

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA16203

Percorsi di orientamento narrativo: una valutazione dell'esperienza durante la seconda annualità del progetto nelle scuole secondarie di II grado dell'Università degli Studi di Perugia

Narrative orientation paths: an evaluation of the experience during the second year of the project in secondary schools of the University of Perugia

Chiara Azzollini, Heidi Marazzita, Diego Izzo¹

Sintesi

Il presente contributo prende in esame alcuni percorsi di orientamento condotti nelle scuole secondarie di II grado dall'Università degli Studi di Perugia in relazione alle disposizioni in materia di transizione scuola-università (investimento 1.6 PNRR). I percorsi presi in esame hanno la peculiarità di aver posto l'attenzione anche alle Linee Guida del dicembre 2022 sull'orientamento. L'obiettivo di questi percorsi era quello di facilitare la riflessione sull'identità personale degli studenti attraverso l'uso del metodo di orientamento narrativo e di sviluppare alcune competenze orientative. I percorsi sono stati valutati mediante questionari somministrati prima e dopo l'intervento: si può ipotizzare, sulla base dei risultati ottenuti, un incremento della consapevolezza di sé e delle proprie competenze tra gli studenti. Le aspettative iniziali appaiono confermate e si può osservare un impatto sul processo decisionale e sulla motivazione personale degli studenti.

Abstract

The paper examines some orientation paths conducted in upper secondary schools by the University of Perugia, in relation to the provisions on school-university transition (PNRR Investment 1.6). The examined paths are characterized by their focus on the December 2022 Guidelines on orientation. The objective of these paths was to facilitate students' reflection on their personal identity through the use of the narrative orientation method and to develop certain orientation skills. The paths were evaluated using questionnaires administered before and after the intervention: based on the obtained results, it can be hypothesized that there was an increase in students' self-awareness and their competencies. The initial expectations appear to be confirmed, and an impact on students' decision-making processes and personal motivation can be observed.

Parole chiave: Orientamento narrativo; Lettura ad alta voce; Scuola secondaria; Autoefficacia; Consapevolezza delle scelte.

Keywords: Narrative orientation; Reading aloud; Secondary school; Self-efficacy; Choice awareness.

1. Università degli Studi di Perugia, azzollini.chiara@gmail.com, heidi.marazzita@gmail.com, diego.izzo@unipg.it.

1. Le Linee Guida per l'orientamento: l'evoluzione normativa nel nostro Paese

La rapida e incessante trasformazione della società degli ultimi anni sollecita il possesso di competenze strategiche adeguate per potersi orientare e collocare nel mondo (Batini & Zaccaria, 2000; 2002; Batini, 2011; Margottini *et al.*, 2017): tale assunto evidenzia un aspetto nevralgico nella discussione sul tema dell'orientamento. Storicamente l'orientamento è stato considerato come una pratica di tipo direttivo, valutativo, di accompagnamento o, ancora, un processo informativo che raffigurava l'individuo come destinatario quasi "inerme" delle istanze organizzative o contestuali in una sorta di incrocio tra funzione di selezione ed adattiva. In altri momenti, pur non assumendo le caratteristiche dell'imposizione, ha assunto carattere "divinatorio" (Batini, 2011), con strumenti diversi, a seconda dei momenti storici e delle teorie di riferimento, si è creduto di poter indicare a ciascun soggetto il futuro più adatto a lei o lui.

Le Linee Guida del dicembre 2022 hanno prodotto, accanto a un'attivazione notevole nelle istituzioni scolastiche, una serie di proteste per la repentina e inopinata comparsa dell'orientamento come attività da svolgere obbligatoriamente a scuola. Nulla di repentino, nulla di inopinato se prendiamo in esame gli ultimi trent'anni in Italia. L'inizio del "viaggio normativo" che ha condotto alle vigenti Linee Guida per l'orientamento del 2022, si può collocare con la C.M. 197/95 del 02 giugno 1995, in cui si forniscono indicazioni rispetto

alla «predisposizione [...] di interventi didattico-educativi integrativi [...] nonché attività di accoglienza, orientamento e approfondimento»²; si tratta di un primo approccio ad azioni orientative obbligatorie integrate nel curriculum ordinario. Tali azioni e attività devono essere «progettate in base ai contenuti e alle caratteristiche epistemologiche delle discipline» (il riferimento alla didattica orientativa è qui chiaro) e devono mirare «al potenziamento di capacità (progettuali/comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse)». Fin da subito assume un'importanza strategica la formazione dei docenti, ribadita in tutti i documenti e le norme relative all'orientamento. La definizione degli obiettivi esplicita una vocazione formativa di esso e l'incrocio con l'epistemologia delle discipline chiama in causa la didattica orientativa (Guglielmini & Batini, a cura di, 2024).

Due anni dopo la C.M. 197/95 con la Direttiva Ministeriale 487/97 "Orientamento delle studentesse e degli studenti", parallela ad un'analoga e collegata disposizione per le Università, e con il Documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento del 29 aprile 1997, viene stabilito anzitutto che l'orientamento è (articolo 1): "attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia". La Direttiva fornisce poi, ancora nell'articolo 1, dettagli sulle finalità formative a cui attenersi nella progettazione delle attività: «Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità

2. La circolare recita testualmente: «Le attività didattico-educative integrative, di accoglienza, orientamento ed approfondimento si svolgono nell'ambito dell'orario settimanale delle lezioni. La partecipazione degli alunni alle predette attività è obbligatoria ed è disposta dal Consiglio di classe sulla base della programmazione educativa che può prevedere elementi di flessibilità nella determinazione dell'orario di svolgimento delle attività medesime e l'aggregazione di alunni di classi diverse in relazione alle specifiche esigenze rilevate».

delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».

Un passo in avanti notevole con una sistematizzazione vera e propria delle disposizioni sull'orientamento viene fatto nel 2009, quando viene pubblicata la C.M. 43/09 "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita", in accordo con la normativa italiana recente (D. Lgs. 76/2005 e successivi) e con gli interventi dell'Unione Europea in materia (Documento della Commissione Europea del 30.10.2000, "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" e successivi). La Circolare viene annunciata nell'ambito di un "Piano nazionale per l'orientamento" ed era stata accuratamente preparata con il seminario di Abano (marzo 2009) e con l'istituzione di team regionali dedicati presso gli Uffici Scolastici Regionali³.

Sulla scia della D.M. 487/97, ma superandola ampiamente, l'orientamento viene definito come un diritto del cittadino e come un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi. Comprende una serie di attività che permettono, a ogni età, di identificare i propri interessi, competenze e attitudini e metterli in atto; di prendere decisioni in modo responsabile in merito all'istruzione, alla formazione, all'occupazione e al proprio ruolo nella socie-

tà; di progettare e realizzare i propri progetti. L'orientamento mira a mettere in grado i cittadini di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento. L'orientamento assume la caratteristica di pratica permanente, con espliciti obiettivi di autorientamento e il definitivo superamento dell'orientamento come tecnologia della scelta, limitato a momenti socialmente definiti: «La prospettiva di una scelta scolastica e professionale in grado di delineare un percorso di sviluppo lineare per tutta la vita viene considerata ormai superata, mentre assume sempre più valore la capacità orientativa della persona di elaborare un progetto personale che si consolida progressivamente attraverso percorsi diversi e che è in grado di ridefinirsi in maniera soddisfacente nel fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione» (C.M. 43/09, p. 4). Viene rimarcato il ruolo della didattica orientativa, differenziandone gli obiettivi e le funzioni in relazione alle attività specifiche di orientamento.

Le "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" del 2014 ribadiscono la centralità del sistema scolastico e la funzione di accompagnamento orientativo della scuola ma producono forse una qualche confusione e sovrapposizione tra orientamento formativo e didattica orientativa.

Il 22 dicembre 2022 viene emesso il D.M. 328 del Ministero dell'Istruzione e del Meri-

3. Nella nota di accompagnamento a firma del vice-direttore generale (la vera animatrice di questo processo fu, come è noto, Speranzina Ferrara) si legge: «Hanno partecipato al seminario circa 250 persone in rappresentanza dei referenti regionali e provinciali degli UU.SS.RR., dei docenti con particolari esperienze nel campo dell'orientamento e della dispersione scolastica, delle Università, dell'ISFOL, degli Enti Locali, (in particolare delle Regioni: Friuli V. Giulia, del Veneto, del Piemonte, dell'Emilia Romagna, dell'Umbria), del mondo del lavoro e dell'impresa, del mondo della formazione professionale, delle famiglie e degli studenti. Infatti, nell'ottica di contribuire allo sviluppo e alla realizzazione del sistema formativo integrato, sono stati invitati a partecipare tutti i Soggetti istituzionali, competenti per legge, (in particolare Min. Lavoro, Famiglia, Gioventù, Conferenza Stato Regioni, UPI, ANCI, Confindustria), al fine di delineare insieme le linee di un modello condiviso di coordinamento e di azioni per il prossimo futuro».

to concernente l'adozione delle "Linee guida per l'orientamento"⁴. Questo decreto si iscrive nelle indicazioni europee in materia di riduzione dell'abbandono scolastico (Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022) e definisce l'introduzione di trenta ore di orientamento formativo in ciascuna delle annualità delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Il documento sulle Linee Guida offre una serie di raccomandazioni che mirano a creare un sistema di orientamento scolastico formativo, continuo e integrato nel contesto educativo più ampio. Gli obiettivi espliciti riguardano il contrasto del fenomeno della dispersione scolastica, la creazione di un maggiore dialogo tra scuola e mondo del lavoro e la promozione della formazione continua e professionalizzante. In questo senso viene richiamato fortemente anche l'orientamento nella transizione scuola-università (Dato *et al.*, 2023; De Maria & Montorsi, 2023; De Pietro & Capalbo, 2023; Olmos-Gomez *et al.*, 2019; Salsone *et al.*, 2019; Suryadi *et al.*, 2018) e l'orientamento universitario in itinere (De Vincenzo, 2021; Fagioli, 2019; Piazza & Rizzari, 2020; Schmitsek, 2020).

Se è vero che le scuole assumono un ruolo centrale nel processo di orientamento, promuovendo un apprendimento personalizzato per stimolare la partecipazione attiva degli studenti, allo stesso modo il contesto familiare rappresenta un partner da coinvolgere necessariamente nei processi orientativi. Il D.M. 328/22 indica a ogni istituzione scolastica di designare docenti tutor appositamente formati con programmi specifici sull'orientamento, incaricati di guidare gli studenti nelle loro scelte formative e profes-

sionali. Un elemento innovativo introdotto è l'E-Portfolio dello studente, uno strumento digitale che raccoglie e presenta le competenze acquisite, fornendo un quadro completo del percorso formativo di ciascuno (Maggottini *et al.*, 2017). Il monitoraggio annuale delle Linee Guida consente, inoltre, di aggiornare e migliorare l'efficacia delle stesse sulla base dell'analisi dei dati raccolti dal sistema informativo del Ministero: in questa direzione, dall'a.s. 2023/2024, le azioni di orientamento sono state estese anche alla scuola secondaria di primo grado e al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Le Linee Guida ambiscono quindi a trasformare concretamente l'orientamento in un percorso continuo e potenziato che dovrebbe rappresentare un impegno condiviso tra istituzioni, docenti, famiglie e studenti.

1. Il ruolo dell'orientamento nel processo di costruzione dell'identità personale

L'orientamento formativo mette al centro la costruzione e ricostruzione della propria identità (Batini, 2011; Guglielmini & Batini, a cura di, 2024), nonché la conoscenza delle proprie risorse e dei propri limiti, al fine di favorire la presa di decisioni consapevoli, personali e professionali. Come sottolineato dalle nuove Linee Guida, le figure adulte (genitori, educatori, insegnanti e/o chiunque sia in una relazione di cura) rivestono una funzione determinante nella strutturazione dell'identità dei minori. Alcuni studi evidenziano come i bambini acquisiscano un senso di sé attraverso le esperienze di successo e di fallimen-

4. Linee Guida relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del PNRR.

to, i feedback ricevuti, il supporto emotivo e l'orientamento educativo forniti dagli adulti. La dimensione complessa in cui ciascun soggetto cresce, costituita da fattori psicologici, socio-culturali e ambientali, è il campo in cui compie le esperienze che lo porteranno a definire la propria identità. Una recente revisione della letteratura (Nawabi & Javed, 2019) ha analizzato 100 articoli pubblicati tra il 1990 e il 2018, focalizzandosi sull'influsso dei genitori sulle scelte professionali e di vita dei figli. Dai risultati emerge come i genitori abbiano un'influenza, intenzionale o involontaria, altamente significativa sulle scelte professionali e di vita dei figli. Le attese esplicite o implicite degli adulti e il bisogno di approvazione che hanno i soggetti in fase di sviluppo possono condurre a prospettive lavorative e di vita finalizzate a ottenere approvazione, oppure possono favorire scelte che rispecchiano le aspirazioni dei ragazzi.

Risultati simili sono emersi da un recente studio condotto su 200 studenti delle scuole secondarie di II grado (Priore, 2024), il quale conferma il ruolo cruciale dei genitori nel modellare le aspettative e le percezioni future dei figli. Si osserva, infatti, come le pratiche genitoriali influenzino notevolmente lo slancio esplorativo e l'autoefficacia decisionale dei figli, rivelandosi in alcuni casi delle risorse preziose, in altri ostacoli che limitano la loro capacità di anticipare e pianificare il futuro.

Il contesto attuale, caratterizzato da crisi e cambiamenti delle identità genitoriali e della struttura familiare, rende più complesso il compito di orientare i giovani. I modelli educativi moderni, che pongono maggiore enfasi sul valore del bambino e sull'importanza della

soggettività, hanno modificato le dinamiche familiari e le relazioni educative, richiedendo un approccio pedagogico integrato che consideri le dimensioni socio-culturali, le differenze della persona e le eventuali condizioni di disabilità dei giovani che si apprestano a sperimentare la transizione verso l'età adulta (Lascioli *et al.*, 2022).

In particolare, ai fini di una democrazia delle opportunità, occorre ricordare che coloro che provengono da contesti familiari difficili, dove il supporto familiare è carente, la scuola è il punto di riferimento essenziale per la crescita e lo sviluppo personale degli studenti e per l'apertura alla possibilità (Batini & Zaccaria, 2000).

In un panorama così complesso e variegato, è chiaro come sia necessario migliorare la collaborazione tra contesti educativi formali e informali per un supporto più efficace agli adolescenti. È fondamentale riflettere sul ruolo sinergico che questi contesti possono e devono svolgere, nella piena comprensione delle responsabilità educative di tutti i soggetti coinvolti e sviluppare progetti di orientamento che riflettano la realtà attuale e aiutino i giovani a prendere decisioni informate (Riva, 2022).

Negli ultimi decenni si sono fatti strada nuovi paradigmi di orientamento, proponendosi di favorire l'accrescimento di competenze trasversali del soggetto tramite l'esplorazione dei propri punti di forza e dei propri obiettivi. Gli orientatori si pongono l'obiettivo di incentivare una maggiore autonomia del soggetto, supportandolo nello sviluppo della conoscenza di se stesso e nello sviluppo di competenze che consentano l'elaborazione di progetti e la capacità di prendere decisioni consapevoli.

3. L'orientamento formativo in Europa e in Italia: dalle basi teoriche agli interventi pratici

Il paradigma dell'orientamento formativo si sviluppa con l'obiettivo di strutturare e potenziare le competenze orientative del soggetto, facendo emergere la potenzialità dell'autorientamento. Pone il soggetto come protagonista e responsabile delle proprie scelte. Sul piano operativo l'orientatore supporta ciascuno nell'esplorazione di sé, valorizzando le risorse interne per facilitare la costruzione di percorsi di vita soddisfacenti attraverso processi di autoconsapevolezza e di *empowerment*. La centratura sul soggetto inizia a diventare una questione formativa e normativa; le sue abilità rappresentano una parte sostanziale dell'investimento dei processi di orientamento, i quali devono considerare le diverse possibilità sociali e contestuali che il mondo circostante propone, secondo il concetto di capacità combinate (Nussbaum, 2012).

I modelli di orientamento formativo che si sviluppano a cavallo tra gli anni Novanta e Duemila, sia all'interno sia al di fuori del nostro Paese, pongono l'accento sull'auto-riflessione e sull'analisi dei propri valori e delle proprie risorse. Nel nostro Paese, già alla fine degli anni '90, si sviluppa in ambito pedagogico il metodo dell'orientamento narrativo (Batini & Salvarani, 1999; Batini & Zaccaria, a cura di, 2000), metodo che si inserisce pienamente nel paradigma formativo. Successivamente, la pianificazione concreta delle azioni necessarie per raggiungere i propri scopi, a partire da desideri e obiettivi, si traduce nel *Life Design* (Burnett & Evans,

2016) che pur avendo alcune caratteristiche proprie dei metodi appartenenti al paradigma formativo si colloca, piuttosto, nei modelli "di carriera" dell'orientamento. Si fa largo l'idea che gli individui debbano effettuare scelte occupazionali in relazione alle proprie caratteristiche e necessità, in modo da dare senso ai propri percorsi di vita, come sottolineato dalla *Career Construction* (Savickas, 2001; 2005). Molto vicino al precedente ma con una maggiore accentuazione "formativa" è il metodo della *Costruzione di Sé e della Vita* (Guichard, 2004; 2005; 2009; 2010).

La necessità di favorire una riflessione sulle scelte, sull'autoconsapevolezza e sull'autodeterminazione (Romito, 2014) che l'orientamento formativo intende soddisfare, richiede lo sviluppo delle abilità personali, ampliando la consapevolezza dei propri interessi e valori, affinché si possa essere soggetti autodeterminati nella propria vita e nella società. I metodi che si collocano entro lo spettro del paradigma formativo sono trasversali ai contesti e alle fasi della vita. Promuovono l'apprendimento di strumenti molteplici e sincretici: anche il gruppo che partecipa a un'azione orientativa diventa esso stesso uno "strumento" orientante (Guglielmini & Batini, 2024, a cura di) e assume maggiore rilevanza con il paradigma formativo rispetto a quelli dominanti precedentemente, molto più centrati su processi individuali. In virtù di quelli che sono gli obiettivi stabiliti dalle vigenti Linee Guida, appare chiaro come questi siano largamente sovrapponibili al paradigma dell'orientamento formativo, come suggerito nella Conferenza Unificata Stato-Regioni del 5 dicembre 2013 che ha preceduto la pro-

mulgazione delle Linee Guida:

«L'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale 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 o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative».

Dalle Linee Guida si evince inoltre la necessità, già espressa nella normativa nazionale precedente (D.M. 487/97), di costruire un curriculum orientativo verticale in tutte le scuole di ogni ordine e grado. Con questa lente possiamo leggere il D.M. 934/22, Missione 4 - Istruzione e Ricerca, Investimento 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università", nell'ambito del PNRR. Questo decreto si propone di facilitare la transizione tra scuola e università istituendo «corsi di orientamento della durata di 15 ore ciascuno, da somministrare secondo i relativi programmi, con modalità curricolare o extracurricolare e per almeno 2/3 in presenza, agli alunni iscritti agli ultimi 3 anni della scuola secondaria superiore di secondo grado». L'orientamento viene proposto qui come una pratica per studenti e per insegnanti, con attività di formazione "on the job". L'obiettivo è quello di supportare gli studenti nella scelta dell'istruzione terziaria, migliorando il dialogo tra competenze scolastiche e percorso professionale, incrementando il numero di laureati e prevenendo/contrastando il fenomeno dell'abbandono scolastico. Entro questa cornice normativa si concretizza la proposta dell'Università degli Studi di Perugia per l'orientamento nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado

del territorio umbro. Le proposte dell'ateneo si basano soprattutto su modelli di orientamento di tipo esperienziale (immersione in un'area scientifica) e informativo/conoscitivo (esplorazione dei percorsi possibili, dei piani di studio, degli obiettivi e delle possibili collocazioni professionali dopo gli studi); per le classi terze, invece, si è scelto di puntare su un orientamento di tipo formativo e, più nello specifico, sul metodo dell'orientamento narrativo, in relazione ai percorsi qui presentati.

4. Il metodo di riferimento: l'orientamento narrativo

La scelta di utilizzare l'orientamento narrativo per i percorsi proposti nel territorio umbro è supportata dal fatto che risulti una metodologia efficace, sviluppatasi a partire dalla fine del secolo scorso (Batini & Salvarani, 1999a; 1999b; Batini & Zaccaria, 2000; 2002; Batini & Del Sarto, 2005; Batini & Giusti, 2008). Questo metodo, centrato su un'antropologia positiva, mira a capitalizzare le potenzialità del pensiero narrativo (Bruner, 1992), attraverso il quale si può attribuire un senso alle azioni degli altri e alle proprie, facilitandone la comprensione. L'approccio narrativo permette di guardare alla propria storia in un continuum tra analisi del passato e ipotesi per il futuro, per costruire un'autobiografia del possibile (Batini, 2019a).

Il metodo dell'orientamento narrativo ha come finalità complessiva l'empowerment dei soggetti (Batini, 2011) e si configura come risorsa per imparare a riconoscere la propria posizione entro le relazioni, per acquisire «i punti cardinali del luogo dove uno si trova» e

per costruire il proprio progetto di vita (Pagano, 2011). Si tratta di un metodo che appare in linea con gli obiettivi forniti dalle Linee Guida discusse in precedenza, in quanto è attraverso la narrazione di storie e l'esposizione ad esse che l'individuo può massimizzare il controllo sulla propria vita e sulle decisioni da prendere, strutturando un'identità personale e professionale (Batini, 2011). Centrando sullo sviluppo di competenze per l'autorientamento questo metodo si inserisce pienamente all'interno del paradigma dell'orientamento formativo e perciò risponde alle richieste esplicite delle Linee Guida 2022.

Le narrazioni consentono di effettuare interpretazioni plurime e variegata della realtà circostante, attraverso l'organizzazione delle informazioni e la loro integrazione con l'esperienza precedente. La centratura è totalmente sul soggetto, sul suo processo decisionale e sulla crescente fiducia nel saper utilizzare le proprie abilità nelle situazioni specifiche, sperimentandosi in contesti protetti come le storie e i laboratori di orientamento. L'orientamento narrativo permette di "allenare" la possibilità di effettuare previsioni sul futuro, di progettare e socializzare le competenze (Batini & Giusti, 2008), promuovendo l'aggettività in coerenza con la "costruzione" di ipotesi sul proprio futuro e di scelte conseguenti fatte proprio grazie all'immersione nelle molteplici storie. L'orientamento narrativo utilizza materiali stimolo (le storie) note ai docenti e richiede competenze che, nei docenti stessi, possono essere sviluppate innestandosi su una professionalità coerente. Va in questa direzione anche l'esplicita proposta, da parte di Indire, nel progetto ministeriale "Orien-

tamenti" di proporre l'orientamento narrativo nella formazione nazionale dei docenti tutor e dei docenti orientatori (oltre 120.000 i docenti che hanno già seguito la formazione). Questo metodo, inoltre, consente attraverso le didattiche orientative con approccio narrativo, di stabilire un esplicito collegamento tra azioni specifiche di orientamento e didattica orientativa. Altra peculiarità dell'orientamento narrativo è il trovare la propria modalità elettiva nell'orientamento di gruppo e dunque la sua capacità di collocarsi all'interno di un'organizzazione del tempo e degli spazi "per classe".

Per i motivi sopradescritti, appare chiaro come l'orientamento narrativo possa rappresentare un'efficace metodologia non solo per gli studenti, ma anche per le istituzioni scolastiche in generale. In linea con le Linee Guida del 2022, la sua applicazione consente infatti di creare uno spazio stabile di ascolto e di accompagnamento, che parte "dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti" (tenendo conto del pericolo contenuto in una letterale interpretazione di questi termini qualora la loro "scoperta" non rimanga sotto il controllo del soggetto) e li accompagna "in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale" (D.M. 328/22, p. 2). L'orientamento narrativo persegue questi obiettivi in modo flessibile, sapendo che inclinazioni, attitudini e talenti non sono né totalmente stabili, né innati e favorendo la scrittura e riscrittura continua del proprio futuro con la finalità della sensazione di controllo e di determinare la propria vita ancora prima della centratura sugli esiti,

In questo senso, l'utilizzo della didattica orientativa può fungere da strumento complementare per supportare gli studenti nella costruzione di una propria progettualità formativa e professionale, facendo sì che i docenti agiscano da facilitatori di un dialogo sul tema continuativo.

5. I percorsi di orientamento narrativo

Per l'a.s. 2023/2024 l'Università degli Studi di Perugia ha messo a disposizione delle scuole della Regione Umbria un'offerta variegata di percorsi di orientamento. Sono di differenti tipologie, suddivisi in moduli e sono curati dal personale dell'Università e da esperti reclutati tramite un avviso di interpello e la successiva redazione di una *short list* a livello di Ateneo. Per il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione sono stati selezionati 17 esperti di orientamento, di cui 10 coordinati dal Prof. Federico Batini, ideatore del metodo dell'orientamento narrativo⁵. Il gruppo di orientatori, composto da cinque dottorandi e cinque borsisti di ricerca, ha erogato 14 percorsi utilizzando la metodologia dell'orientamento narrativo, per un totale di 19 classi (di cui 15 classi terze, due classi quarte e due classi quinte) di quattro autonomie scolastiche di diversi indirizzi (un liceo classico, un istituto tecnico-tecnologico, un istituto tecnico-agrario e un liceo artistico).

Entrando nello specifico della struttura dei percorsi, l'agenzia di formazione Pratika, che vanta un'esperienza ventennale con il metodo dell'orientamento narrativo (Batini & Salvarani, 1999a 1999b; Batini & Zaccaria, 2000;

2002), ha progettato molteplici percorsi e ha consentito al gruppo sopra citato di utilizzarne due rivolti agli studenti delle classi terze delle scuole secondarie di secondo grado, con l'obiettivo di facilitare la riflessione sulla propria identità personale/professionale e sul processo di esplicitazione delle proprie competenze.

I percorsi ruotano intorno a due romanzi, due "narrazioni guida": "Io sono Dot", di Joe Lansdale, ed. Einaudi (2017) e "Vivavoce", di Antonio Ferrara, ed. EL (2018). Seppur con sfumature e accenti diversi, i due testi condividono il tema trasversale dell'esplorazione e della scoperta di sé, del superamento di difficoltà e conflitti, della scoperta delle proprie competenze e la messa in campo di una serie di strategie di problem solving, ponendo il focus sull'importanza di scelte che rispondano ai propri bisogni di sviluppo.

Le due narrazioni guida vengono sviluppate mediante la lettura ad alta voce (Batini, a cura di, 2023) dei libri sopracitati, alla quale sono affiancate, nei momenti di snodo delle narrazioni, una serie di attività di natura autoriflessiva e partecipativa, volte a socializzare e a favorire il mutuo scambio e arricchimento.

La partecipazione dell'intera classe diviene fondamentale, poiché il gruppo rappresenta il contesto in cui il soggetto cresce e trascorre alcuni anni cruciali dell'età dello sviluppo, in un confronto continuo. Gli esperti mirano a facilitare lo scambio e il supporto tra i ragazzi e le ragazze mediando le esperienze con l'immersione in una storia che racconta i passi di adolescenti alla scoperta della propria identità, in un susseguirsi di sfide che fanno emergere i punti di forza e le caratteristiche dei protagonisti.

5. Si ringrazia il Prof. Luca Alici, per il coordinamento e l'organizzazione dei corsi relativi all'"Orientamento attivo nella transizione scuola- università" per l'Università degli Studi di Perugia.

rori, per poi proiettarsi verso i primi sguardi sul futuro. Nell'ultimo incontro, a seguito della fase di raccordo con la giornata precedente, gli studenti riflettono su quanto sia avvenuto durante l'intero percorso. La lettura integrale dei testi culmina con due attività comuni a entrambi i percorsi. Nella prima, gli studenti vengono invitati a compilare due liste: una relativa alle cose che gradiscono fare e l'altra alle cose che sanno far bene. Dopo aver riflettuto su predilezioni e competenze, ogni studente struttura un fotocollage utilizzando un foglio A3 su cui incollare immagini e foto ritagliate da riviste e giornali, oppure disegnare e scrivere, seguendo lo schema dell'*ikigai* nella forma del diagramma di Venn (Figg. 1 e 2).



L'obiettivo specifico è favorire l'immaginazione di prospettive e scenari multipli per il futuro, rimarcando l'opportunità e il potere che ognuno di noi detiene nel decidere come direzionare la propria vita futura. Gli elaborati finali sono output creativi attraverso i quali gli studenti esprimono e raccontano alla classe il proprio immaginario sul futuro, per concludere il percorso e ricevere feedback.

Prima dell'inizio e al termine dei percorsi, sono stati somministrati due questionari implementati tramite Google Moduli, con l'obiettivo di valutare l'efficacia e la soddisfazione del percorso. Tutti i percorsi sono stati erogati entro il mese di marzo 2024.

5.1. Strumenti

La struttura dei questionari prevede sezioni riguardanti dati anagrafici, scolastici e opinioni degli studenti, con alcune differenze tra il questionario proposto prima dell'inizio del percorso (ex-ante) e quello proposto al termine del percorso (ex-post). I questionari sono stati progettati per indagare specifiche dimensioni relative all'orientamento narrativo, come l'autoconsapevolezza, la capacità di prendere decisioni informate e l'autopercezione delle proprie competenze.

5.1.1. Questionario ex-ante

Il questionario somministrato ex-ante ha avuto l'obiettivo di esplorare le attese degli studenti in termini di autoefficacia, percezione delle proprie capacità e aspettative relative alla transizione scuola-università. La struttura prevede tre domande a risposta aperta, ossia:

- Che cosa significa per te “orientamento”?
- Secondo te, cosa serve per orientarsi?
- Quali sono le tue attese rispetto a questo percorso di 15 ore?

In seguito viene sollecitata una riflessione sul proprio stato d'animo (“Come ti senti/ti descriveresti?”), chiedendo agli studenti il grado di aderenza su scala Likert (da “Assolutamente falso” a “Assolutamente vero”) agli aggettivi proposti (es. onesto, pigro, fortunato, etc.). Il questionario propone delle scale Osgood a sei punti (dove 0 rappresenta l'estremo negativo e 6 l'estremo positivo) per esplorare il posizionamento dei partecipanti sulla percezione del proprio futuro (es. “brutto-bello”, “noioso-eccitante”, “terribile-fantastico”, e “soporifero-stimolante”).

Infine, il questionario include una sezione con una domanda a risposta aperta riguardante “ulteriori commenti e/o riflessioni che senti di voler aggiungere”.

5.1.2. Questionario ex-post

Il questionario ex-post è stato progettato per misurare i cambiamenti nelle dimensioni dell'autoconsapevolezza, della capacità decisionale e dell'autoefficacia percepita e per raccogliere opinioni, riflessioni e feedback dei partecipanti al termine dei percorsi formativi di 15 ore. Tali dimensioni sono state selezionate in base a modelli consolidati di orientamento (Batini, 2011; Savickas, 2001; 2005) e consentono di valutare la soddisfazione rispetto alle aspettative iniziali e di effettuare una verifica dell'efficacia dell'intervento

orientativo del percorso, oltre a permettere la raccolta di suggerimenti e idee per miglioramenti futuri. Per raggiungere questi obiettivi, il questionario è strutturato in diverse sezioni, ciascuna dedicata a un aspetto specifico dell'esperienza del partecipante, con quattro domande (tre a risposta aperta, una a risposta chiusa dicotomica) volte a esplorare l'eventuale realizzazione delle aspettative e l'utilità del percorso:

- Cosa pensi rispetto alle attese che avevi su questo percorso di 15 ore?
- A cosa pensi possa esserti servito questo percorso?
- Consigliaresti questo percorso?
- [Se sì] “Perché?”

In seguito, viene chiesto di scegliere uno “slogan” per sintetizzare il percorso e riproposte le medesime scale Likert e Osgood presenti nel questionario ex-ante.

Nella parte finale, sono presenti domande a scelta multipla con risposta su scala Likert (dove 1 significa “per niente” e 5 “moltissimo”) che riguardano: la chiarezza e l'accessibilità dei contenuti e delle attività proposte; la valutazione della modalità di conduzione; l'utilità delle riflessioni, delle conoscenze e delle abilità costruite durante il percorso per il proprio futuro; il grado di soddisfazione rispetto alle attese e al livello di organizzazione del percorso; l'interesse verso i lavori “di” e “in” gruppo; l'apprendimento di cose nuove su se stessi e sui propri compagni e il livello di gradimento delle relazioni stabilite con gli altri partecipanti al corso.

Le ultime due domande a risposta aperta vertono sulla motivazione ad agire data dal percorso e su eventuali suggerimenti da pro-

porre e/o commenti:

- Il percorso ti ha spinto ad agire in qualche modo durante questo percorso o ti ha motivato ad agire in qualche modo nei prossimi giorni? Racconta.
- Hai dei suggerimenti o commenti da fare?

5.2. *Campione*

Il questionario ex-ante è stato compilato da 293 studenti, mentre quello ex-post, somministrato nel periodo tra il 15 e il 23 marzo 2024 al termine di ognuno dei percorsi erogati, è stato compilato da 242 studenti, con un tasso di abbandono del 17,4%. Il numero totale di risposte per item varia perché alcuni questionari sono stati compilati in modo incompleto. Il grafico seguente sintetizza la distribuzione percentuale delle risposte per sesso biologico (Fig. 3), annualità scolastica (Fig. 4) e istituto (Fig. 5) dei rispondenti al questionario ex-post.

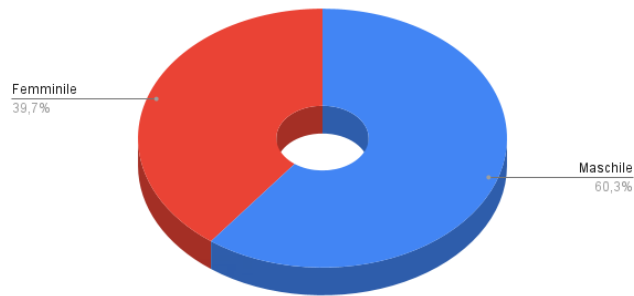


Fig. 3 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Sesso biologico".

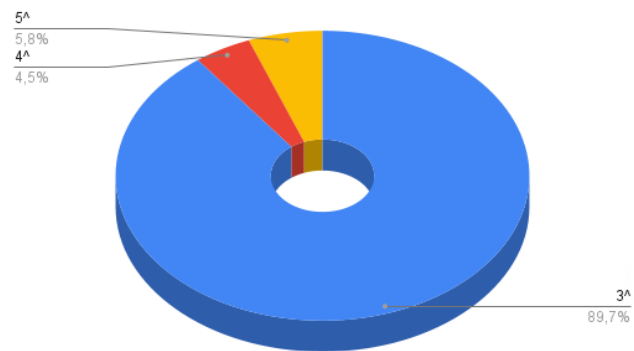


Fig. 4 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Anno scolastico in corso".

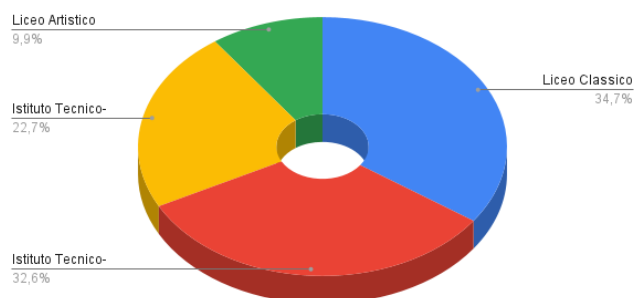


Fig. 5 - Distribuzione del campione secondo la variabile "Indirizzo scolastico di appartenenza".

6. Alcuni risultati emersi dai percorsi dell'a.s. 2023/2024

6.1. Rilevazione/realizzazione delle attese e guadagni percepiti

Una categorizzazione ex-post ha consentito di rilevare dei nuclei tematici rispetto alle attese pre-percorso ("Quali sono le tue attese rispetto a questo percorso di 15 ore?") e post-percorso ("Cosa pensi rispetto alle attese che avevi su questo percorso di 15 ore?") di orientamento degli studenti.

Rispetto al processo di categorizzazione, le risposte sono state lette in momenti diversi da tre diversi valutatori indipendenti, con l'individuazione di una prima ipotesi di categorie. Una successiva discussione tra i ricercatori ha consentito di raggiungere un grado di accordo per le categorie definitive.

Dall'analisi delle risposte fornite (246), sono state enucleate sei categorie per la domanda sulla rilevazione delle attese per il percorso (Fig. 6):

1. **Chiarezza sul futuro (104):** include affermazioni che menzionano la ricerca di una maggiore comprensione riguardo al futuro, alla carriera e alle scelte universitarie («Mi aspetto una guida/qualcosa in più per quello che mi aspetterà», «Mi aspetto di avere un'idea più chiara su cosa fare dopo le superiori»);
2. **Conoscenze e competenze (40):** include affermazioni che indicano l'attesa di acquisire nuove conoscenze, competenze o informazioni utili per il percorso di studi o professionale («Mi

aspetto di ottenere delle conoscenze in più sulla materia che ho scelto e del percorso da prendere», «Mi aspetto di ottenere una conoscenza più ampia delle varie facoltà»);

3. **Crescita personale (29):** include risposte che parlano di crescita personale e autoconoscenza («Comprendere meglio quali tra i miei interessi possa prevalere e sul quale potrei costruire un futuro», «Imparare a conoscere me stessa e cercare di avere un'idea su un'ipotetica strada futura»);
4. **Supporto nelle decisioni (30):** include risposte che riguardano supporto nell'assunzione di decisioni importanti («Mi aspetto una guida/qualcosa in più per quello che mi aspetterà», «Capirò se sono davvero sicuro della scelta che ho fatto»);
5. **Divertimento per l'esperienza (17):** include risposte che esprimono l'attesa di vivere un'esperienza interessante, stimolante e divertente («Stare in compagnia», «Un percorso divertente»);
6. **Nessuna attesa specifica (26):** include risposte che indicano l'assenza di aspettative specifiche o la mancanza di idee chiare su cosa aspettarsi dal percorso («Non ho pretese», «Nulla», «Non lo so»).

Si evidenzia come le attese - e probabilmente le necessità - si concentrino sull'auspicio di diradare le perplessità sul proprio futuro per oltre il 40% degli studenti e di avere delle conoscenze tematiche mirate sui corsi di laurea universitari per poco meno del 20%.

L'analisi delle risposte fornite (240), ha per-

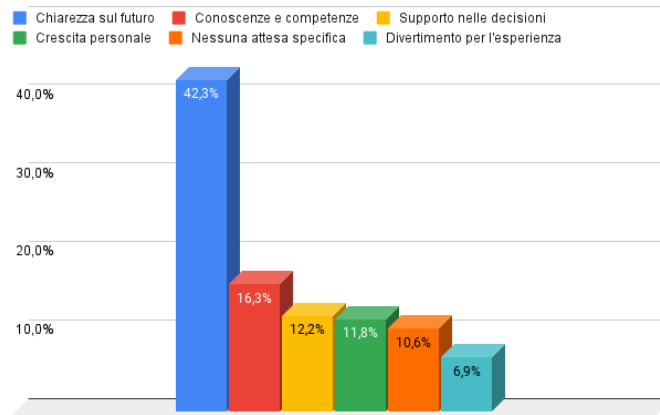


Fig. 6 - Distribuzione percentuale delle risposte su rilevazione delle attese e guadagni percepiti.

messo di individuare cinque categorie per la domanda sulla realizzazione delle attese post-percorso (Fig. 7):

1. **Aderenza alle attese rilevate ex-ante (53):** include risposte che confermano le attese positive rilevate nel questionario proposto prima dell'inizio del percorso;
2. **Cambiamento in positivo delle attese rilevate ex-ante (72):** include risposte che dichiarano un miglioramento delle attese rilevate nel questionario proposto prima dell'inizio del percorso;
3. **Assenza di cambiamento percepito (34):** include risposte che non rilevano un miglioramento - in alcuna direzione - delle attese rilevate nel questionario proposto prima dell'inizio del percorso;
4. **Feedback specifici sul percorso (39):** include risposte che forniscono specifici feedback sull'utilità del percorso (es. crescita personale, acquisizione di conoscenze ecc.);
5. **Commenti genericamente positivi (42):** include risposte con generici commenti positivi non collocabili in altre categorie.

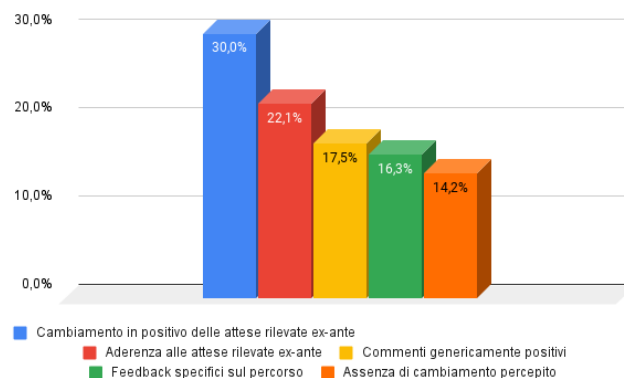


Fig. 7 - Distribuzione percentuale delle risposte su realizzazione delle attese e guadagni percepiti.

Il grafico suggerisce che le attese per i percorsi di orientamento narrativo sono state confermate, se non addirittura superate, da più della metà degli studenti. Nello specifico, il 30% dichiara di essersi ricreduto sulla natura del percorso: in alcuni casi è stato sottolineato che le precomprensioni attenevano a una struttura classica di un percorso (es. presentazione dei corsi di laurea universitari) che non avesse un focus su una riflessione interna rispetto alle proprie risorse e ai propri punti di forza. Circa il 18% dei rispondenti ha fornito feedback positivi senza specificare dettagli particolari: questo dato può essere letto come l'espressione di un livello generale di soddisfazione, anche se meno dettagliato. Tuttavia, l'assenza di cambiamento percepito da parte di una minoranza dei partecipanti suggerisce la necessità di un'indagine più approfondita per identificare e risolvere eventuali disallineamenti tra le aspettative e i percorsi erogati.

Di seguito vengono presentate alcune delle affermazioni che suffragano gli aspetti sopra discussi.

- «Le mie aspettative erano di fare un semplice e noioso orientamento rispetto all'università, invece si sono rivelate 15 ore produttive e belle che mi hanno fatto pensare molto»;
- «Mi aspettavo altro da questo percorso, non pensavo di ritrovarmi a riflettere su me stessa»;
- «Sono rimasta soddisfatta, credevo avremmo parlato delle varie università e invece è stata una cosa molto più creativa, interessante e coinvolgente».

A titolo esemplificativo, vengono riportate

alcune asserzioni relative alle percezioni sui guadagni conseguiti in relazione alla propria identità, ai compagni, al futuro e alle scelte da compiere.

- «Ho imparato ad aprirmi piano piano, senza paura del giudizio altrui e di capire soprattutto che non sono l'unica ad avere difficoltà ad esporsi. Ho potuto riflettere su aspetti che probabilmente a volte non dico tralascio, ma mi ci soffermo poco»
- «Molti di noi hanno più debolezze di quanto pensassi. La scelta del mio futuro dipende da me e solo me. Sono io che percorrerò questo percorso»;
- «Spesso le cose belle e determinanti per il proprio futuro nascono casualmente, da fallimenti o da piccole cose; basta soltanto sognare e vivere con la voglia incontrastabile di realizzare tutti quegli obiettivi che ci rendono vivi»;
- «Su di me ho imparato a considerare non solo le cose brutte, ma a vedere soprattutto i miei pregi. Sui miei compagni ho scoperto molte cose che prima non sapevo e ho imparato a conoscerli, sul futuro ho capito che va bene avere le aspettative ma bisogna avere la forza di realizzarle e sulle scelte da compiere che tutti prima o poi ci troviamo di fronte a una scelta, per prenderla basta solo chiarirsi le idee, rilassarsi e prendere quella che ci piace di più, senza pensare a cosa vogliono gli altri».

6.2. Spinta all'azione

Al fine di verificare ulteriormente l'impatto del percorso di orientamento sui ragazzi e le ragazze, è stata effettuata un'ulteriore analisi qualitativa della domanda a risposta aperta «Il percorso ti ha spinto ad agire in qualche modo durante questo percorso/ti ha motivato ad agire in qualche modo nei prossimi giorni? Racconta.» del questionario ex-post (Fig. 8). L'intero corpus dati è stato esaminato separatamente da tre ricercatori del gruppo, che hanno individuato una prima selezione di categorie semantiche. A seguito di una discussione tra i ricercatori, sono emerse le categorie tematiche definitive che hanno portato a definire tutte le risposte che denotano un impatto positivo del percorso (il 67,9%), tutte le risposte che denotano nessuna o poca influenza del percorso (26,4%) e tutte le

risposte che denotano un'influenza neutra o incerta (3,7%). Delle risposte che hanno avuto un impatto positivo è stata condotta un'ulteriore suddivisione in categorie e sottocategorie per individuare le aree di impatto del percorso nella vita dei ragazzi e delle ragazze. L'orientamento narrativo, come specificato sopra, si pone come obiettivo una rielaborazione identitaria consapevole e la padronanza e percezione del soggetto circa la propria vita e le proprie scelte e pone attenzione sulla capacità dei percorsi di stimolare un'attività coerente. Si è posta perciò particolare attenzione alle dimensioni che riguardano la percezione dei percorsi come luogo elettivo per un'azione di cambiamento/controllo/consapevolezza di se stessi e la "tendenza" ad agire con e verso gli altri e verso il proprio futuro. Di seguito si indica il dettaglio delle aree individuate.

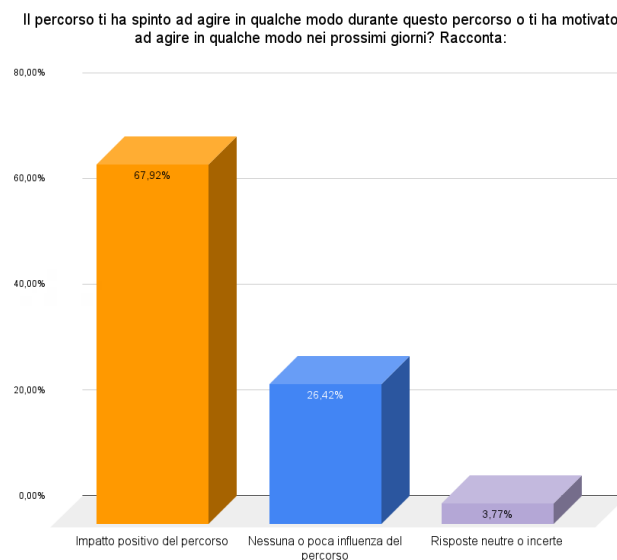


Fig. 8 - Distribuzione percentuale delle risposte relative all'impatto del percorso di orientamento.

1. **Agire su di me**

- Migliorarsi: include risposte che espongono la volontà di un lavoro su di sé per migliorarsi.
- Mettersi in discussione: include risposte che mostrano una riflessione su di sé.
- Ascoltarsi/aumento della consapevolezza: include risposte che mettono i propri bisogni e il proprio punto di vista al centro.
- Tenacia: include risposte che denotano la forte volontà di conoscere e perseguire i propri obiettivi, oltre che la forza di risollevarsi dopo un brutto momento.
- Sicurezza in sé: include risposte che comunicano di aver acquisito maggiore autostima e sicurezza di sé.
- Esporsi e mostrarsi di più: include risposte che evidenziano maggiore sicurezza nell'aprirsi con gli altri.

2. **Agire rispetto agli altri**

- Maggiore predisposizione al rapporto con l'altro: include risposte che mostrano un aumento dell'ascolto, dell'empatia e del rispetto verso gli altri.
- Maggiore collaborazione: include risposte che denotano un miglioramento nelle dinamiche di gruppo.
- Liberazione dal condizionamento sociale: include risposte che evidenziano di dare meno importanza al giudizio altrui.

3. **Azioni rispetto al futuro**

- Più comprensione della realtà e del futuro: include risposte che sottolineano di avere più chiarezza sui propri obiettivi e azioni da compiere in futuro

e su come esso si presenta.

- Più motivazione per raggiungere/perseguire i propri obiettivi: include risposte che identificano una forte motivazione al raggiungimento dei propri obiettivi.

Tra le risposte che hanno avuto un impatto positivo sui partecipanti (Fig. 9), la distribuzione delle frequenze per le categorie individuate mostra che più della metà dei partecipanti (55%) percepisce cambiamenti interiori, riflessioni su di sé e maggiore consapevolezza (Agire su di me). La consapevolezza è uno degli obiettivi del metodo usato e le risposte raccolte paiono indicare un'efficacia dei percorsi erogati in questa direzione. Circa il 20% dei partecipanti ha trovato nel percorso un'occasione per diventare maggiormente predisposti all'ascolto, all'empatia e alla fiducia negli altri (Agire rispetto agli altri), liberandosi anche dai condizionamenti sociali. La stessa percentuale di rispondenti ha riferito che il percorso ha permesso di chiarire le prospettive future e di prendere posizioni più definite rispetto al proprio percorso, con una forte motivazione al raggiungimento dei propri obiettivi (Azioni rispetto al futuro).

Le sottocategorie afferenti alla categoria "Agire su di me" (Fig. 10) permettono di visualizzare una panoramica delle aree dichiarate maggiormente influenzate dal percorso di orientamento. La percentuale più alta di risposte riguarda "Ascoltarsi/aumento della consapevolezza" (28%). Alcuni esempi di evidenze sono: «Mi ha spinto ad agire sempre mettendo in primo piano i miei bisogni»; «Sì, ho capito cosa e come posso fare per ritrovare me stessa quando mi risentirò persa»; «Sì, ho capito che devo concentrarmi più su me stessa».

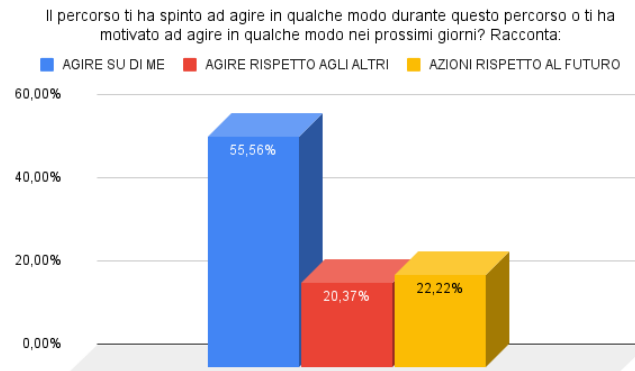


Fig. 9 - Distribuzione percentuale delle risposte sul tema della spinta all'azione.

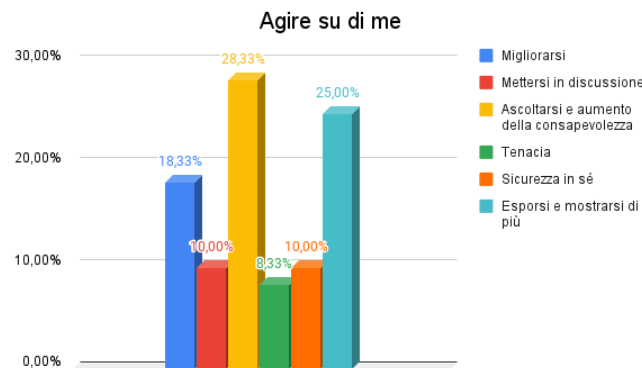


Fig. 10 - Distribuzione percentuale delle risposte per la categoria "Agire su di me".

La seconda sottocategoria in ordine di frequenza di risposte è «Esporsi e mostrarsi di più» (25%): «Mi ha spinto a mostrare i lati deboli di me stessa affinché gli altri riuscissero a conoscermi meglio»; «Mi ha aiutato a comunicare meglio cosa provo».

Al terzo posto, il numero di occorrenze per la sottocategoria «Migliorarsi» (18%): «Mi ha motivato molto ad essere sempre la parte migliore di me»; «Sì, mi ha aiutato a farmi più domande su di me e ho iniziato a lavorare su dettagli che ho capito dovei cambiare».

Le sottocategorie «Mettersi in discussione» e «Sicurezza in sé» comprendono il 10% delle

risposte del campione, mentre «Tenacia» raggruppa le risposte di un 8% dei rispondenti.

Questi dati invitano ad approfondire una riflessione per cui l'ascoltarsi e mettere se stessi al primo posto potrebbe legarsi al livello di sicurezza in sé che permette di mostrarsi agli altri. Il lavorare in gruppo su dimensioni personali, grazie alle attività proposte che hanno facilitato l'esposizione individuale, ha permesso di avere più fiducia negli altri e di creare uno spazio sicuro, favorendo così la condivisione del proprio punto di vista, l'ascolto degli altri e l'empatia.

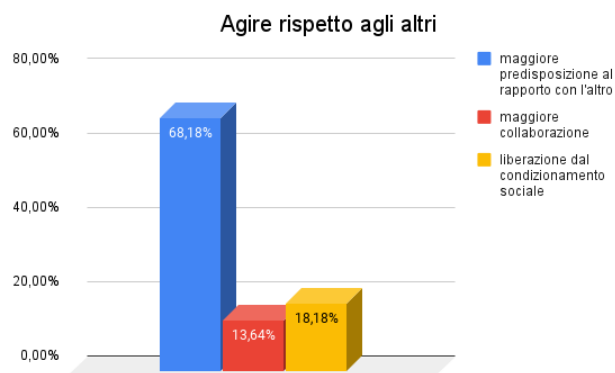


Fig. 11 - Distribuzione percentuale delle risposte per la categoria "Agire rispetto agli altri".

Nel grafico di Fig. 11 emerge in modo chiaro che, all'interno della macrocategoria "Agire rispetto agli altri", la dimensione della "Maggiore predisposizione al rapporto con l'altro" è quella su cui le attività hanno avuto più impatto, interessando il 70% delle affermazioni. Ecco alcuni esempi: «Sì, mi ha spinto a rispettare ancora più di prima le persone e le loro idee personali»; «Mi sono sforzata a capire ed essere più empatica e aperta nei confronti degli altri»; «Mi sono concentrata ancora di più sulla cura dei miei amici». Un ambiente in cui ci si sente protetti e liberi di esprimersi porta anche ad avere una percentuale alta di evidenze per la sottocategoria "Liberazione dal condizionamento sociale", per quasi il 20% degli studenti: «Mi ha motivato a parlare ed aprirmi senza avere paura di quello che possano pensare gli altri su di me e sulla mia storia»; «Il percorso mi ha spinto ad agire diversamente, ad essere più libera dal condizionamento sociale». Infine, circa il 14% esprime pensieri relativi a una "Maggiore collaborazione", come ad esempio: «Mi ha spinto a collaborare di più» e «Credo di aver partecipato molto».

Un'ulteriore dimensione di grande rilevanza rispetto all'impatto che il percorso ha avuto riguarda la progettualità della vita in relazione alle azioni future (Fig. 12). La macrocategoria "Azioni rispetto al futuro" è composta da due sottocategorie. La prima è "Più motivazione per raggiungere/seguire i propri obiettivi", che ingloba le risposte di oltre il 50% degli studenti, tra cui quelle relative all'espressione di un buon livello di resilienza, di chiarezza e convinzione rispetto a un obiettivo: «Questo percorso mi ha incitato a seguire i miei obiettivi, a non demoralizzarmi nel momento in cui qualcosa non è stato perfetto, ma a continuare sulla mia strada»; «Ora ho un'idea imprenditoriale».

La seconda sottocategoria, "Più comprensione della realtà e del futuro", riguarda il 46% delle risposte degli studenti, come ad esempio: «Mi ha spinto a capire di più la vita di tutti i giorni» e «Mi ha sicuramente indirizzato di più sul mio futuro e su cosa mi piace fare e su cosa voglio concentrarmi». Questo risulta essere un elemento confermativo dei principi teorici dell'orientamento narrativo: sperimentarsi attraverso la narrazione di un romanzo

può portare non solo ad una maggiore sicurezza e consapevolezza di sé, ma anche, di conseguenza, a una maggiore chiarezza sul futuro e sul percorso che meglio si addice a ciascuno.

6.3. Valutazione del gradimento del percorso

Come specificato in precedenza, la valutazione del gradimento del percorso è stata

condotta mediante scale Likert a 5 punti su più fronti. Di seguito vengono brevemente discussi i risultati emersi dall'analisi della distribuzione delle frequenze di risposta (Figg. 13-14-15-16).

Il livello percepito di chiarezza e di accessibilità dei contenuti proposti appare elevato o molto elevato per circa l'83%. Anche la modalità di conduzione degli orientatori è risultata parimenti apprezzata dalla stessa percentuale di studenti.

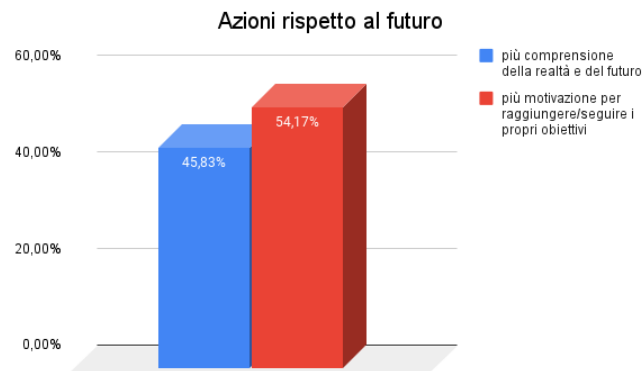


Fig. 12 - Distribuzione percentuale delle risposte per la categoria "Azioni rispetto al futuro".

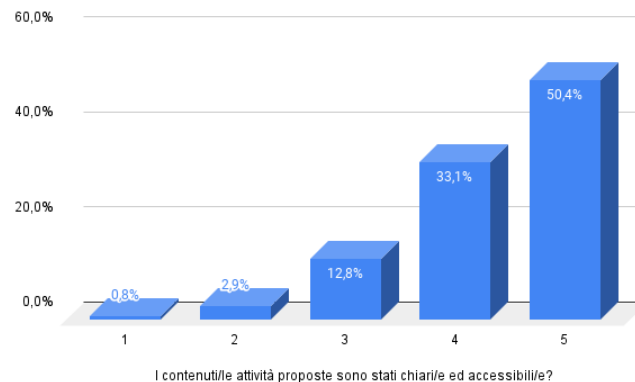


Fig. 13 - Distribuzione percentuale delle risposte relative al livello di chiarezza e accessibilità dei contenuti.

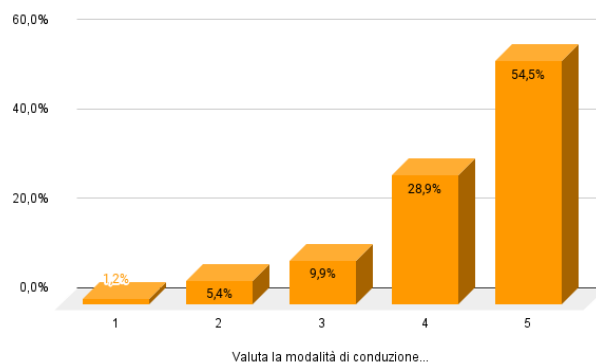


Fig. 14 - Distribuzione percentuale delle risposte relative alla valutazione della modalità di conduzione.

Il grado di soddisfazione per le attese e per l'organizzazione del percorso risulta elevato o molto elevato rispettivamente per il 73,5% e per il 78,5% dei rispondenti. Il dato quantitativo relativo al gradimento delle attese sembra pertanto avvalorare le osservazioni della precedente analisi qualitativa sulla rilevazione

delle attese dei partecipanti. Inoltre, i risultati confermano quanto osservato nella prima annualità in cui sono stati erogati i percorsi di orientamento narrativo (Ciurnelli & Izzo, 2023), con un maggior grado di soddisfazione per la seconda annualità (circa il 67% per lo scorso anno scolastico).

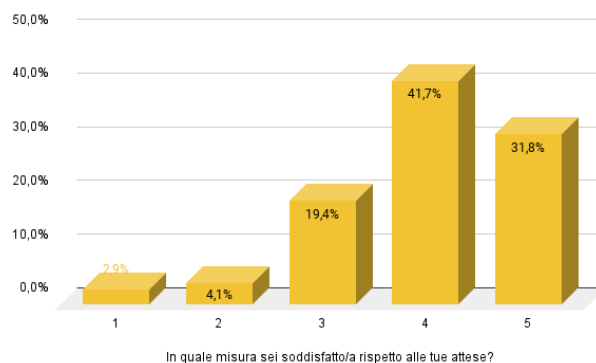


Fig. 15 - Distribuzione percentuale delle risposte relative al grado di soddisfazione rispetto alle attese.

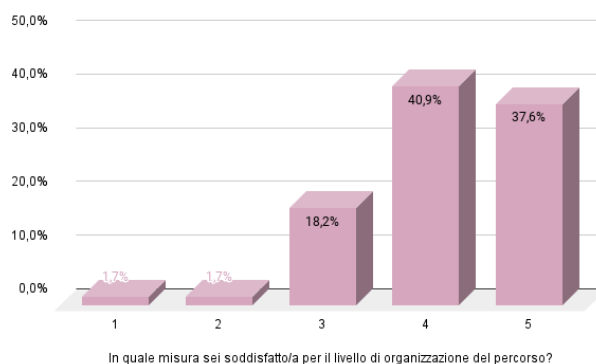


Fig. 16 - Distribuzione percentuale delle risposte relative al livello di organizzazione del percorso.

In continuità con la prima annualità ($M = 3,86$), si è registrata una sostanziale conferma dei livelli elevati di soddisfazione delle attese

($M = 3,95$), con una maggior concentrazione delle risposte sui valori medio-alti della scala (Fig. 17).

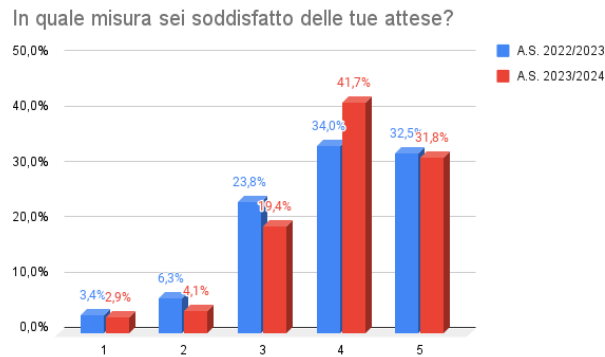


Fig. 17 - Comparazione dei livelli di soddisfazione nei percorsi delle due annualità.

In linea con quanto osservato in precedenza, quasi l'86% si dichiara soddisfatto o molto soddisfatto dell'adeguatezza delle relazioni stabilite con i compagni (Fig. 18).

L'81% degli studenti sostiene di aver trova-

to interessante o molto interessante l'aver lavorato con il proprio gruppo classe, rafforzando così l'idea di un'utilità del percorso anche rispetto all'asse interpersonale (Fig. 19).

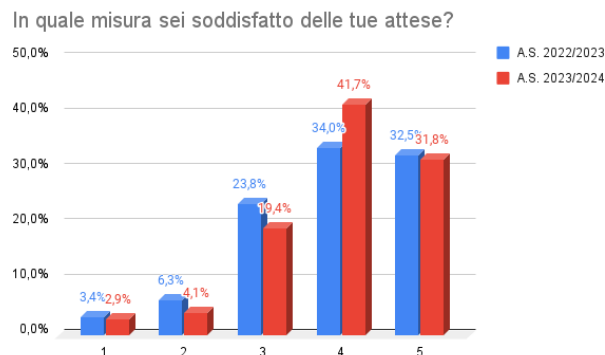


Fig. 18 - Distribuzione percentuale delle risposte relative alla qualità delle relazioni stabilite con gli altri partecipanti.

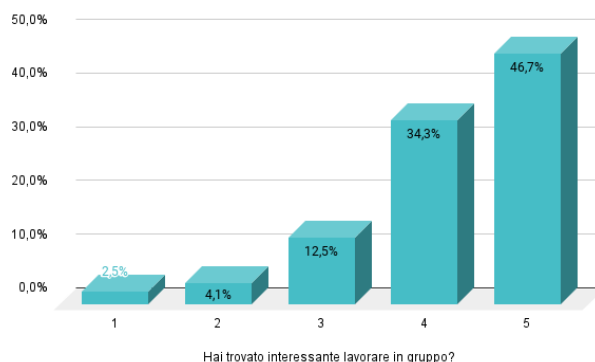


Fig. 19 - Distribuzione percentuale delle risposte relative al grado di interesse nel lavoro in gruppo.

Relativamente ai guadagni percepiti dal percorso (Fig. 20), quasi il 64% dichiara di aver appreso molte informazioni su di sé e sulle proprie risorse. Una percentuale legger-

mente superiore (71,5%) sostiene di aver appreso molte informazioni sui propri compagni (Fig. 21), confermando l'impatto del percorso nel contesto più ampio del gruppo classe.

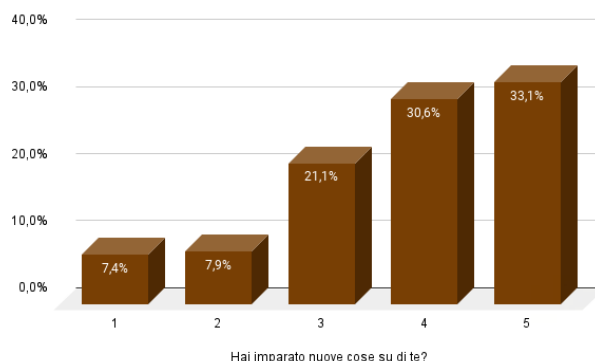


Fig. 20 - Distribuzione percentuale delle risposte relative al grado di apprendimento personale.

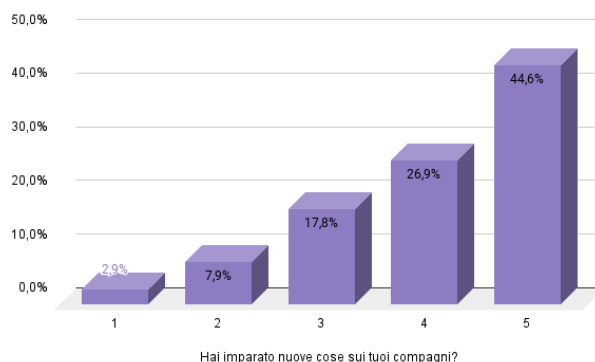


Fig. 21 - Distribuzione percentuale delle risposte relative al grado di apprendimento sulla dimensione interpersonale.

Rispetto al primo focus, la maggior parte degli studenti che ha preso parte ai percorsi ha risposto in maniera positiva o molto positiva anche al termine dei percorsi erogati nella prima annualità (circa il 56% nel primo anno, Fig. 22).

Nella prima annualità, la media dei punteggi relativi alla percezione degli apprendimenti riguardanti la propria individualità si concentrava attorno un livello medio ($M = 3,6$). Nella seconda annualità, tale risultato viene confer-

mato, con un lieve incremento registrato dal confronto tra le medie ($M = 3,74$).

L'intero vissuto relativo al percorso di orientamento viene visto come utile o particolarmente utile per il futuro da più del 70% degli studenti (Fig. 23); risultato che sembrerebbe attestare un'efficacia percepita rispetto al dialogo in una prospettiva intraindividuale, ma anche in un'ottica interpersonale, per delineare scenari futuri di successo.

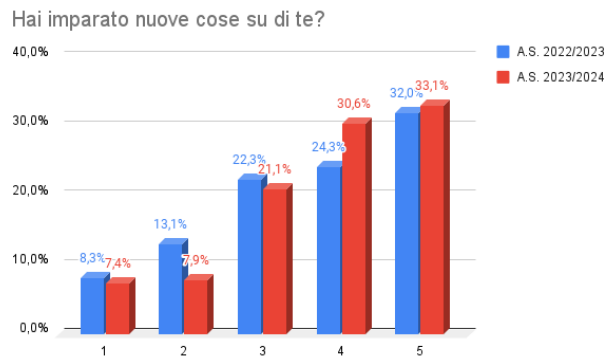


Fig. 22 - Comparazione dei livelli di apprendimento personale nei percorsi delle due annualità.

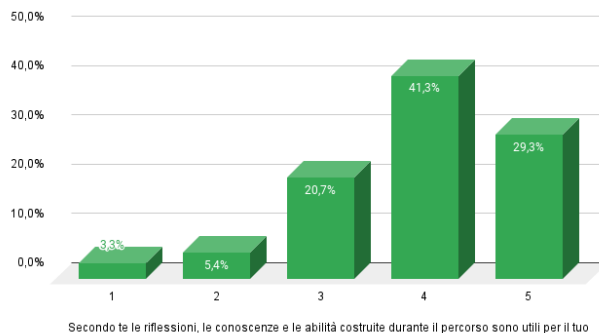


Fig. 23 - Distribuzione percentuale delle risposte relative all'utilità dei contenuti dei percorsi per il proprio futuro.

7. Conclusioni e prospettive future

La proposta di percorsi con il metodo di orientamento narrativo, per la seconda annualità, si conferma una scelta adeguata per il target di riferimento, non solo in termini di gradimento, ma anche per il potenziamento delle competenze orientative degli studenti. In linea con quanto evidenziato nella letteratura di riferimento (Batini, 2019b), i dati fanno emergere un riscontro positivo: uno spazio per riflettere su se stessi e confrontarsi con i compagni risulta proficuo al fine di acquisire la capacità di auto-orientarsi e avere una maggior consapevolezza di sé per maturare scelte personali e professionali di successo. Sebbene l'aspettativa di ricevere un tipo di orientamento più informativo sui corsi di laurea non sia stata soddisfatta, il dato è positivo perché gli studenti dichiarano di essersi ricreduti e di ritenere che l'orientamento narrativo possa essere un percorso utile per affrontare il futuro. La possibilità di fare esperienze mediate dalla narrativa e facilitate da orientatori risulta gratificante e proficuo nella misura in cui la centratura è decisamente sul soggetto e sul gruppo. La propensione all'azione concretamente stimolata da questi percorsi è uno degli esiti più interessanti, ricordando che uno dei principali criteri di valutazione di percorsi di orientamento è l'agentività, intesa come la capacità dei soggetti partecipanti di tradurre le proprie intenzioni in azioni (Batini, 2011).

A tal proposito, un elemento di rilievo riguarda proprio la spinta all'azione generata dal percorso: oltre la metà degli studenti partecipanti ha dichiarato di aver intrapreso

riflessioni personali che li hanno condotti a pianificare attivamente il proprio futuro, dimostrando un cambiamento positivo nell'approccio alla scelta. Un dato che evidenzia pertanto il valore aggiunto dell'orientamento narrativo, rispetto a percorsi tradizionali, che spesso si concentrano esclusivamente su aspetti informativi, tralasciando la dimensione esperienziale ed emotiva del processo decisionale.

Una riflessione possibile potrebbe riguardare la capacità di questi percorsi, ancora non soddisfacente, di avere una retroazione sulla progettazione scolastica che predisporre pochi luoghi e spazi di ascolto, in cui il punto di vista degli studenti possa essere valorizzato.

Le Linee Guida propongono una direzione da seguire in cui il paradigma dell'orientamento formativo possa essere messo alla prova in verticale e posto al servizio delle persone durante tutto l'arco del percorso formativo (e poi della vita), con l'auspicio di dedicare sempre più spazi alla conoscenza e allo sviluppo di sé. In prospettiva, per migliorare la proposta futura, è necessario approfondire l'assenza di cambiamenti riscontrata da una minoranza dei rispondenti in diverse aree del questionario, al fine di rispondere meglio ai bisogni e ai desideri di tutte e di tutti.

Bibliografia

- Balzano, G.** (2022). Transizione, progettualità e orientamento. *Scenari di pedagogia del lavoro. Studium Educationis*, 2(23), 91-97. Disponibile su <https://doi.org/10.7346/SE-022022-09> [Accesso 26.07.24].
- Batini, F.** (2019a). Ricostruire il proprio mondo per costruire il futuro: l'autobiografia ragionata, in: V. Alastra (a cura di, 2019), *Narrazioni che disegnano mondi*, Lecce-Rovato (BS): Pensa Multimedia.
- Batini, F.** (2019b). Gli effetti dell'orientamento narrativo: 20 anni di ricerca. In Soresi, S., Nota, L., Santilli, S.(a cura di), *Il contributo dell'orientamento e del counseling all'Agenda 2030*. Padova: CLEUP, 119-135. Disponibile su https://www.researchgate.net/publication/338901208_Gli_effetti_dell'orientamento_narrativo_20_anni_di_ricerca [Accesso 23.01.25].
- Batini, F.** (2011). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini, F.** (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini F., & Del Sarto G.** (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Giusti S.** (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Salvarani B.** (1999a). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa, *Rivista dell'istruzione*, 6 novembre-dicembre.
- Batini, F., & Salvarani B.** (1999b). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: appunti per una pedagogia narrativa, *Rivista dell'istruzione*, 6 novembre-dicembre.
- Batini, F., & Zaccaria, R.** (2000). *Per un orientamento narrativo (Vol. 1)*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., & Zaccaria, R.** (2002). *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Arezzo: Zona.
- Bruner, J.** (1992). *La ricerca del significato*, trad.it., Torino: Bollati Boringhieri.
- Burnett, B., & Evans, D.** (2016). *Designing your life: How to build a well-lived, joyful life*. New York, NY: Knopf.
- Ciurnelli, B., & Izzo, D.** (2023). La valutazione dei partecipanti a un'esperienza di orientamento narrativo nelle secondarie di secondo grado dell'Università degli Studi di Perugia. in *Costruire storie insieme. Quaderno di lavoro. Le storie siamo noi*. Lecce-Rovato (BS): Pensa Multimedia, 49-56. Disponibile su <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255680611> [Accesso 26.07.24].
- Commissione Europea** (2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Disponibile su <https://www.idaveneto.it/wp-content/uploads/2013/04/memorandum.pdf> [Accesso 26.07.24].
- 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). *QTIMES*, XV(3), 156-168.
- De Pietro, O., & Capalbo, M.** (2023). School and lifelong guidance: A sample survey in Calabria. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 149-154. Disponibile su https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_19 [Accesso 26.07.24].
- De Maria, F., & Montorsi, S.** (2023). Promoting professional development in school-university transition. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2), 296-306. Disponibile su <https://doi.org/10.36253/form-14782> [Accesso 26.07.24].
- De Vincenzo, C.** (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, (23), 219-236. Disponibile su <https://dx.doi.org/10.7358/ecps->

[2021-023-devi](#) [Accesso 26.07.24].

Decreto Legislativo 5 aprile 2005, n. 76. Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Disponibile su https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2005-05-05&atto.codiceRedazione=005G0100&elenco30giorni=false [Accesso 26.07.24].

Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21. Norme per la definizione dei percorsi di orientamento. Disponibile su https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo021_08.pdf [Accesso 26.07.24].

Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 22. Definizione dei percorsi di orientamento. Disponibile su https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/dlgs22_08.pdf [Accesso 26.07.24].

Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. Disponibile su <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sq> [Accesso 26.07.24].

DellaGiulia, A., & Gambini, P. (2005). L'influenza delle relazioni familiari sull'avvio della costruzione dell'identità. *Orientamenti Pedagogici*, 52(312), 951-974. Disponibile su <https://rivistedigitali.erickson.it/orientamenti-pedagogici/it/visualizza/pdf/827> [Accesso 26.07.24].

Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997, n. 487. Orientamento delle studentesse e degli studenti. Disponibile su <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentonline/orientamento/dpr487.htm> [Accesso 26.07.24].

Fagioli, S. (2019). Orientamento universitario in itinere. Principali modalità e strumenti. In V. Biasi (a cura di), *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED Edizioni, 59-71. Disponibile su <http://dx.doi.org/10.7359/892-2019-fagi> [Accesso 26.07.24].

Ferrara, A. (2018). *Vivavoce*. Trieste: EL.

Gao, W.L., & Wang, H.P. (2024). Educational Choice and the Willingness to Apply of Higher Vocational Students in Guangdong Province, China: The Mediating Role of Career Decision-Making Self-Efficacy. *Higher Education Studies*, 14(2), 148-160. Disponibile su <https://doi.org/10.5539/hes.v14n2p148> [Accesso 26.07.24].

Guglielmini, G., & Batini, F. (Eds.) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499-533. Disponibile su <https://doi.org/10.4000/osp.226> [Accesso 26.07.24].

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. Disponibile su <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y> [Accesso 26.07.24].

Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 251-258. Disponibile su <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004> [Accesso 26.07.24].

Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui?. *Questions d'orientation*, 73(4), 13-40. Disponibile su <https://cnam.hal.science/hal-03234756/document> [Accesso 26.07.24].

Lansdale, J.R. (2017). *Io sono Dot*. Torino: Einaudi.

Lascioli, A., Pasqualotto, L., & Traina, I. (2022). L'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità: approfondimenti sulla situazione italiana e irlandese. *RicercaAzione*, 14(2), 145-159. Disponibile su <https://doi.org/10.32076/RA14201> [Accesso 26.07.24].

Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *GIORNALE ITALIANO DELLA RICERCA EDUCATIVA, Didattica e saperi disciplinari (Numero monografico on-line)*, 43-61. Disponibile su https://www.researchgate.net/profile/Francesca-Rossi-14/publication/321998072_Competenze_strategiche_prospettiva

[temporale_e_dimensione_narrativa_nell'orientamento_Strategic_skills_time_perspective_and_narrative_dimension_in_educational_guidance/links/5a3ce79faca272dd65e5edb/Competenze-strategiche-prospettiva-temporale-e-dimensione-narrativa-nellorientamento-Strategic-skills-time-perspective-and-narrative-dimension-in-educational-guidance.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208) [Accesso 26.07.24].

MIM (2022). Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. 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. Disponibile su <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208> [Accesso 26.07.24].

MIUR (1995). Circolare Ministeriale 2 giugno 1995, n. 197. Predisposizione di attività didattiche ed educative da attuarsi all'inizio dell'a.s. 1995/96 negli istituti d'istruzione superiore. Disponibile su <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/002%20CM%20197%20del%202%20giugno%201995.pdf> [Accesso 26.07.24].

MIUR (2009). Circolare Ministeriale 15 aprile 2009, n. 43. Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Disponibile su: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html [Accesso 26.07.24].

MIUR (2019). Nota del 19 febbraio 2014, n. 4232. Linee guida nazionali per l'orientamento permanente nel sistema di istruzione.

MUR (2022). Decreto Ministeriale 3 agosto 2022, n. 934. Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al "Orientamento attivo nella transizione scuola-università". Disponibile su <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20934%20del%2003-08-2022.pdf> [Accesso 26.07.24].

MURST & MPI (1997). "L'Orientamento nelle scuole e nelle università". Documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento, 29 aprile 1997, Roma: MURST & MPI.

Nawabi, S., & Javed, M.Q. (2019). Parental influence on career choice of their children: literature review. *International Journal of Advanced Research*, 7(3), 221-227.

Nussbaum, M. (2012). *Creating capabilities. The human development approach*, Cambridge-London, The Belknap Press of Harvard University Press; trad. it. Creare capacità, Bologna, Il Mulino, 2012.

Olmos-Gómez, M.D.C., Luque-Suárez, M., & Cuevas-Rincón, J.M. (2019). A Confirmatory Evaluation of an Educational Orientation Tool for Pre-University Students. *Education Sciences*, 9(4), 285. Disponibile su <https://doi.org/10.3390/educsci9040285> [Accesso 26.07.24].

Pagano, P. (2011). *I giovani e il futuro. Un'analisi delle culture giovanili tarantine*. Milano: Editore Franco Angeli.

Piazza, R. & Rizzari, S. (2020). L'orientamento formativo come antidoto alla dispersione universitaria: un percorso di studio guidato per il rafforzamento delle abilità di autoregolazione degli studenti del primo anno del corso di studi in scienze dell'educazione e della formazione. *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione Università degli Studi di Catania*, 19, 47-65. Disponibile su <https://doi.org/10.15169/unict-asdf.19.2020.4> [Accesso 26.07.24].

Priore, A. (2024). Processi di orientamento e responsabilità educative delle famiglie. *Studium Educationis*, 1, 84-94. Disponibile su <https://doi.org/10.7346/SE-012024-09> [Accesso 26.07.24].

Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. Disponibile su <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?u>

[ri=CELEX%3A32022H1209%2801%29](#) [Accesso 26.07.24].

- Riva, M.G.** (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences & Society*, 1, 31-44. Disponibile su <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13781> [Accesso 26.07.24].
- Romito, M.** (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *SCUOLA DEMOCRATICA*(2), 441-460. Disponibile su <https://doi.org/10.12828/77425> [Accesso 26.07.24].
- Saavedra, A.R.S., & Opfer, V.D.** (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13. Disponibile su <https://doi.org/10.1177/003172171209400203> [Accesso 26.07.24].
- Salsone, R., Chiesa, R., Guglielmi, D., Girotti, C., & Perozzi, D.** (2019). Diplomatici e università: tra intenzioni, ripensamenti e velocità degli studi, il ruolo dell'orientamento nel primo anno dal diploma. *RicercaAzione*, 11(2), 161-179. Disponibile su <https://doi.org/10.32076/RA11212> [Accesso 26.07.24].
- Savickas, M.L.** (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57. Disponibile su <https://doi.org/10.1023/A:1016916713523> [Accesso 26.07.24].
- Savickas, M.L.** (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: John Wiley, 42-70.
- Schmitsek, S.** (2020). 'Who are you to know who I am?' Comparing the experiences of youth at risk of dropping out in England, Denmark and Hungary. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(2), 173-191. Disponibile su <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1747984> [Accesso 26.07.24].
- Suryadi, B., Sawitri, D.R., & Hanifa, F.** (2018). Career orientation of senior secondary school students. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 42, p. 00005). EDP Sciences. Disponibile su <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200005> [Accesso 26.07.24].