QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Guidance as a pedagogical competence of teacher professionalism: representations, practices, and training needs within teacher qualification pathways

Orientamento e professionalità docente: un'analisi delle rappresentazioni e dei bisogni formativi nei percorsi abilitanti

Federica De Carlo
Università Roma Tre

federica.decarlo@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18224

ABSTRACT

This study investigates, from an exploratory perspective, the representations and training needs concerning school-based guidance among a sample of 185 trainee teachers enrolled in the PEF30 qualifying pathway at Roma Tre University. Drawing on a structured questionnaire, the research identifies a persistent gap between participants' value-based endorsement of a model of guidance embedded in disciplinary teaching and their command of the operational tools required to translate it into practice. The study's specific contribution lies in situating this gap within the still underexplored context of the new Italian PEF30 pathways and in interpreting it in light of the professional standards set out in Annex A to the D.P.C.M. of 4 August 2023, which frames the qualified teacher's profile as structurally guidance-oriented. The findings nevertheless point to a possible misalignment between perceived training objectives and current professional standards, and identify situated, laboratory-

based and reflective learning environments as the most effective context for developing guidance competences among prospective teachers.

Keywords: career guidance competences, guidance-oriented teaching, PEF30, pre-service programmes, vocational development.

RIASSUNTO

Lo studio indaga, in una prospettiva esplorativa, le rappresentazioni e i bisogni formativi relativi all'orientamento scolastico in un campione di 185 futuri docenti iscritti al percorso abilitante PEF30 presso l'Università degli Studi Roma Tre. Avvalendosi di un questionario strutturato, la ricerca evidenzia uno scarto persistente tra l'adesione valoriale a un modello di orientamento integrato nella didattica disciplinare e il possesso degli strumenti operativi necessari a tradurlo in pratica. Il contributo specifico dello studio consiste nel situare tale scarto nel contesto ancora poco esplorato dei percorsi PEF30 e nell'interpretarlo alla luce degli standard professionali definiti dall'Allegato A al D.P.C.M. del 4 agosto 2023, che delinea il profilo del docente abilitato come strutturalmente orientativo. Gli esiti suggeriscono tuttavia un possibile disallineamento tra gli obiettivi formativi percepiti e gli standard professionali vigenti, e indicano negli ambienti formativi situati, laboratoriali e riflessivi il contesto più efficace per lo sviluppo delle competenze orientative dei futuri docenti.

Parole chiave: competenze orientative, didattica orientativa, formazione docenti, PEF30, sviluppo professionale.

---

1. INTRODUZIONE

Il costrutto orientativo si inscrive in un dibattito scientifico e politico di lungo corso, all'interno del quale la dispersione scolastica rappresenta uno degli indicatori più significativi delle disfunzioni che attraversano i sistemi formativi contemporanei (Batini, 2023; Da Re, 2025). Esso rinvia a una pluralità di fenomeni empiricamente distinti: l'abbandono precoce del percorso di istruzione, la permanenza anomala oltre i tempi previsti, il conseguimento del titolo in assenza di un'effettiva padronanza delle competenze curricolari. La loro eterogeneità rende necessaria un'analisi differenziata delle dinamiche orientative che ne sono all'origine o che ne mediano gli esiti (Zecca *et al*., 2020).

La letteratura contemporanea, tuttavia, spinge la riflessione verso posizioni più nette: l'accompagnamento alle scelte diventa strumento di equità, presidio contro le disuguaglianze che un mercato del lavoro instabile e frammentato tende a produrre e amplificare (Soresi & Nota, 2023), ponendosi come garanzia del diritto di ciascuno a progettare consapevolmente la propria esistenza e a costruire un futuro autenticamente proprio (Watts & Sultana, 2004; Malik-Liévano *et al*., 2020; Soresi, 2021; McMahon & Abkhezr, 2024).

In Italia, a fornire un quadro di riferimento condiviso per affrontare tale complessità ha contribuito la definizione concordata nel 2013 tra Governo, Regioni ed Enti locali (Conferenza Unificata, 2013)

che, al netto di un dibattito scientifico ancora vivo e tutt'altro che risolto, ha costituito un punto di riferimento stabile per politiche e pratiche. Secondo tale definizione, orientarsi non equivale alla mera selezione di un percorso scolastico o professionale: implica piuttosto l'acquisizione della capacità di leggere sé stessi e il mondo, di elaborare e rielaborare nel tempo un progetto di vita, e di farlo con un effettivo grado di autonomia, senza delegare ad altri la direzione della propria esistenza.

A tale elaborazione teorica ha fatto seguito, sul piano normativo, un intervento di rilievo: le *Linee guida per l'orientamento* del dicembre 2022, inserite nella Missione 4C1 del PNRR dedicata al potenziamento dei servizi educativi (D.M. 328/2022), riprendono esplicitamente questa impostazione. Pur richiamando le Linee guida del 2014 (MIUR, 2014) come precedente normativo di riferimento, le Linee guida del 2022 introducono elementi di novità che hanno suscitato in sede scientifica un dibattito non ancora sopito circa il modello al quale il documento intende effettivamente ricondursi (Margottini, 2023; Soresi, 2023). In esse, l'azione orientativa viene definita come un processo continuo e strutturale, da integrare nella didattica ordinaria: non più un insieme di interventi episodici o meramente informativi, ma un'azione sistematica volta a sostenere, lungo l'intero percorso scolastico, lo sviluppo di competenze utili alla progettazione di sé (D.M. 328/2022).

Nel segmento della scuola secondaria di secondo grado i processi orientativi assumono un rilievo specifico: in questa fase si concentrano decisioni con effetti strutturali sulle traiettorie individuali, frequentemente adottate in condizioni di incompletezza tanto dei repertori di autocomprensione quanto degli strumenti di lettura del contesto (Margottini, 2017).

La letteratura, d'altro canto, tende a problematizzare l'idea che tali processi possano essere adeguatamente sostenuti attraverso la sola mediazione dei saperi disciplinari (Margottini, 2017; Guglielmini & Batini, 2024). La dimensione orientativa viene piuttosto concettualizzata come un costrutto complesso, che implica l'attivazione integrata di competenze riflessive, valutative e progettuali: competenze che non rappresentano esiti indiretti o spontanei dell'esperienza scolastica, ma costituiscono oggetti di un'intenzionalità formativa esplicita, da promuovere mediante dispositivi didattici specificamente progettati (Gati & Kulcsár, 2021; Sultana, 2022; Soresi & Nota, 2023).

Permane tuttavia un divario significativo tra il riconoscimento normativo di tale funzione e la sua effettiva integrazione nelle pratiche didattiche ordinarie (Checchi, 2010; Mariani, 2014; Mura, 2018; Cunti & Priore, 2020; Sharapova *et al*., 2023; Soresi & Nota, 2023): sul piano implementativo, essa continua a occupare una posizione prevalentemente residuale e settoriale, mentre le metodologie didattiche innovative, pur favorendo forme di apprendimento attivo e significativo, non sempre incorporano in modo esplicito una riflessione sulle scelte, sulle traiettorie personali e sul progetto di vita (Guglielmini & Batini, 2024; Capobianco, 2025). La riduzione di tale scarto appare strettamente connessa alle rappresentazioni che i docenti elaborano in merito a questa dimensione formativa, le quali, come evidenziato da studi empirici, incidono in modo rilevante sia sulla qualità sia sulla frequenza con cui essa viene effettivamente integrata nelle pratiche didattiche quotidiane (Boffo, 2014; Di Vita, 2025).

Questo nodo problematico costituisce il punto di ancoraggio del presente studio.

Indagare le conoscenze e le rappresentazioni relative alla funzione orientativa in una fase iniziale della formazione professionale risponde a una precisa assunzione teorica: gli atteggiamenti e le concezioni che i futuri docenti elaborano in questo stadio tendono a condizionare in modo significativo le scelte didattiche e le pratiche educative che adotteranno in contesto scolastico (Baldacci, 2012; Capperucci, 2022; Michelini, 2022). Tale assunto acquisisce particolare rilevanza alla luce del divario già richiamato, ampiamente documentato in letteratura (Boerchi *et al*., 2025;

Parmigiani *et al*., 2025), tra il riconoscimento istituzionale dei compiti orientativi della scuola e la loro effettiva integrazione nei processi ordinari di insegnamento-apprendimento.

2. STANDARD PROFESSIONALI E COMPETENZE ORIENTATIVE NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI

Un elemento di rilevante novità nel panorama della formazione iniziale degli insegnanti in Italia è costituito dall'Allegato A al D.P.C.M. del 4 agosto 2023, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 224 del 25 settembre 2023. Il documento definisce il Profilo conclusivo del docente abilitato, articolando le competenze professionali e gli standard minimi attesi, e costituisce la cornice normativa e pedagogica entro cui si iscrive la riflessione contemporanea sulla professionalità docente, nonché il riferimento interpretativo imprescindibile per i dati emersi nella presente ricerca.

Tale documento chiarisce che la competenza professionale non si esaurisce nella padronanza dei contenuti disciplinari né nelle sole competenze didattiche riferite alla propria classe di concorso, ma si fonda su tre presupposti che meritano una lettura sistematica dal punto di vista della didattica orientativa.

Il primo riguarda la motivazione alla professione: il docente è concepito come *costruttore di relazioni educative positive*, capace di riconoscere l'unicità e l'originalità di ciascuno studente.

Il secondo attiene alla consapevolezza che le competenze si perfezionano nell'esercizio in contesti reali, attraverso la riflessione e il confronto con la comunità professionale.

Il terzo concerne lo sviluppo della capacità di sostenere e guidare tutti gli studenti nella scoperta dei propri talenti, potenzialità e vocazioni. Quest'ultimo presupposto assume un valore paradigmatico nell'economia del presente studio: esso sancisce esplicitamente, sul piano normativo, che la funzione di accompagnamento alla progettualità personale è costitutiva della professionalità docente, e non un'aggiunta opzionale alle competenze disciplinari.

Il profilo professionale si articola in un sistema integrato di aree di padronanza: educativa, disciplinare, psicopedagogica, metodologico-didattica, organizzativo-relazionale, valutativa e di ricerca, tra loro correlate e interdipendenti. In questa cornice, la competenza orientativa non è esplicitata come categoria autonoma, ma si declina in modo trasversale all'interno di ciascuna delle aree indicate. È significativo, in tal senso, il punto (e) dell'art. 3, che richiama esplicitamente le "competenze nella didattica orientativa volta a sviluppare le risorse di tutti e di ciascuno, a incoraggiare la costruzione di una positiva immagine di sé e del progetto di vita".

Di particolare rilievo, in chiave di lettura dei dati raccolti nel presente studio, è lo standard relativo alla progettazione didattica orientativa (punto 8), che richiede al docente la capacità di strutturare percorsi che valorizzino processi di personalizzazione in modo inclusivo, considerando la presenza di alunni ad alto potenziale e contemplando la "progettazione dei tempi, degli spazi e dell'ambiente di apprendimento, anche in una prospettiva laboratoriale". Questo standard trova riscontro, come si illustrerà nelle sezioni successive, nel profilo rappresentazionale dei futuri docenti partecipanti alla ricerca, i quali mostrano una maggiore adesione valoriale al modello di insegnante orientatore rispetto a quanto emerge sul piano delle competenze operative specifiche.

L'Allegato A delinea, in definitiva, una professionalità docente strutturalmente orientativa, in cui il sostegno alla progettualità individuale degli studenti, al loro sviluppo identitario e alla valorizzazione dei talenti costituisce una dimensione intrinseca del mandato formativo. Questa cornice normativa conferisce al presente studio un preciso ancoraggio istituzionale: essa consente di leggere il divario

tra rappresentazioni e competenze operative rilevato nel campione non come una lacuna individuale, bensì come l'effetto di un sistema di formazione iniziale che non ha ancora compiutamente tradotto in pratica curricolare le prescrizioni del profilo professionale delineato dalla normativa vigente.
Alla luce di tali premesse, lo studio è guidato dalle seguenti domande di ricerca: RQ1) quale livello di conoscenza normativa e concettuale del quadro orientativo dichiarano i docenti in formazione? RQ2) Quali competenze metodologico-didattiche e quali strumenti riflessivi percepiscono di possedere per realizzare pratiche di didattica orientativa? RQ3) Quali bisogni formativi emergono in rapporto agli standard professionali definiti dall'Allegato A e quale eventuale scarto descrittivo si delinea tra adesione valoriale e competenze operative autopercepite? In tal modo, il contributo intende offrire una prima mappatura empirica di un contesto ancora poco indagato, quello dei percorsi abilitanti PEF30, e generare ipotesi per successive ricerche comparative e longitudinali.

3. L'INTEGRAZIONE TRA ORIENTAMENTO E DIDATTICA NELLA FORMAZIONE DEL DOCENTE

La relazione tra orientamento e didattica ha ricevuto ampio spazio nella letteratura internazionale, che l'ha indagata secondo prospettive tra loro complementari. Hooley *et al*. (2016), ad esempio, hanno introdotto il concetto di "*career guidance for social justice*", mettendo in luce la funzione trasformativa dell'orientamento quale pratica educativa pienamente integrata nel curricolo.
Nell'ambito del *Life Design paradigm*, Savickas et al. (2009) hanno inoltre sostenuto la necessità di inserire l'orientamento nei percorsi formativi come processo narrativo e riflessivo.
Più di recente, Perera e Athanasou (2020), Sultana (2022), McMahon e Abkhezr (2024), Montanari *et al*. (2025) e Parmigiani *et al*. (2025) hanno convergentemente evidenziato l'importanza di formare i docenti come agenti orientativi, capaci di sostenere lo sviluppo identitario degli studenti attraverso pratiche didattiche intenzionali.
Un ulteriore snodo, particolarmente rilevante ai fini dell'interpretazione dei dati ivi presentati, riguarda la letteratura sulle *guidance competences* dei docenti. In questa prospettiva, la figura dell'insegnante non si sovrappone a quella del professionista specialista di *career counseling*, ma è chiamata a possedere competenze orientative di primo livello: riconoscere i bisogni orientativi degli studenti, costruire ambienti che sollecitino riflessività e *agency*, integrare le informazioni sui percorsi formativi e professionali con le attività curricolari, documentare i progressi e raccordarsi con tutor, famiglie e servizi specialistici (OECD, 2004; Cedefop, 2009; Sultana, 2022; Rice & Hooley, 2024). Questo quadro consente di leggere i risultati non come semplice autovalutazione di generiche abilità didattiche, bensì come indicatore della misura in cui i futuri docenti si percepiscono capaci di esercitare una funzione orientativa diffusa e intenzionalmente progettata. Il contributo specifico dello studio consiste dunque nel trasferire questa lente analitica al contesto dei PEF30, in rapporto agli standard introdotti dall'Allegato A.
In ambito pedagogico italiano, il tema dell'integrazione tra dimensione operativa e riflessiva dell'apprendimento ha ricevuto ampio approfondimento. Margottini (2017) e Pellerey (2018), in particolare, ne sottolineano la natura integrata, evidenziando come le competenze richiedano la connessione tra azione, riflessione e attribuzione di significato. In questa stessa prospettiva, Damiano (2013) mette in luce il ruolo della mediazione didattica come processo intenzionale attraverso cui i contenuti disciplinari si trasformano in esperienze significative per gli studenti. Si colloca in questa direzione anche il contributo di Domenici (2015, 2017) che, nell'ambito della didattica orientativa, sottolinea la

necessità di progettare ambienti di apprendimento in cui valutazione, riflessione e azione risultino strettamente integrate, al fine di sostenere nello studente processi di consapevolezza e autoregolazione. Analogamente, Bertagna (2019b, 2023) richiama l'esigenza di una valutazione capace di riconoscere la specificità dei percorsi individuali, mentre Zanniello (2019) sottolinea l'importanza di una formazione orientata allo sviluppo dei talenti, evidenziando la dimensione progettuale e orientativa dell'educazione.

Questi contributi trovano oggi un diretto riscontro normativo nell'Allegato A al D.P.C.M. del 4 agosto 2023 che, come illustrato nel paragrafo precedente, declina la professionalità docente in termini esplicitamente orientativi. Il profilo di docente abilitato che ne emerge non è quello di un trasmettitore di saperi disciplinari, bensì di un professionista riflessivo (Schön, 1987; Fabbri *et al*., 2014), capace di "leggere la situazione, prevederne e misurarne gli scostamenti rispetto a quanto atteso o progettato per intervenire con efficacia" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023, punto 3d). Tale formulazione recepisce, sul piano normativo, quanto la ricerca pedagogica sostiene ormai da decenni: l'orientamento non si realizza nonostante la didattica disciplinare, ma attraverso di essa, intrecciandosi con le scelte metodologiche, valutative e progettuali del docente.

Per l'analisi dei dati raccolti si è scelto di assumere la letteratura sulle *guidance competences* come griglia interpretativa, articolata in cinque nuclei. Il primo riguarda la *literacy* normativa e concettuale dell'orientamento, ossia la capacità del docente di collocare la propria azione entro quadri istituzionali, paradigmi teorici e finalità educative chiaramente riconoscibili. Il secondo concerne la progettazione curricolare orientativa, intesa come capacità di trasformare i contenuti disciplinari in occasioni intenzionali di esplorazione di sé, del mondo formativo e professionale e dei propri processi decisionali. Il terzo rinvia all'uso di metodologie attive, narrative e riflessive, finalizzate a sostenere *agency*, consapevolezza, autoregolazione e costruzione del progetto personale. Il quarto riguarda la documentazione, valutazione e certificazione dei progressi orientativi, anche attraverso strumenti come portfolio, feedback formativo e dispositivi di autovalutazione.

Il quinto, infine, attiene alla competenza relazionale e di rete, che consente al docente curricolare di operare in raccordo con tutor, famiglie, colleghi e servizi specialistici senza sovrapporsi alla figura del consulente di carriera. Questa articolazione permette di interpretare i risultati al di là della semplice autopercezione di abilità didattiche generali, leggendoli piuttosto come indicatori del grado di sviluppo di una funzione orientativa diffusa e professionalmente strutturata.

4. METODOLOGIA DELLA RICERCA

L'interesse a esplorare in che misura questi principi siano effettivamente presenti nelle rappresentazioni dei docenti in formazione ha orientato le scelte metodologiche dello studio, che adotta un disegno quantitativo di tipo descrittivo-esplorativo (Cohen *et al*., 2002; Trinchero, 2002). In assenza di ricerche specificamente focalizzate sulle rappresentazioni dell'orientamento nei percorsi abilitanti PEF30, tale approccio si è imposto come scelta coerente con l'obiettivo di mappare un terreno ancora poco indagato e di formulare piste interpretative da sottoporre a successive verifiche confermative o comparative. Le analisi presentate non intendono pertanto dimostrare relazioni causali né produrre generalizzazioni statistiche all'intera popolazione dei docenti in formazione, ma descrivere tendenze, criticità e bisogni formativi emersi nel campione considerato.

Il campione, di tipo non probabilistico e di convenienza, è composto da 185 partecipanti iscritti al PEF30 presso l'Università degli Studi Roma Tre e coinvolti nell'ambito dell'offerta formativa dell'Area trasversale. Il criterio di inclusione era l'iscrizione al percorso abilitante e la partecipazione volontaria alla rilevazione; non sono stati considerati ulteriori criteri di esclusione.
La somministrazione è avvenuta in forma anonima nell' a.a. 2024/25 e i dati sono stati trattati esclusivamente in forma aggregata. La compilazione del questionario è stata preceduta da un'informativa sulle finalità dello studio e dall'acquisizione del consenso alla partecipazione, nel rispetto dei principi di volontarietà, riservatezza e minimizzazione dei dati.
Per la rilevazione dei dati è stato utilizzato un questionario strutturato composto da 45 item volto a rilevare conoscenze, rappresentazioni e bisogni formativi relativi all'orientamento scolastico.
Lo strumento è stato costruito a partire dal quadro normativo di riferimento (D.M. 328/2022; Allegato A al D.P.C.M. del 4 agosto 2023) e dalla letteratura sulla didattica orientativa e sulle *guidance competences*. In ragione della finalità esplorativa, il questionario va considerato uno strumento di mappatura descrittiva e non una scala psicometrica validata in senso stretto; una successiva fase di ricerca dovrà prevedere analisi di validità di contenuto, pilotaggio, attendibilità delle sottoscale e verifica della struttura fattoriale.
Lo strumento è articolato in sei sezioni. La Sezione A - Dati anagrafici (6 item) - raccoglie informazioni su area disciplinare, genere, fascia d'età, titolo di studio, anni di esperienza e formazione pregressa in orientamento. La Sezione B - Quadro normativo e concettuale (9 item, scala Likert 1-5) esplora la conoscenza della normativa sull'orientamento, dei paradigmi teorici e del ruolo del docente tutor. La Sezione C - Competenze metodologico-didattiche (8 item, Likert) rileva le capacità operative di progettazione orientativa. La Sezione D - Elaborazione orientativa e curricolare (10 item, Likert) indaga l'integrazione curricolare e l'uso di strumenti riflessivi. La Sezione E - Bisogni formativi percepiti (7 item misti) combina item Likert (E1-E4) con domande categoriali su lacune percepite (E5), preferenze formative (E6) e frequenza attesa delle pratiche orientative (E7). La Sezione F - Standard professionali (5 item, Likert) esplora la percezione circa la padronanza degli standard professionali definiti dal D.P.C.M. del 4 agosto 2023.
L'analisi dei dati è stata condotta mediante SPSS (versione 29.0), utilizzando statistiche descrittive: frequenze, percentuali, medie, deviazioni standard, valori minimi e massimi e percentuale di accordo sulle modalità 4-5 della scala Likert. Per gli item formulati in senso inverso, l'interpretazione è stata esplicitata nel testo per evitare letture ambigue dei punteggi grezzi. Il numero dei casi validi è riportato nelle tabelle; non sono state effettuate imputazioni dei dati mancanti. La scelta di non procedere, in questa fase, ad analisi inferenziali o multivariate risponde alla natura esplorativa del disegno e alla necessità di non sovrainterpretare un campione circoscritto a un singolo contesto universitario.

5. ANALISI E DISCUSSIONE DEI RISULTATI

La discussione dei risultati è condotta alla luce della letteratura sulle *guidance competences*. In questa prospettiva, le diverse sezioni del questionario non vengono considerate come ambiti isolati, ma come indicatori di specifiche dimensioni della competenza orientativa: la Sezione B rinvia alla *literacy* normativa e teorica; la Sezione C alla progettazione didattica orientativa; la Sezione D all'integrazione curricolare e agli strumenti riflessivi; la Sezione E all'autoefficacia professionale percepita; la Sezione F al rapporto tra competenze dichiarate e standard professionali. Tale impostazione consente

di verificare in che misura i futuri docenti si rappresentino come agenti orientativi capaci non solo di riconoscere il valore dell'orientamento, ma anche di tradurlo in pratiche intenzionali, documentabili e coerenti con il profilo professionale atteso.

5.1 Sezione A: Dati anagrafici, percorso formativo e caratteristiche del campione

Il campione comprende 185 partecipanti al percorso di formazione docenti PEF30. Sul piano anagrafico (tab. 1), esso è prevalentemente femminile (53,0%) e si concentra nella fascia d'età 26-35 anni (56,8%), con una netta maggioranza di laureati magistrali (70,3%) e una quota minoritaria ma rilevante di dottori di ricerca (15,7%). L'afferenza disciplinare è distribuita tra l'area umanistico-sociale (47,0%) e l'area STEM (42,2%), con apporti più contenuti delle aree artistica/musicale (7,6%), linguistica (2,2%) e scienze motorie (1,0%). Il dato più significativo dal punto di vista formativo riguarda la quasi totale assenza di formazione pregressa sull'orientamento: l'84,9% dei partecipanti dichiara di non aver mai ricevuto alcuna preparazione specifica in questo ambito, elemento che costituisce la premessa interpretativa dei risultati successivi.

Variabile anagrafica	Distribuzione del campione	%
Area disciplinare (A1)	Umanistica/Scienze sociali	47,0%
	STEM	42,2%
	Artistica/Musicale	7,6%
	Linguistica	2,2%
	Scienze motorie	1,0%
Genere (A2)	Donna	53,0%
	Uomo	38,4%
	Non binario/a	5,4%
	Preferisco non rispondere	3,2%
Fascia d'età (A3)	< 26 anni	10,8%
	26–35 anni	56,8%
	36–45 anni	22,7%
	46–55 anni	7,0%
	> 55 anni	2,7%
Titolo di studio (A4)	Laurea magistrale	70,3%
	Dottorato di ricerca	15,7%
	Laurea triennale	7,0%
	Specializzazione post-lauream	7,0%
Anni di esperienza (A5)	3–5 anni	35,1%
	1–2 anni	22,7%
	6–10 anni	20,0%
	> 10 anni	16,8%
	0 anni	5,4%
Formazione pregressa sull'orientamento (A6)	No, mai	84,9%
	Sì, nel percorso universitario	5,9%
	Sì, in entrambi i contesti	5,4%

Variabile anagrafica	Distribuzione del campione	%
	Sì, in corsi extracurricolari	3,8%

Tab. 1.: Caratteristiche anagrafiche e formative del campione (N = 185 partecipanti).

5.2 Sezione B – Quadro normativo e concettuale

La sezione dedicata alle conoscenze normative e teoriche dell'orientamento (tab. 2) restituisce il punteggio medio aggregato più basso dell'intero strumento (M = 2,86), segnalando una criticità rilevante nella preparazione di base autopercepita dei futuri docenti. In particolare, risulta debole la conoscenza dell'Allegato A al D.P.C.M. del 4 agosto 2023 (B5: M = 2,48; DS = 0,97; accordo 4–5: 11,9%), così come la padronanza dei paradigmi teorici recenti dell'orientamento (B4: M = 2,69; DS = 1,00; accordo: 20,5%) e la conoscenza del D.M. 328/2022 (B1: M = 2,77; DS = 0,99; accordo: 24,3%).
Anche la comprensione del ruolo del docente tutor orientativo (B6: M = 2,88) e delle competenze chiave europee del 2018 (B8: M = 2,85) si attesta su valori prossimi alla soglia critica. Appare parzialmente più solida la consapevolezza concettuale della differenza tra orientamento episodico e orientamento formativo continuo (B2: M = 3,36; accordo: 44,9%), così come il riconoscimento delle competenze orientative in senso lato (B3: M = 3,31). Sul versante degli item invertiti, il basso punteggio registrato su B9 - "l'orientamento equivale a mera informazione" (M = 2,33; accordo: 6,5%) - indica, in chiave interpretativa corretta, che la maggioranza dei partecipanti non riduce l'orientamento a una funzione puramente informativa, segno di una comprensione almeno intuitiva della sua valenza formativa.
In termini di *guidance competences*, la fragilità della Sezione B può essere interpretata alla luce della letteratura sul primo dei cinque nuclei sopra richiamati, quello relativo alla *literacy* normativa e concettuale. La letteratura sottolinea infatti che l'esercizio di una funzione orientativa diffusa richiede non soltanto disponibilità educativa, ma anche padronanza di quadri teorici, normativi e lessicali che permettano di distinguere tra informazione, accompagnamento, consulenza, didattica orientativa e sviluppo di competenze per la progettualità personale. Il dato appare quindi particolarmente significativo: i futuri docenti coinvolti nello studio non sembrano ridurre l'orientamento a mera trasmissione di informazioni, ma non dispongono ancora di un repertorio concettuale sufficientemente stabile da collocare tale funzione entro un profilo professionale esplicito.

Item	Descrizione	Media	DS	Min	Max	% accordo (4–5)
B1	Conoscenza del D.M. 328/2022	2,77	0,99	1	5	24,3%
B2	Orientamento episodico vs continuo	3,36	0,96	1	5	44,9%
B3	Competenze orientative	3,31	0,92	1	5	37,8%
B4	Paradigmi teorici recenti	2,69	1,00	1	5	20,5%
B5	Conoscenza dell'Allegato A al D.P.C.M. 2023	2,48	0,97	1	5	11,9%
B6	Ruolo del docente tutor	2,88	1,06	1	5	26,5%
B7	Orientamento formativo vs informativo	3,09	0,96	1	5	31,4%
B8	Competenze chiave europee UE 2018	2,85	0,95	1	5	24,3%
B9*	[INV] Orientamento come sola informazione	2,33	0,83	1	5	6,5%

Tab. 2.: Esiti della Sezione B - Conoscenze normative e teoriche dell'orientamento (N = 185 partecipanti)

5.3 Sezione C - Competenze metodologico-didattiche

Le competenze operative di progettazione orientativa (tab. 3) mostrano un quadro ancora fragile, con una media aggregata di 3,05, appena al di sopra del punto medio della scala. L'unico item a superare la soglia interpretativa di 3,50 è C3, relativo al riconoscimento del potenziale orientativo della propria disciplina (M = 3,63; DS = 0,90; accordo: 55,7%), suggerendo che i partecipanti percepiscono la funzione orientativa come potenzialmente inerente al proprio insegnamento, pur senza disporre degli strumenti operativi per realizzarla. Più critici risultano i punteggi relativi all'utilizzo di metodologie attive orientative (C2: M = 3,25; accordo: 42,7%), alla progettazione di Unità di Apprendimento orientative (C1: M = 3,00; accordo: 32,4%), alle attività laboratoriali (C4: M = 3,06), alla valutazione formativa e al feedback continuo (C5: M = 3,06) e al *cooperative learning* in chiave orientativa (C6: M = 2,92). Particolarmente basso il punteggio relativo all'uso delle tecnologie digitali per l'autoregolazione degli apprendimenti (C7: M = 2,94; accordo: 29,2%). L'item invertito C8 – "l'orientamento è al di fuori del mandato del docente curricolare" – registra un punteggio medio di 2,57, che, una volta ricodificato, indica un rifiuto non sufficientemente deciso di tale posizione riduzionistica, evidenziando resistenze ancora presenti nei confronti dell'assunzione piena di un ruolo orientativo da parte del corpo docente.

Item	Descrizione	Media	DS	Min	Max	% accordo (4–5)
C1	Progettazione di UdA orientative	3,00	1,06	1	5	32,4%
C2	Metodologie attive orientative	3,25	1,03	1	5	42,7%
C3	Potenziale orientativo della disciplina	3,63	0,90	1	5	55,7%
C4	Attività laboratoriali per il progetto formativo	3,06	1,05	1	5	34,6%
C5	Valutazione formativa e feedback continuo	3,06	0,95	1	5	33,5%
C6	Cooperative learning orientativo	2,92	1,08	1	5	31,4%
C7	Tecnologie digitali per l'autoregolazione	2,94	1,10	1	5	29,2%
C8*	[INV] Orientamento come attività fuori dal mandato del docente	2,57	0,89	1	5	13,5%

Tab. 3.: Esiti della Sezione C - Competenze metodologico-didattiche (N = 185 partecipanti)

5.4 Snodo interpretativo: dall'adesione valoriale alla competenza operativa

La maggiore consapevolezza del potenziale orientativo della disciplina (C3) non coincide con una piena padronanza dei dispositivi operativi necessari a rendere tale potenziale didatticamente intenzionale: progettazione di UdA orientative, metodologie attive, valutazione formativa, cooperative learning e tecnologie per l'autoregolazione si collocano infatti su valori più contenuti.
Letta attraverso la lente delle *guidance competences*, questa configurazione suggerisce che i docenti in formazione possiedono soprattutto una disposizione orientativa e una prima consapevolezza del valore formativo della disciplina, ma non ancora una competenza orientativa pienamente professionalizzata. La distinzione non è di poco conto: la letteratura non identifica il docente orientatore con

un generico insegnante "sensibile" ai bisogni degli studenti, bensì con un professionista capace di progettare ambienti di apprendimento che rendano espliciti i processi di esplorazione, scelta, riflessione e documentazione. In questa prospettiva, il dato relativo a C3 segnala una base promettente, mentre i punteggi più contenuti su UdA orientative, metodologie attive, valutazione formativa e tecnologie per l'autoregolazione indicano che il passaggio dalla consapevolezza alla competenza richiede dispositivi formativi specifici, mirati a tradurre la disposizione in pratica progettuale.

5.5 Sezione D - Elaborazione orientativa e curricolare

La Sezione D, che esplora il grado di integrazione curricolare dell'orientamento e l'utilizzo di strumenti riflessivi, presenta la media aggregata più elevata tra tutte le sezioni (M = 3,23), pur evidenziando una marcata eterogeneità interna (tab. 4). I valori più alti si registrano in corrispondenza degli item relativi alla percezione dell'orientamento come dimensione compatibile con i vincoli strutturali della didattica (D4: M = 3,87; accordo: 70,8%), al riconoscimento del ruolo identitario del docente curricolare in chiave orientativa (D2: M = 3,86; accordo: 69,2%), alla disponibilità a creare spazi per le incertezze degli studenti (D8: M = 3,82; accordo: 68,1%) e all'integrazione della riflessione orientativa nelle pratiche didattiche quotidiane (D1: M = 3,71; accordo: 56,2%). Questi dati testimoniano un livello incoraggiante di disponibilità valoriale e di adesione al costrutto, che tuttavia non trova un corrispondente sviluppo sul piano delle competenze operative. Risulta infatti decisamente carente la padronanza degli strumenti narrativi e riflessivi, tra cui il portfolio (D3: M = 2,69; accordo: 19,5%), così come la capacità di promuovere attività di narrazione autobiografica (D7: M = 3,34) e di riflessione critica sui valori (D6: M = 3,19). Gli item invertiti D9 e D10 confermano, una volta ricodificati, che i partecipanti tendono a rifiutare sia l'idea che l'orientamento spetti esclusivamente al docente tutor (D9: M = 1,99; accordo grezzo: 2,7%), sia quella che l'orientamento sottragga tempo al programma (D10: M = 2,36; accordo grezzo: 10,3%): un atteggiamento valorialmente favorevole, che si traduce però con fatica in competenza didattica concreta.
La distanza tra l'elevata adesione alla dimensione curricolare dell'orientamento e la debole padronanza di strumenti narrativi e riflessivi risulta particolarmente significativa alla luce della letteratura sulle *guidance competences*, che assegna un ruolo centrale ai dispositivi capaci di rendere visibile il processo di costruzione del sé: portfolio, narrazione autobiografica, autovalutazione, feedback e riflessione critica sulle esperienze. I risultati della Sezione D indicano dunque che i futuri docenti riconoscono l'orientamento come parte dell'identità professionale del docente curricolare, ma faticano ancora a individuare gli strumenti attraverso cui tale identità possa tradursi in pratiche osservabili e documentabili.

Item	Descrizione	Media	DS	Min	Max	% accordo (4–5)
D1	Integro la riflessione orientativa nelle lezioni	3,71	0,91	2	5	56,2%
D2	Ruolo identitario del docente curricolare	3,86	0,81	2	5	69,2%
D3	Strumenti narrativi e riflessivi, come il portfolio	2,69	1,00	1	5	19,5%
D4	Orientamento e vincoli strutturali	3,87	0,77	2	5	70,8%
D5	Obiettivi orientativi nella progettazione	3,46	0,95	1	5	49,2%
D6	Riflessione critica sui valori	3,19	0,95	1	5	35,1%
D7	Narrazione autobiografica come strumento orientativo	3,34	0,94	1	5	44,9%

Item	Descrizione	Media	DS	Min	Max	% accordo (4–5)
D8	Spazio per le incertezze degli studenti	3,82	0,79	2	5	68,1%
D9*	[INV] Orientamento come compito esclusivo del docente tutor	1,99	0,80	1	4	2,7%
D10*	[INV] L'orientamento sottrae tempo al programma	2,36	0,92	1	5	10,3%

Tab. 4.: Esiti della Sezione D - Elaborazione orientativa e curricolare (N = 185 partecipanti)

5.6 Sezione E – Bisogni formativi percepiti

L'analisi della sezione dedicata all'autoefficacia e alla domanda formativa (tab. 5) rivela un divario significativo tra la consapevolezza dell'importanza dell'orientamento e la percezione della propria preparazione in tale ambito. Il dato più saliente è costituito dall'item E4, relativo all'utilità dell'auto-orientamento nel percorso formativo, che raggiunge la media più elevata dell'intera sezione (M = 3,98; DS = 0,83; accordo: 73,5%), attestando un riconoscimento quasi unanime del valore orientativo dell'esperienza formativa stessa. Per contro, la percezione della propria preparazione come agente orientativo (E1: M = 2,82; accordo: 20,5%), la capacità di progettare autonomamente UdA orientative (E2: M = 2,86; accordo: 25,9%) e la valutazione dell'adeguatezza del PEF30 in tal senso (E3: M = 2,76; accordo: 22,7%) si collocano su livelli sistematicamente inferiori al punto medio della scala, delineando uno scarto significativo tra domanda e offerta formativa percepita. L'analisi delle lacune formative autoriferite (item E5, a risposta multipla) indica che le principali aree di carenza riguardano le metodologie didattiche orientative (53,0% delle citazioni), gli strumenti di valutazione e certificazione (48,1%), il quadro normativo nazionale ed europeo (36,8%) e la progettazione di UdA orientative (36,2%). Quanto alle preferenze metodologiche per la formazione futura, il 53,5% dei rispondenti dichiara una propensione per un approccio integrato, mentre il 40,0% auspica di adottare pratiche orientative in modo sistematico nella propria didattica - percentuale che tuttavia contrasta con i bassi livelli di preparazione autopercepita.

Item	Descrizione	Media	DS	Min	Max	% accordo (4–5)
E1	Preparazione come agente orientativo	2,82	0,89	1	5	20,5%
E2	Progetto autonomamente UdA orientative	2,86	1,02	1	5	25,9%
E3	Il PEF30 ha preparato adeguatamente	2,76	0,99	1	5	22,7%
E4	Utilità dell'auto-orientamento nella formazione	3,98	0,83	2	5	73,5%

Tab. 5.: Esiti della Sezione E – Bisogni formativi percepiti (N = 185 partecipanti)

5.7 Sezione F – Standard professionali

La sezione relativa agli standard professionali previsti dall'Allegato A al D.P.C.M. del 4 agosto 2023 (tab. 6) conferma il quadro critico già delineato nelle sezioni precedenti, con una media aggregata di 2,98. La conoscenza dichiarata del profilo di competenza normativo risulta particolarmente lacunosa (F1: M = 2,52; accordo: 14,6%), e analoga criticità si riscontra rispetto alla percezione dell'efficacia

del PEF30 nel preparare al raggiungimento degli standard previsti dall'Allegato A (F5: M = 2,65; accordo: 18,4%) e alla padronanza degli strumenti di documentazione e certificazione delle competenze orientative (F4: M = 2,76; accordo: 22,2%). Fa eccezione, anche in questa sezione, l'item relativo al riconoscimento della funzione orientativa come dimensione intrinseca al ruolo docente (F3: M = 3,88; DS = 0,81; accordo: 68,1%), che si conferma come il punto di maggiore coesione valoriale dell'intero campione. Il punteggio relativo alla progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi (F2: M = 3,09) si attesta su valori intermedi, segnalando una competenza ancora da consolidare.

Item	Descrizione	Media	DS	Min	Max	% accordo (4–5)
F1	Conosco il profilo dell'Allegato A	2,52	0,93	1	5	14,6%
F2	Ambienti di apprendimento inclusivi	3,09	0,93	1	5	30,8%
F3	Funzione orientativa intrinseca al docente	3,88	0,81	2	5	68,1%
F4	Strumenti di documentazione/certificazione	2,76	0,96	1	5	22,2%
F5	PEF30 e standard dell'Allegato A	2,65	0,94	1	5	18,4%

Tab.6:. Esiti della Sezione F - Standard professionali (N = 185 partecipanti)

Le Sezioni E e F precisano ulteriormente il quadro interpretativo delineato in precedenza. Il dato che emerge non segnala soltanto un bisogno formativo generico, ma una più specifica domanda di professionalizzazione della funzione orientativa.
In termini teorici, ciò suggerisce che l'identità del docente come agente orientativo è in fase di costruzione, mentre risultano ancora deboli le competenze procedurali necessarie a renderla operativa: progettare, accompagnare, valutare, documentare e lavorare in rete.

5.8 Sintesi e discussione critica

Nel complesso, lo scarto rilevato nel campione può essere interpretato come distanza tra identificazione valoriale e competenza professionale orientativa.
I futuri docenti sembrano riconoscere l'orientamento come dimensione intrinseca del proprio mandato, ma non dispongono ancora in modo solido delle competenze di primo livello richieste al docente curricolare: leggere i bisogni orientativi, progettare attività disciplinari intenzionalmente orientative, utilizzare strumenti narrativi e riflessivi, documentare i progressi, attivare forme di valutazione formativa e raccordarsi con le altre figure del sistema scolastico. Lo studio mostra pertanto che, nel contesto dei PEF30, la questione non è tanto l'accettazione della funzione orientativa, quanto la sua traduzione in competenze professionali osservabili, trasferibili e coerenti con gli standard dell'Allegato A. Ne deriva la necessità di ambienti formativi situati, laboratoriali e riflessivi, capaci di trasformare la disponibilità all'orientamento in pratiche didattiche intenzionali e documentabili.
Tali considerazioni vanno tuttavia lette alla luce di alcuni limiti metodologici dello studio: il campione non probabilistico, circoscritto a un solo Ateneo e percorso, non consente generalizzazioni ma solo una prima mappatura; i dati sono auto-percettivi, non osservativi; e lo strumento richiede ulteriori validazioni psicometriche. Le prospettive future riguardano l'integrazione di analisi inferenziali sui

dati grezzi e l'affiancamento di dispositivi qualitativi (osservazioni, UdA, portfolio) per comprendere come le competenze orientative si costruiscano nella pratica.

6. CONCLUSIONI

I risultati dello studio restituiscono un quadro coerente e significativo, da leggere nei limiti di un disegno esplorativo: i futuri docenti che transitano attraverso il PEF30 mostrano una diffusa adesione valoriale al modello di insegnante orientatore, ma non dispongono ancora, secondo la loro autopercezione, del repertorio metodologico necessario per tradurla in pratiche didattiche intenzionali. Tale scarto, rilevato in modo consistente nelle sezioni B, C ed F del questionario, suggerisce che i percorsi abilitanti potrebbero non aver ancora pienamente tradotto in pratica curricolare le indicazioni contenute nell'Allegato A al D.P.C.M. del 4 agosto 2023, che pone la funzione orientativa come dimensione costitutiva, e non accessoria, della professionalità docente.
Le implicazioni per la progettazione formativa sono chiare: appare opportuno integrare in modo più sistematico moduli dedicati alla didattica orientativa, con particolare attenzione agli strumenti narrativi e riflessivi, alla valutazione formativa, alla documentazione delle competenze e alla progettazione di Unità di Apprendimento orientative. In questa direzione, ambienti formativi situati, laboratoriali e riflessivi rappresentano il contesto più produttivo per lo sviluppo di competenze orientative spendibili nella pratica scolastica quotidiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baldacci, M. (2012). *L'insegnamento nella scuola secondaria*. Napoli: Tecnodid.

Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercAzione, 15*(1), 19-31.

Bertagna, G. (2019b). La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi. *Nuova Secondaria Ricerca, 10*, 16-33.

Bertagna, G. (2023). Formazione docenti: sarà la volta buona o avremo l'ennesimo giorno della marmotta? *Nuova Secondaria*, 1.

Boerchi, D., Cormio, M., Pace, F., De Ambrogi, F., Ramella, E., Zanetti, M. A., & Castelli, C. (2025). *Orientamento e consulenza di carriera per la soddisfazione lavorativa*. Roma: Edizioni Studium.

Boffo, V. (2014). Orientamento e scuola del futuro. In *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro, Studi e saggi, 123*, pp. 81-87. Firenze: Firenze University Press.

Capobianco, R. (2025). Formare i docenti alla didattica orientativa per contrastare la dispersione scolastica implicita. Un'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado. *Nuova Secondaria, 42*(10).

Capperucci, D. (2022). *Le competenze professionali degli insegnanti. In La formazione degli insegnanti neoassunti. Modelli, strumenti, esperienze* (pp. 35-69). Pisa: ETS.

Cedefop. (2009). *Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Checchi, D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero. *RicercAzione, 2*(2), 215-236.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.

Conferenza Unificata. (2013). *Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente"*. Repertorio atti n. 136/CU del 5 dicembre 2013.

Cunti, A., & Priore, A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Da Re, L. (2025). Dispersione scolastica, NEET, ritiro sociale. Orientamento educativo e professionale per promuovere benessere. In *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi* (pp. 755-761). Lecce: Pensa MultiMedia.

Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Di Vita, A. (2025). *Orientare alla scelta formativo-professionale nella scuola secondaria di secondo grado. Teorie, metodologie di orientamento, competenze trasversali, strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022. Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento" nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione Europea - Next Generation EU.

Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.

Domenici, G. (a cura di). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.* Roma: Armando.

Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali.* Milano: FrancoAngeli.

Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior, 126,* 103545. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545

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

Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 36*(1), 2-11.

Malik-Liévano, B., Álvarez-González, M., Sánchez-García, M. F., & Irving, B. A. (Eds.). (2020). *International Perspectives on Research in Educational and Career Guidance*. Cham: Springer.

Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università*. Milano: LED Edizioni Universitarie.

Margottini, M. (2023). Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle Linee guida per l'orientamento. *Pedagogia Oggi, 21*(2), 201-206.

Mariani, A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.

McMahon, M., & Abkhezr, P. (2024). *Narrative Career Counselling. From Theory to Practice in Diverse Cultures and Contexts.* London: Routledge.

Michelini, M. C. (2022). Formare insegnanti riflessivi e critici. *Pedagogia Oggi, 20*(1), 154-160.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2014). Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. Roma.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 agosto 2023 - Allegato A: Profilo conclusivo del docente abilitato, competenze professionali e standard professionali minimi. Gazzetta Ufficiale, n. 224, 25 settembre 2023.

Montanari, M., Re, M. R., & Germani, S. (2025). Orientamento e pratiche didattiche inclusive nella percezione dei docenti specializzati in formazione. *Educrazia, 1(1),* 305-317.

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

Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.

OECD. (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD Publishing.

Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Pario, M. (2025). Le attività di orientamento nelle scuole secondarie di secondo grado liguri. *Formazione & Insegnamento*, 23(1).

Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, 1, 45-57.

Perera, H. N., & Athanasou, J. A. (2020). Introduction: An international handbook of career guidance. In H. N. Perera & J. A. Athanasou (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 1-22). Cham: Springer.

Rice, S., & Hooley, T. (2024). How can and should secondary school teachers be involved in building students' career knowledge and skills? A Delphi study of the expert community. *Journal of Education and Work*, *37*(5-6), 483-501.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239-250.* https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sharapova, N., Zholdasbekova, S., Arzymbetova, S., Zaimoglu, O., & Bozshatayeva, G. (2023). Efficacy of school-based career guidance interventions: A review of recent research. *Journal of Education and e-Learning Research, 10*(2), 215-222. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4554

Soresi, S. (2021). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni per prendersi cura del futuro*. Roma: Edizioni Studium.

Soresi, S. (2023). A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove linee guida per l'orientamento. *Nuova Secondaria, 40(7).*

Soresi, S., & Nota, L. (2023). L'orientamento 5.0: quello che non si accontenta di valutare e profilare. *Nuova Secondaria, 41*(4).

Sultana, R. G. (2022). Integrating career guidance in education. *Career Development International, 27*(1), 1-18.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa.* Milano: FrancoAngeli.

Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*(2-3), 105-122.

Zanniello, G. (2019). Una scuola che orienta nella formulazione del progetto di vita. In *Società Italiana di Pedagogia (a cura di), Atti del convegno nazionale SIPED* (p. 47).

Zecca, L., Passalacqua, F., & Ribis, A. (2020). Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e II grado. *CQIIA Rivista, 30,* 147-166.

Copyright (©) Federica De Carlo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: De Carlo, F. (2026). Orientamento e professionalità docente: un'analisi delle rappresentazioni e dei bisogni formativi nei percorsi abilitanti [Guidance and teacher professional identity: representations and training needs in pre-service teacher education programmes]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 299-315, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18224