturazione di una propria identità che richiama dimensioni esistenziali, interessi, valori, sostenibilità.

Come opportunamente ha osservato Antonia Cunti la questione “è se effettivamente talenti, attitudini, inclinazioni e merito possano essere considerati un prima e, di conseguenza, l’insegnamento come un’operazione di accompagnamento ad una sorta di disvelamento. Se si assume che l’insegnamento dovrebbe contribuire al definirsi degli studenti come soggetti, si può ipotizzare che tutto quanto viene indicato come una premessa potrebbe invece costituire un esito”⁷. Se a questo si aggiunge una certa enfasi sulla personalizzazione dei piani di studio e

⁶ *Ivi*, p. 9.

⁷ Cunti A., *L’orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle “Linee guida per l’orientamento”)*, in “Nuova Secondaria”, 8, 2023, p. 212.

un richiamo alla certificazione delle competenze quale strumento di riorientamento per favorire i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale d'istruzione e i percorsi dell'istruzione e formazione professionale regionali o l'apprendistato formativo si avvalora il rischio che talenti, attitudini inclinazioni e merito possano tradursi in strumenti di discriminazione, sia pure all'interno di una convinzione di aderenza ad un principio di realtà, piuttosto che in funzione di promozione e valorizzazione.

Una questione di fondo è quella della collocazione delle attività di orientamento all'interno del curriculum. Se nelle precedenti indicazioni risultava ben chiaro, con la formula della *didattica orientativa*, che le azioni di orientamento nella scuola si connotano come processo che investe trasversalmente, sia pure con diversi gradi di specificità, l'azione educativa e che riguarda tutti i docenti e la comunità educante nel suo complesso, nelle ultime linee guida non si percepisce allo stesso modo tale evidenza. Il richiamo all'orientamento come processo che parte sin dalla scuola dell'infanzia è appena accennato, peraltro con un riferimento al riconoscimento dei talenti e delle attitudini che rimandano, come si diceva, ad una concezione “datata” di orientamento, prevalentemente finalizzato a ricercare la migliore corrispondenza tra tratti personali e sviluppo professionale. Vale invece la pena ricordare la fecondità di molte ricerche che hanno esplorato lo sviluppo e il potenziamento delle funzioni esecutive, sin dai primissimi anni, in relazione all'orientamento⁸.

Le linee guida sembrano invece quasi prevalentemente orientate a fornire indicazioni per la scuola secondaria. E tra queste indicazioni spicca in particolare quella che impone nelle secondarie di primo e secondo grado la realizzazione di moduli curriculari di orientamento di 30 ore, che peraltro nella secondaria di primo grado e nelle prime due classi del secondo grado, possono essere anche extra curriculari. Si deve pur osservare che nello stesso testo si richiama l'esigenza di non intendere i moduli come “contenitore di una nuova disciplina” evidentemente avvertendo il rischio di distinguere, di fatto, le attività di orientamento, proposte attraverso specifici moduli, dal curriculum scolastico. Infine gli stessi moduli diventano oggetto di specifica documentazione nell'e-portfolio, ulteriore dettaglio che rimanda ad una distinzione se non separazione.

In quanto all'e-portfolio, strumento di straordinaria valenza orientativa, si tratterà di vedere se nella interpretazione di queste linee guida da parte dei docenti, degli studenti e delle famiglie prevarrà quella di uno strumento finalizzato a raccogliere informazioni sul percorso scolastico, sia pure con una valutazione critica delle stesse, oppure come strumento utile a valorizzare attraverso un processo narrativo la costruzione e ricostruzione della propria identità personale

⁸ Cfr. Branstetter R., *Impara a organizzarti*, Trento, Erickson, 2016; Daffi G., Crespi G., Pillan S., Bongarzone E., Scionti N., Marzocchi G. M., *Giocare per sviluppare le competenze esecutive nella scuola dell'infanzia: Sperimentazione di un game training in età prescolare*, in “DIS-Dislessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione”, 3(3), 2022; Frassoni S., Marzocchi G.M., *Il ruolo del parenting nello sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare*, in “Psicologia clinica dello sviluppo”, 3, 2020, pp 375-400.

e sociale⁹. Processo che implica un impegno riflessivo in prospettiva temporale non solo sul piano cognitivo ma anche affettivo-motivazionale.

Altro aspetto che sarà centrale per una reale riforma del sistema di orientamento è quella del docente tutor e del docente orientatore. Figure di coordinamento alle attività di sostegno nella scuola erano già previste dalla precedente normativa ma lasciate alla autonomia dei singoli istituti non hanno mai raggiunto un vero status. Con le ultime linee guida se ne definiscono compiti e responsabilità, un percorso formativo e un incentivo di carattere retributivo. Tuttavia sarà determinante evitare che tali figure, piuttosto che svolgere una funzione di promozione e supporto ad una cultura diffusa dell'orientamento, assumano su di sé l'impegno ad assolvere i compiti istituzionali, riducendo o eliminando del tutto l'impegno e la responsabilità dei docenti rispetto all'orientamento, inteso come processo diacronico-formativo che connota tutto il curriculum scolastico.

4. Dirigere sé stessi

Quindi, se è la prospettiva formativa quella che ci interessa, allora è necessario partire dalla persona e non solo in relazione a cosa sa fare meglio (attitudini, inclinazioni e talento) ma porre al centro e quindi sostenere e sviluppare la sua capacità di autodeterminazione.

Michele Pellerey richiamando la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan, che fonda il benessere delle persone su tre bisogni fondamentali: il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione, propone una integrazione del costrutto introducendo un quarto bisogno, quello del dare significato e prospettiva alle proprie azioni e alla propria esistenza. Il significato e la prospettiva esistenziale tendono a dare senso e forma agli altri tre bisogni e sostengono il necessario impegno volitivo.

Su queste premesse l'orientamento si caratterizza come capacità di "dirigere sé stessi" nello studio, nel lavoro e più in generale nel corso della propria esistenza.

A sostegno di questo modello, negli ultimi quindici anni, un gruppo di ricerca coordinato dallo stesso Michele Pellerey ha realizzato un ambiente on line¹⁰ che raccoglie alcuni strumenti, questionari di autovalutazione e proposte didattiche, utili a promuovere nei ragazzi di scuola secondaria, di primo e secondo grado, la capacità di riflettere su alcune dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali che possono essere considerate alla base della capacità di autodeterminazione e autoregolazione del proprio agire.

Il quadro delle competenze generali personali che sono alla base del modello può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;

⁹ Cfr. Rossi P. G., Pascucci G., Giannandrea L., Paciaroni M., *L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità*, in "Informations, Savoirs, Décisions, Médiations" 25, 2006, 348.

¹⁰ La piattaforma è l'esito di una ricerca commissionata dal CNOS-FAP e realizzata da Michele Pellerey (coordinatore), Dariusz Grządziel (Università Pontificia Salesiana), Massimo Margottini e Filippo Epifani (Università Roma Tre), Enrica Ottone (Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium).

- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

Un secondo blocco di strumenti comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia *la prospettiva temporale* e *l'adattabilità professionale*, quest'ultima intesa come capacità adattiva utile a leggere e interpretare le dinamiche del reale e far fronte alle transizioni¹¹.

I questionari e i materiali didattici sono liberamente a disposizione delle scuole, dei formatori, degli operatori e consulenti di orientamento, dei ricercatori. La compilazione dei questionari fornisce allo studente un *feedback* immediato che consiste nella restituzione di un profilo presentato in forma grafica e integrato da un commento testuale che sollecita un atteggiamento riflessivo sui propri comportamenti e convinzioni.

Ciò che progressivamente emerge e viene confermato ai diversi gradi scolastici è il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con dimensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia e come queste risultino correlate con migliori esiti scolastici e accademici. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro¹².

E infine, l'applicazione del Questionario sull'adattabilità professionale ha consentito di rilevare come anche le quattro dimensioni, che sono poste alla base del costrutto definito da Savickas, correlino significativamente anch'esse sia con le competenze strategiche di natura cognitiva e affettivo-motivazionale sia con un orientamento al futuro.

5. Bibliografia di riferimento

Braido P., *Educare è orientare*, in “Orientamenti Pedagogici”, 1, 1954, pp. 3-9.

¹¹ Per la prospettiva temporale cfr. Zimbardo P., Boyd J., *Il paradosso del tempo*. Milano, Mondadori, 2009, per l'adattabilità professionale cfr. Savickas M.L., Porfeli, E.J., *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, in “Journal of vocational behavior”, 80(3), 2012, pp. 661-673.

¹² Cfr, Margottini M., *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*, Milano, Led, 2017; Margottini M., La Rocca C., Rossi F., *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline”, 2017, pp. 43-61.

Branstetter R., *Impara a organizzarti*, Trento, Erickson, 2016.

Conferenza unificata Governo, Regioni, Enti locali, *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, 5 dicembre 2013.

Consiglio europeo, *Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio dell'Unione Europea, Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Bruxelles, 18 maggio 2004.

Consiglio europeo, *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, Bruxelles, 21 novembre 2008.

Cunti A., *L'orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle "Linee guida per l'orientamento")*, in "Nuova Secondaria", 8, 2023, pp. 211-217.

Daffi G., Crespi G., Pillan S., Bongarzone E., Scionti N., Marzocchi G.M., *Giocare per sviluppare le competenze esecutive nella scuola dell'infanzia: Sperimentazione di un game training in età prescolare*, in "DIS-Dislessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione", 3(3), 2022.

Di Fabio A.M., *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti, 2010.

Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2009

Frasconi S., Marzocchi G.M., *Il ruolo del parenting nello sviluppo delle funzioni esecutive in età prescolare*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", 3, 2020, pp. 375-400.

Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2003.

Hattie J.A., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, NY, Routledge, 2008.

Hattie J.A., *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, NY, Routledge, 2011.

Heckman J., Kautz T., *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016.

La Rocca C., *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*, Roma, Roma Tre press, 2020.

Margottini M., La Rocca C., Rossi F., *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, 2017, pp. 43-61.

Margottini M., *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*, Milano, Led, 2017.

Margottini M., Rossi F., *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*, in "Atti del Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes", Salerno, 25-26 ottobre 2018.

MIM, *Linee guida per l'orientamento*, DM 22.12.2022

MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma 19 febbraio 2014.

MPI, *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*, Direttiva 487 del 6 agosto 1997.

MURST, *Piano Nazionale di Orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Indicazioni nazionali*, CM 43 del 15 aprile 2009.

Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

Pellerey M., *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*, Roma, Cnos-Fap, 2019.

Pellerey M., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, in Pellerey M. et alii, *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni*, Roma, Roma Tre press, 2020, pp. 17-28.

Pellerey M., *Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa*, in “Rassegna CNOS”, 2, 2022, pp. 55-67.

Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996.

Pombeni M.L., *Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità* in ISFOL, *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 2003, pp. 1-10.

Rossi P.G., Pascucci G., Giannandrea L., Paciaroni M., *L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità*, in “Informations, Savoirs, Décisions, Médiations” 25, 2006, 348.

Savickas M.L., Porfeli E.J., *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, in “Journal of vocational behavior”, 80(3), 2012, pp. 661-673.

Soresi S., Nota L., *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna, Il Mulino, 2020.

Zimbaro P., Boyd J., *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2009.

Data di ricezione dell'articolo: 17 giugno 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 10 luglio 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 luglio 2024