

PCTO quality indicators, student satisfaction, and school dropout: a study in three Italian regions

Indicatori di qualità dei PCTO, soddisfazione degli studenti e abbandono scolastico: uno studio in tre regioni italiane

Irene Stanzione^a, Mara Marini^b, Elisa Truffelli^c, Elisabetta Nigris^{d,1}

^a *Sapienza University of Rome*, irene.stanzione@uniroma1.it

^b *University of Chieti-Pescara G. d'Annunzio*, mara.marini@unich.it

^c *University of Bologna Alma Mater*, elisa.truffelli@unibo.it

^d *University of Milan Bicocca*, elisabetta.nigris@unimib.it

Abstract

The PCTO guidelines (DM 774/2019) define the quality criteria for these educational pathways in terms of flexible planning, active student engagement, and formative assessment. This paper presents the results of a study conducted as part of a PRIN 2022 project based on quantitative data collected in five case studies in Italian educational institutions. Results reveal that all PCTO quality indicators are positively correlated with school satisfaction. However, in the regression model, only the usefulness of PCTO in terms of guidance, and the support and usefulness of the internal tutor are associated with higher school satisfaction and, indirectly, lower dropout intentions.

Keywords: PCTO; orientation; soft skills; school satisfaction.

Sintesi

Le linee guida dei PCTO (DM 774/2019) definiscono i criteri di qualità di questi dispositivi formativi in termini di progettazione flessibile, partecipazione attiva degli studenti e valutazione formativa. Questo contributo presenta i risultati di uno studio condotto nell'ambito di un progetto PRIN 2022, basato su dati quantitativi raccolti in studi di caso in cinque istituti scolastici italiani. Tutti gli indicatori di qualità dei PCTO risultano positivamente correlati alla soddisfazione scolastica. Tuttavia, nel modello di regressione, solo l'utilità dei PCTO in termini di orientamento e il supporto e l'utilità del tutor interno sono associati a una maggiore soddisfazione scolastica e, indirettamente, a minori intenzioni di abbandono.

Parole chiave: PCTO; orientamento; competenze trasversali; soddisfazione scolastica.

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto di tutte le autrici. Irene Stanzione ha svolto il ruolo di Principal Investigator del progetto, mentre Elisa Truffelli è stata responsabile dell'Unità di ricerca dell'Università di Bologna (Alma Mater). Elisabetta Nigris ha contribuito attraverso la supervisione del progetto e l'interpretazione dei dati. Nello specifico, si attribuiscono a Irene Stanzione i paragrafi 1, 3 e 3.2; a Mara Marini i paragrafi 2 e 3.3; il paragrafo 3.4 è stato curato congiuntamente da Irene Stanzione e Mara Marini; i paragrafi 3.1, 4 e 5 sono da attribuire a Elisa Truffelli.

1. Introduzione

I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), istituiti dalla Legge di Bilancio 2019 (Legge 30 dicembre 2018, n. 145), rappresentano un'evoluzione dell'alternanza scuola-lavoro e si configurano come un dispositivo formativo obbligatorio per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado finalizzato allo sviluppo di competenze trasversali e all'orientamento professionale. I PCTO nascono come un elemento didattico strutturale: ciò su cui pone l'accento la normativa, infatti, è l'importanza di integrare le conoscenze curriculari con esperienze pratiche, al fine di favorire una transizione consapevole tra scuola, formazione superiore e mondo del lavoro.

Le Linee Guida per i PCTO, emanate successivamente con il Decreto Ministeriale del 4 settembre 2019, n. 774, stabiliscono i criteri per la progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi, indicando gli elementi che contribuiscono a rafforzare la qualità dell'esperienza formativa. Nel documento, viene in particolare sottolineata la necessità di una progettazione flessibile, del coinvolgimento attivo degli studenti, della valutazione formativa degli apprendimenti e della documentazione dell'esperienza, anche attraverso strumenti digitali. Un ulteriore impulso in questa direzione è stato dato dal postumo Decreto Ministeriale del 22 dicembre 2022, n. 328, che introduce le nuove *Linee Guida per l'orientamento formativo*: un documento che rafforza il ruolo dell'orientamento come processo continuo, integrato nei curricula scolastici dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. All'interno di questo paradigma, i PCTO vengono considerati come un'opportunità concreta per sviluppare consapevolezza sulle proprie inclinazioni e competenze, facilitando così scelte più informate.

In questo contesto, normativo e teorico, si inserisce il progetto PRIN 2022 "I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca formazione nella scuola superiore"², che si propone di analizzare l'efficacia dei PCTO attraverso tre principali linee di ricerca: un'analisi documentale dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF), studi di caso in istituti di istruzione superiore di tre regioni italiane (Lombardia, Lazio ed Emilia-Romagna) e un'indagine retrospettiva sugli studenti universitari. L'obiettivo è comprendere il grado di recezione delle Linee Guida nelle scuole, l'impatto dei PCTO sulle scelte educative e professionali degli studenti e il loro potenziale ruolo nel contrasto alla dispersione scolastica. La ricerca ha adottato un approccio *mixed method* coinvolgendo personale scolastico e studenti. Questo contributo si concentra sui risultati del questionario rivolto agli studenti, analizzando i PCTO non solo sul piano organizzativo, ma soprattutto come strumenti pedagogici, interrogandosi sul modo in cui vengono vissuti dagli studenti e sul loro impatto.

Lo scopo di questo contributo è mostrare i risultati delle somministrazioni quantitative condotte durante gli studi di caso all'interno degli istituti che hanno partecipato alla ricerca e che hanno coinvolto gli studenti delle terze, quarte e quinte classi di Licei, Istituti tecnici

² Il progetto "I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca formazione nella scuola superiore" coinvolge Sapienza Università di Roma, l'Università di Milano Bicocca e l'Università di Bologna Alma Mater; Project Code: 20224984HS; CUP/master CUP: B53D23019220006.

e Istituti professionali. I dati intendono offrire una panoramica su quali siano gli elementi di carattere pedagogico della progettazione, sviluppo e valutazione dei PCTO a giocare un ruolo prioritario per un orientamento efficace, al fine di contrastare la dispersione scolastica intesa in termini “impliciti”, cioè, facendo riferimento ai bassi livelli di competenza e motivazione o alle scelte scolastiche poco consapevoli che non favoriscono un successivo inserimento nel mondo del lavoro o nell’istruzione superiore. Il contributo si inserisce quindi in un’area tematica ancora poco battuta dalla ricerca empirica che non presenta analisi sistematiche sull’implementazione dei PCTO rispetto sia al grado di adesione ai criteri di qualità stabiliti dalle Linee Guida ministeriali sia al loro ruolo nello sviluppo delle competenze e nell’orientamento. La maggior parte degli studi si concentra sull’efficacia dei percorsi organizzati dagli enti ospitanti, evidenziandone l’impatto sullo sviluppo delle competenze trasversali o restituendo la percezione degli studenti rispetto alla singola esperienza vissuta (e.g., Baschiera, 2023; Bortolotti et al., 2022; Carletti, 2023; Passalacqua & Flammia, 2022); altre traiettorie invece studiano il ruolo dei PCTO in termini di governance, di organizzazione e caratteristiche degli enti ospitanti e di reti territoriali (e.g., Chimenti et al., 2022; Dentale, 2022; Fasanella et al., 2023; Giannoni et al., 2024). Questo contributo quindi si propone di mostrare alcune evidenze circa gli aspetti strutturali dei percorsi attraverso una lente pedagogica, nella convinzione che questo approccio possa contribuire a identificare gli elementi chiave che caratterizzano la qualità dei percorsi come metodologia didattica, permettendo di esaminare aspetti cruciali per una progettazione più efficace e coerente con gli obiettivi formativi e di sistema.

2. Orientamento e PCTO per il contrasto alla dispersione scolastica implicita

Come noto, la dispersione scolastica è fenomeno riconducibile a cause multifattoriali di natura individuale, sociale ed educativa (Batini & Benvenuto, 2016; Serpieri & Grimaldi, 2013; Tarozzi, 2015) e si manifesta di conseguenza in forma complessa, con esiti molto variegati e sfumati che hanno portato alla differenziazione tra dispersione esplicita e dispersione implicita. La dispersione esplicita, sulla quale l’attenzione mediatica è maggiormente orientata, frutto anche della diffusione di report amministrativi e statistici, è più facilmente identificabile e misurabile attraverso il tasso di abbandono scolastico precoce (Eurostat, 2023; Invalsi, 2023a; 2023b). La dispersione implicita comprende invece tutti quegli studenti che arrivano a completare il ciclo scolastico senza acquisire quelle competenze accademiche e trasversali utili per il mondo del lavoro e, in generale, per godere del diritto di una piena partecipazione sociale e civile (Batini, 2023; Invalsi, 2022; 2023a; 2023b), con conseguenze a lungo termine sulla crescita economica del Paese e sul tasso di occupabilità giovanile. Sebbene i dati dell’ultimo Rapporto Invalsi (Invalsi, 2022) mostrino un’inversione di rotta, con la percentuale più bassa mai registrata nel nostro Paese, tale indicatore rimane del 9,7%, mostrando come quasi 10 studenti su 100 non raggiungono un livello di competenza sufficiente a una loro partecipazione attiva nel contesto sociale e lavorativo, non potendo quindi godere dei loro pieni diritti di cittadinanza. Questo dimostra come la scuola, in termini generali, non riesca ancora a promuovere una condizione di benessere dei propri studenti che, secondo la definizione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), rappresenta “uno stato [...] in cui l’individuo realizza le proprie capacità, può gestire adeguatamente le normali situazioni di stress della vita, può lavorare produttivamente ed è in grado di contribuire attivamente alla propria comunità” (OMS, 2004, pp. 12-13).

Di conseguenza, le persistenti difficoltà nel vivere il contesto scolastico non producono

solo effetti negativi sull'apprendimento ma anche sulla frequenza – con esiti osservabili in un aumento delle assenze e delle ripetenze – e sullo sviluppo olistico della persona, portando a una diminuzione dell'autostima, dell'autoefficacia e della motivazione (AGIA, 2022). In questo modo la persona riduce progressivamente il suo investimento nel percorso scolastico. La scuola, in alcuni casi, raggiunge dunque l'esito opposto rispetto a quello per cui, come istituzione, nasce e si contraddistingue. Per questa ragione, strumenti che mirano a sostenere una formazione completa che riguardi sia i contenuti tecnici sia lo sviluppo di competenze trasversali, risulta fondamentale per cercare di offrire un'esperienza educativa olistica che aiuti a contrastare alcune delle cause della dispersione implicita.

Infatti, l'orientamento, inteso in termini formativi, si colloca come uno strumento essenziale per ridurre la dispersione implicita, in quanto ha come obiettivo quello di aiutare gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie competenze (Consiglio dell'Unione Europea, 2008). Benché, come accennato nell'introduzione, la normativa italiana si è allineata formalmente in questa direzione con l'emanazione delle nuove linee guida, è fondamentale capire quali siano gli elementi strutturali, a livello pedagogico e anche didattico-curriculare, per l'implementazione di un sistema di orientamento che sia davvero efficace per lo sviluppo olistico del sé.

Un sistema di orientamento ben organizzato, infatti, deve essere continuo, personalizzato e integrato nel curriculum scolastico, in modo da accompagnare gli studenti in ogni fase del loro percorso formativo (Bembich, 2022; Sicurello, 2020). Di seguito si è cercato di organizzare, a partire dalla letteratura di riferimento, gli aspetti più rilevanti di un buon percorso di orientamento, che si sostanziano in:

- sviluppo delle competenze trasversali (Rao, 2010; La Marca, 2019) su cui deve intervenire la didattica orientativa per favorire l'acquisizione e lo sviluppo di queste competenze attraverso metodologie e strategie efficaci, di tipo collaborativo e laboratoriale;
- costruzione della conoscenza di sé, che permette agli studenti di individuare i propri punti di forza, inclinazioni e interessi. L'immagine che gli studenti hanno di sé nel futuro influenza le loro scelte e la loro motivazione (Markus & Nurius, 1986; Oyserman & Friberg, 2006). Percorsi di auto-riflessione servono quindi a rafforzare l'autoefficacia e la consapevolezza di sé negli studenti (Oyserman et al., 2002);
- accompagnamento nei momenti di transizione, per guidare le scelte scolastiche e professionali con attività di orientamento in entrata, in itinere e in uscita e per rafforzare l'autonomia decisionale degli studenti (Miatto et al., 2023). Inoltre, il coinvolgimento delle famiglie nel processo orientativo è altrettanto cruciale per garantire un supporto efficace.

Un percorso di orientamento efficace rappresenta dunque uno degli strumenti di cui le scuole dispongono per contrastare la dispersione scolastica e sostenere l'investimento degli studenti nel proprio percorso formativo. In questo senso, i PCTO si configurano come progetti educativi mirati non solo a favorire l'acquisizione e lo sviluppo di competenze utili nella vita personale e professionale, ma anche a promuovere un'esperienza scolastica positiva che, aumentando il coinvolgimento e la partecipazione attiva, può favorire il successo scolastico e, di conseguenza, ridurre le intenzioni di abbandono. Le esperienze positive vissute a scuola, infatti, influenzano la soddisfazione scolastica, un indicatore importante di adattamento (Baker et al., 2003; Zullig et al., 2011). La soddisfazione scolastica è una dimensione del benessere soggettivo degli studenti relativa all'ambito scolastico (Zappulla et al., 2014), e comprende sia la soddisfazione per ciò che si sta

imparando, sia una dimensione emotiva e motivazionale legata al piacere di stare a scuola (Huebner & McCullough, 2000). L'importanza della soddisfazione scolastica nei processi di adattamento è stata dimostrata da numerosi studi, dai quali è emerso che una elevata soddisfazione per le esperienze vissute a scuola è associata a un maggiore investimento educativo (e.g., Pedditzi, 2024).

3. Lo studio

Sebbene la letteratura confermi, sottolinei ed enfatizzi quanto sopra affermato, serve chiedersi quali siano poi gli strumenti concreti a disposizione delle istituzioni scolastiche affinché tutto questo possa realizzarsi. In tal senso, i PCTO rappresentano un dispositivo strutturale che offre un'opportunità concreta (e obbligatoria) per rendere l'orientamento un'esperienza pratica e significativa. Questi percorsi dovrebbero permettere agli studenti di sperimentare contesti formativi diversi dalla tradizionale didattica frontale, facilitando l'acquisizione di competenze spendibili nel mondo del lavoro (Gordon et al., 2009; Tino & Grion, 2019).

Il valore orientativo dei PCTO emerge quando si pone l'attenzione su specifici aspetti di qualità legati alla didattica, sia nella fase di progettazione che in quelle di monitoraggio e valutazione. Infatti, se è vero che il sostegno educativo e motivazionale rivolto agli studenti li sostiene nel potenziamento delle competenze trasversali e nella costruzione di un'identità professionale, questo si può tradurre, ad esempio, in strategie didattiche orientate al supporto (Germani, 2024) che riguardano fortemente le figure del tutor interno ed esterno impiegate nei percorsi di PCTO. La didattica orientata al supporto fa riferimento al bisogno di autonomia, al bisogno di competenza e al bisogno di relazione (Reeve et al., 2022). La risposta a tali bisogni rientra nel ruolo professionale dei tutor interni ed esterni dai quali dipende la possibilità che hanno gli studenti di essere realmente guidati nella riflessione sulle proprie competenze e aspirazioni. Il tutor scolastico, in particolare, ha il compito di facilitare l'autovalutazione dello studente durante tutto il suo percorso scolastico e aiutarlo a connettere le esperienze pratiche nei contesti reali con il proprio percorso di crescita.

Inoltre, i PCTO facendo a tutti gli effetti parte del percorso scolastico, necessitano di un'adeguata valutazione che, se intesa in termini formativi, contribuisce alla riflessione della persona circa le sue competenze, le sue risorse e i suoi punti di debolezza. Affinché questo avvenga, non può essere ignorato un passaggio fondamentale: la co-progettazione con gli studenti. Una valutazione formativa efficace, infatti, deve coinvolgere gli studenti in un processo di co-progettazione, affinché possano sentirsi parte attiva del proprio percorso di apprendimento (Oyserman et al., 2002; Sicurello, 2020). La valutazione nei PCTO non dovrebbe essere, infatti, solo una misurazione delle competenze acquisite, ma un momento di auto-riflessione che stimoli una maggiore consapevolezza: gli studenti devono avere chiari gli obiettivi di apprendimento, le competenze su cui si insiste nella formazione, cosa viene loro richiesto e quali traguardi sono stati in grado di raggiungere alla fine del percorso.

Sulla base di quanto finora descritto, il presente studio ha l'obiettivo di volgere lo sguardo su quegli aspetti dei PCTO che possono rappresentare una leva efficace per il contrasto alla dispersione implicita. Integrare questi percorsi con un forte supporto orientativo, un tutoraggio qualificato e una valutazione formativa strutturata permette agli studenti di maturare scelte più consapevoli e di sviluppare un maggiore senso di autoefficacia e una maggiore consapevolezza di sé. Nella costruzione di questi percorsi, un approccio

pedagogico che valorizzi la personalizzazione dell'apprendimento e il coinvolgimento attivo degli studenti è fondamentale per rendere i PCTO un elemento chiave nella lotta alla dispersione scolastica.

Nello specifico lo studio ha esplorato il ruolo di alcuni indicatori di qualità dei PCTO – riferiti alla coerenza delle attività rispetto agli indirizzi di studio, alla soddisfazione generale per l'esperienza, all'utilità percepita per l'orientamento, al coinvolgimento nella progettazione e al supporto e utilità del tutor interno ed esterno alla scuola – rispetto alla soddisfazione scolastica degli studenti e, attraverso quest'ultima, alle loro intenzioni di abbandonare la scuola. In particolare, abbiamo ipotizzato che gli indicatori di qualità dei PCTO fossero positivamente associati alla soddisfazione degli studenti per la loro esperienza scolastica e che quest'ultima, a sua volta, fosse negativamente associata alle intenzioni degli studenti di abbandonare la scuola.

3.1. Partecipanti e procedure

Il progetto PRIN 2022 “I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca formazione nella scuola superiore” ha coinvolto un totale di 2.102 studenti delle classi terze, quarte e quinte di cinque scuole secondarie di secondo grado italiane (due in Lombardia, una in Emilia-Romagna e due nel Lazio). Nel presente contributo presentiamo i risultati relativi alle risposte fornite dagli studenti che hanno dichiarato di aver svolto i PCTO nelle due modalità previste dalla normativa, ovvero PCTO interni alla scuola e PCTO esterni alla scuola, per un totale di 1.064 partecipanti. Dato che cinque partecipanti non hanno compilato le misure oggetto di indagine nel presente studio, il campione finale è composto da 1.059 studenti di età compresa tra i 15 e i 22 anni (M età = 17.51, DS età = .99; un partecipante non ha indicato l'età). Il 59% dei partecipanti erano maschi, mentre il 41% erano femmine (un partecipante non ha fornito questa informazione). Riguardo gli indirizzi di scuola, il 58.5% del campione frequentava un Istituto tecnico, il 32.7% un Liceo e l'8.8% un Istituto professionale. Il campione era suddiviso in modo piuttosto omogeneo tra classi terze (25.3%), quarte (35%) e quinte (39.7%). La maggior parte degli studenti erano nati in Italia (94.5%). Riguardo il paese di nascita dei genitori, l'84.9% del campione aveva entrambi i genitori nati in Italia (78.5%) o almeno un genitore nato in Italia (6.4%); il 15.1% del campione aveva entrambi i genitori nati in un altro Paese europeo o extra-europeo (12 partecipanti non hanno fornito informazioni sul paese di nascita dei genitori).

La raccolta dei dati è avvenuta tra aprile e ottobre 2024. Le attività di ricerca sono state condotte durante l'orario scolastico. Data la natura quantitativa dello studio, la ricerca ha previsto l'uso di un questionario self-report che è stato distribuito in classe attraverso un QRcode. Hanno partecipato allo studio solo gli studenti minorenni i cui genitori avevano espresso il consenso informato alla partecipazione; gli studenti maggiorenni hanno deciso autonomamente se partecipare oppure no allo studio attraverso la sottoscrizione del consenso informato. Durante la compilazione, erano presenti in aula il docente responsabile dell'ora e almeno un ricercatore coinvolto nel progetto. Il progetto ha ricevuto l'approvazione del comitato etico dell'Università Sapienza di Roma.

Riguardo l'esperienza nei PCTO, al momento della compilazione, tutti gli studenti avevano già svolto o stavano svolgendo un PCTO. In media, il campione aveva svolto 118.01 ore di attività (DS = 80.72, minimo 4, massimo 451; 5 partecipanti non hanno indicato il numero di ore di PCTO svolte). La Figura 1 presenta il numero di ore di PCTO svolte nei diversi indirizzi di scuola coinvolti nello studio al momento della compilazione del questionario, tenendo conto della classe frequentata.

Indirizzo di studio	Classe	N	M	DS	Minimo	Massimo
Liceo	Terze	73	36.219	15.788	12	95
	Quarte	112	88.009	23.777	4	155
	Quinte	160*	111.081	30.597	7	258
Istituto tecnico	Terze	180	43.700	20.167	5	110
	Quarte	230	117.187	71.103	14	400
	Quinte	207**	193.333	68.383	45	412
Istituto professionale	Terze	15	84.733	66.291	10	160
	Quarte	29	185.621	61.407	40	320
	Quinte	48*	262.792	86.175	40	451

Note: * un valore mancante; ** tre valori mancanti; terze (N = 268), quarte (N = 371), quinte (N = 420).

Figura 1. Numero di ore di PCTO svolte per indirizzo di studio e classe.

3.2. Misure

Gli indicatori di qualità dei PCTO sono stati valutati in base a due aspetti. Il primo riguarda la valutazione degli studenti rispetto all'esperienza generale nei PCTO in riferimento a: coerenza delle attività riguardo agli indirizzi di studio, soddisfazione per l'esperienza, utilità percepita per l'orientamento, coinvolgimento nella progettazione. Il secondo concerne il supporto e l'utilità percepiti da parte dei tutor interni ed esterni alla scuola. Lo strumento è stato elaborato dal gruppo di ricerca coinvolto nel progetto a partire dalle linee guida PCTO.

Dimensioni	Domande	Pesi fattoriali			
		1	2	3	4
Coerenza	Le attività nei PCTO ti sono sembrate coerenti con quello che stai studiando?	.874 ***			
	Il tuo PCTO è coerente con il tuo attuale indirizzo di studi?	.821 ***			
Soddisfazione per l'esperienza	Attualmente, quanto ti senti soddisfatto/a della tua esperienza nei PCTO?		.867 ***		
	La tua esperienza nei PCTO ha soddisfatto le tue aspettative iniziali?		.799 ***		
Utilità per l'orientamento	Il PCTO che stai frequentando ti è utile ai fini di un tuo orientamento di carriera (scelta lavorativa e/o universitaria)?			.777 ***	
	L'esperienza del PCTO ha suscitato in te nuovi interessi?			.719 ***	
Coinvolgimento attivo	Quanto sei stato/a coinvolto/a nella progettazione del tuo PCTO?				.662 ***
	Ti sono stati comunicati in maniera chiara gli obiettivi di apprendimento da raggiungere con il PCTO?				.576 ***
Correlazioni tra i fattori					
		1	2	3	4
1. Coerenza		--			
2. Soddisfazione per l'esperienza		.615***	--		
3. Utilità percepita in termini di orientamento		.745***	.792***	--	
4. Coinvolgimento attivo		.572***	.857***	.688***	--

Note. ***p < .001

Figura 2. CFA per gli indicatori di qualità dei PCTO: valutazione dell'esperienza generale.

In particolare, per quanto riguarda l'esperienza generale nei PCTO, sono state indagate le seguenti aree:

- coerenza: Le attività nei PCTO ti sono sembrate coerenti con quello che stai studiando? Il tuo PCTO è coerente con il tuo attuale indirizzo di studi?
- soddisfazione per l'esperienza: Attualmente, quanto ti senti soddisfatto/a della tua esperienza nei PCTO? La tua esperienza nei PCTO ha soddisfatto le tue aspettative iniziali?
- utilità percepita in termini di orientamento: Il PCTO che stai frequentando ti è utile ai fini di un tuo orientamento di carriera (scelta lavorativa e/o universitaria)? L'esperienza del PCTO ha suscitato in te nuovi interessi?
- coinvolgimento attivo: Quanto sei stato/a coinvolto/a nella progettazione del tuo PCTO? Ti sono stati comunicati in maniera chiara gli obiettivi di apprendimento da raggiungere con il PCTO?

Gli studenti hanno risposto a ciascuna domanda usando una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (del tutto). I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa (EFA) hanno indicato che gli item saturavano sulle quattro dimensioni previste ($KMO = .861$; Test di sfericità di Bartlett: $\chi^2_{(28)} = 3548.089$, $p < .001$). I risultati dell'analisi fattoriale confermativa (CFA) hanno confermato la presenza di quattro dimensioni correlate (Figura 2): $\chi^2_{(14)} = 79.091$, $p < .001$; $CFI = .982$; $TLI = .963$; $RMSEA = .066$ (90% CI : .052, .081); $SRMR = .028$.

Per valutare il ruolo dei tutor interni ed esterni alla scuola nell'esperienza vissuta dagli studenti, sono stati costruiti ad hoc sette item che hanno valutato diversi aspetti della relazione tra tutor e studenti (vedere Figura 3 per un dettaglio degli item).

Dimensioni	Domande	Pesi fattoriali	
		1	2
Supporto e utilità tutor interno	Durante la tua esperienza di PCTO ti sei sentito supportato dal tutor dei PCTO interno alla scuola?	.888***	
	Quanto ti senti soddisfatto della tua relazione con il tutor dei PCTO interno alla scuola?	.862***	
	Quanto ritieni sia stato utile il tuo tutor dei PCTO interno alla scuola per orientarti nel percorso?	.778***	
	All'inizio e durante la tua esperienza di PCTO ti sei sentito supportato dai tuoi docenti?	.641***	
Supporto e utilità tutor esterno	Quanto ti senti soddisfatto della tua relazione con il tutor esterno?		.874** *
	All'inizio e durante la tua esperienza di PCTO ti sei sentito supportato dal tutor esterno?		.871** *
	Quanto ritieni sia stato utile il tuo tutor esterno per orientarti nel percorso?		.786** *

Correlazioni tra i fattori	
Supporto e utilità tutor interno	
Supporto e utilità tutor interno	.449

Note. *** $p < .001$

Figura 3. CFA per gli indicatori di qualità dei PCTO: supporto e utilità del tutor interno ed esterno.

I risultati dell'EFA hanno indicato che gli item saturavano sulle due dimensioni previste, riferite al supporto e all'utilità percepiti da parte del tutor interno alla scuola e al supporto e all'utilità percepiti da parte del tutor esterno alla scuola ($KMO = .822$; Test di sfericità di Bartlett: $\chi^2_{(21)} = 4169.946, p < .001$). I risultati della CFA hanno confermato la presenza di un modello fattoriale con due fattori correlati (Figura 3): $\chi^2_{(13)} = 68.168, p < .001$; $CFI = .987$; $TLI = .979$; $RMSEA = .062$ (90% CI: .048, .077); $SRMR = .024$. L'attendibilità della misura è adeguata (ω supporto e utilità del tutor interno = .87; ω supporto e utilità del tutor esterno = .88).

La soddisfazione scolastica è stata misurata attraverso cinque item (scala di risposta di tipo Likert a 5 passi; esempio di item "Mi piace stare a scuola") della Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Zappulla et al., 2014). L'affidabilità della misura era adeguata ($\omega = .88$).

Le intenzioni di abbandonare gli studi sono state misurate attraverso tre item (Hardre & Reeve, 2003) ai quali gli studenti hanno risposto usando una scala di tipo Likert a cinque passi (esempio di item: "Qualche volta mi sento insicuro/a circa il continuare la scuola"). L'affidabilità della misura era adeguata ($\omega = .89$).

3.3. Analisi dei dati

Tutte le analisi sono state condotte con il software Jamovi (The jamovi project, 2024). Prima di procedere con le analisi è stato condotto il trattamento preliminare dei dati (Tabachnick & Fidell, 2013). Dopo le analisi preliminari dei dati, è stato testato il modello concettuale presentato in Figura 4 attraverso un modello di *path analysis*.

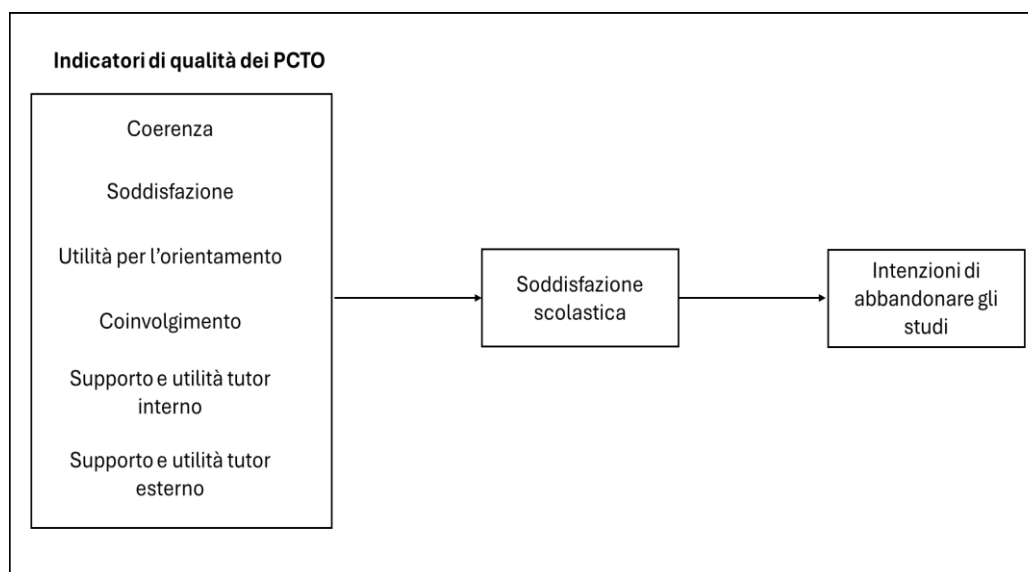


Figura 4. Modello concettuale.

In particolare, gli indicatori di qualità dei PCTO (coerenza, soddisfazione per l'esperienza, utilità in termini di orientamento, coinvolgimento attivo, supporto e l'utilità del tutor interno ed esterno) sono stati considerati come variabili esogene, mentre la soddisfazione scolastica e le intenzioni di abbandonare gli studi sono state considerate come variabili endogene. Oltre a valutare l'associazione diretta tra le caratteristiche dei PCTO e le intenzioni di abbandonare gli studi, è stato valutato il ruolo della soddisfazione scolastica

nel mediare tale relazione. L'adeguatezza del modello statistico ipotizzato rispetto ai dati empirici è stata valutata utilizzando i seguenti indici di adattamento: test del Chi-quadrato, CFI, TLI, RMSEA, SRMR. I risultati del test del Chi-quadrato vengono riportati ma non sono commentati in quanto tale test è sensibile a campioni di grandi dimensioni. Sono stati considerati adeguati i seguenti cut-off: $CFI \geq .95$, $TLI \geq .90$, $RMSEA \leq .08$, $SRMR \leq .06$ (Hu & Bentler, 1999).

3.4. Risultati

I risultati delle correlazioni (Figura 5) evidenziano che tutti gli indicatori di qualità dei PCTO erano tra loro positivamente correlati. Erano anche emerse correlazioni positive tra gli indicatori di qualità dei PCTO e la soddisfazione scolastica degli studenti. Le intenzioni di abbandonare gli studi avevano mostrato piccole correlazioni negative solo con la soddisfazione per l'esperienza, l'utilità dei PCTO per l'orientamento e il supporto e l'utilità del tutor interno ed esterno. C'era inoltre una correlazione negativa tra la soddisfazione scolastica e le intenzioni di abbandonare la scuola. L'età era debolmente e negativamente correlata solo all'utilità percepita dei PCTO in termini di orientamento e ai livelli di coinvolgimento nella progettazione dei PCTO.

	M	DS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Coerenza	3.069	.906	-								
2.Soddisfazione	3.006	.811	.506 ***	-							
3.Utilità per l'orientamento	2.722	.896	.569 ***	.611 ***	-						
4.Coinvolgimento	2.974	.736	.392 ***	.576 ***	.448 ***	-					
5.Supporto e utilità tutor interno	2.941	.750	.317 ***	.466 ***	.324 ***	.502 ***	-				
6.Supporto e utilità tutor esterno	3.129	.811	.378 ***	.593 ***	.453 ***	.442 ***	.413 ***	-			
7.Soddisfazione scolastica	2.771	.868	.247 ***	.248 ***	.297 ***	.222 ***	.252 ***	.227 ***	-		
8.Intenzioni di abbandono	2.114	1.080	-.057	-.070 *	-.099 **	-.056	-.067 *	-.117 ***	-.321 ***	-	
9.Età	17.51	.990	-.011	-.048	-.066 *	-.081 *	.038	-.001	.057	.035	-

Note. ** $p < .01$; *** $p < .001$

Figura 5. Statistiche descrittive e correlazioni.

Erano emerse differenze sulla base del genere dei partecipanti rispetto a due indicatori di qualità dei PCTO – coerenza ($F(1,1057) = 9.010$, $p = .003$) e coinvolgimento ($F(1,1057) = 8.880$, $p = .003$) –, alla soddisfazione scolastica ($F(1,1057) = 48.915$, $p < .001$) e alle intenzioni di abbandonare gli studi ($F(1,1057) = 25.752$, $p < .001$). In particolare, i punteggi medi nella coerenza, nel coinvolgimento e nella soddisfazione scolastica erano più elevati nelle femmine rispetto ai maschi, mentre i maschi avevano dichiarato più elevati livelli di intenzioni di abbandonare gli studi rispetto alle femmine (Figura 6).

		N	Mean	SD	SE
Coerenza*	Maschi	625	3.000	.908	.036
	Femmine	434	3.169	.895	.043
Soddisfazione	Maschi	625	2.984	.812	.032
	Femmine	434	3.037	.810	.039
Utilità per l'orientamento	Maschi	625	2.734	.894	.036
	Femmine	434	2.705	.900	.043
Coinvolgimento*	Maschi	625	2.918	.750	.030
	Femmine	434	3.054	.709	.034
Supporto e utilità tutor interno	Maschi	625	2.927	.750	.030
	Femmine	434	2.963	.750	.036
Supporto e utilità tutor esterno	Maschi	625	3.115	.799	.032
	Femmine	434	3.150	.827	.040
Soddisfazione scolastica*	Maschi	625	2.619	.897	.036
	Femmine	434	2.990	.775	.037
Intenzione di abbandonare gli studi*	Maschi	625	2.252	1.148	.046
	Femmine	434	1.914	.938	.045

Figura 6. Livelli medi delle variabili in base al genere dei partecipanti. (* = differenze statisticamente significative).

Dato che il campione era composto da studenti che frequentavano classi diverse (terze, quarte e quinte) e che quindi avevano svolto un numero variabile di ore di PCTO (si veda Figura 1), nella analisi abbiamo tenuto conto della classe. La Figura 7 sintetizza i risultati riferiti alle differenze tra le classi (terze, quarte e quinte) negli indicatori di qualità dei PCTO, nella soddisfazione scolastica e nelle intenzioni di abbandonare gli studi. I risultati evidenziano la presenza di differenze statisticamente significative tra le classi in tutti gli indicatori di qualità dei PCTO e nella soddisfazione scolastica. Non c'erano differenze statisticamente significative tra le classi nelle intenzioni degli studenti di abbandonare gli studi.

	Classe	Media	DS	F	df	p	Differenze significative (post hoc)
Coerenza	Terze	2.951	.798	4.290	2,1056	.014	
	Quarte	3.163	.965				Quarte > Terze
	Quinte	3.062	.911				
Soddisfazione per l'esperienza	Terze	2.931	.749	6.732	2,1056	.001	
	Quarte	3.129	.757				Quarte > Terze
	Quinte	2.944	.882				Quarte > Quinte
Utilità per l'orientamento	Terze	2.746	.894	3.694	2,1056	.025	
	Quarte	2.805	.872				Quarte > Quinte

Coinvolgimento attivo	Quinte	2.635	.913				
	Terze	2.922	.738	7.675	2,1056	< .001	
	Quarte	3.093	.700				Quarte > Terze
Supporto e utilità tutor interno	Quinte	2.901	.755				Quarte > Quinte
	Terze	3.042	.758	3.871	2,1056	.021	
	Quarte	3.217	.814				Quarte > Terze
Supporto e utilità tutor esterno	Quinte	3.107	.833				Quarte > Quinte
	Terze	2.829	.718	6.937	2,1056	.001	
	Quarte	3.047	.700				Quarte > Terze
Soddisfazione scolastica	Quinte	2.920	.801				
	Terze	2.653	.869	3.418	2,1056	.033	
	Quarte	2.799	.886				Quinte > Terze
Intenzioni di abbandono	Quinte	2.822	.846				
	Terze	2.167	1.106	.433	2,1056	.648	
	Quarte	2.094	1.120				
	Quinte	2.097	1.026				

Note. Terze (N = 268), Quarte (N = 371), Quinte (N = 420)

Figura 7. Differenze tra le classi in tutte le variabili considerate nello studio.

Alla luce dei risultati della analisi preliminari, età, genere e classe di appartenenza sono stati inseriti come covariate nelle analisi seguenti. I risultati del modello di *path analysis* sono presentati nella Figura 8 e sintetizzati graficamente nella Figura 9.

Predittore	Mediatore	β	p
Coerenza	Soddisfazione scolastica	.045	.199
Soddisfazione	Soddisfazione scolastica	-.010	.823
Utilità per l'orientamento	Soddisfazione scolastica	.212	< .001
Coinvolgimento	Soddisfazione scolastica	.008	.824
Supporto e utilità tutor interno	Soddisfazione scolastica	.140	< .001
Supporto e utilità tutor esterno	Soddisfazione scolastica	.054	.131
Predittore	Variabile dipendente		
Coerenza	Intenzioni di abbandono	.050	.168
Soddisfazione	Intenzioni di abbandono	.038	.386
Utilità per l'orientamento	Intenzioni di abbandono	-.039	.332
Coinvolgimento	Intenzioni di abbandono	.038	.310
Supporto e utilità tutor interno	Intenzioni di abbandono	.0006	.869
Supporto e utilità tutor esterno	Intenzioni di abbandono	-.087	.019
Mediatore	Variabile dipendente		
Soddisfazione scolastica	Intenzioni di abbandono	-.302	< .001
Covarianze			
Coerenza	Soddisfazione	.506	< .001
Coerenza	Utilità per l'orientamento	.569	< .001
Coerenza	Coinvolgimento	.392	< .001
Coerenza	Supporto e utilità tutor interno	.317	< .001
Coerenza	Supporto e utilità tutor esterno	.378	< .001
Soddisfazione	Utilità per l'orientamento	.611	< .001
Soddisfazione	Coinvolgimento	.576	< .001
Soddisfazione	Supporto e utilità tutor interno	.466	< .001
Soddisfazione	Supporto e utilità tutor esterno	.593	< .001

Utilità per l'orientamento	Coinvolgimento	.448	< .001
Utilità per l'orientamento	Supporto e utilità tutor interno	.324	< .001
Utilità per l'orientamento	Supporto e utilità tutor esterno	.453	< .001
Coinvolgimento	Supporto e utilità tutor interno	.502	< .001
Coinvolgimento	Supporto e utilità tutor esterno	.442	< .001
Supporto e utilità tutor interno	Supporto e utilità tutor esterno	.413	< .001

Note. Le associazioni statisticamente significative tra le principali variabili coinvolte nello studio sono segnalate in grassetto. Nel modello sono state incluse le seguenti covariate: età, genere, classe di appartenenza (terza, quarta, quinta).

Figura 8. Risultati del modello di *path analysis*.

Gli indici di bontà di adattamento hanno indicato che il modello teorico ipotizzato si adattava bene ai dati empirici: $\chi^2(24) = 76.845$, $p < .001$; CFI = .980; TLI = .951; RMSEA = .046; SRMR = .035. In particolare, quando tutti gli indicatori di qualità dei PCTO venivano simultaneamente inseriti nel modello, solo l'utilità percepita dei PCTO in termini di orientamento e il supporto e l'utilità del tutor interno avevano una associazione positiva con la soddisfazione scolastica che, a sua volta, era negativamente associata alle intenzioni di abbandonare gli studi. C'era quindi una associazione indiretta e negativa tra l'utilità percepita dei PCTO in termini di orientamento e le intenzioni di abbandonare gli studi attraverso la soddisfazione scolastica ($\beta = -.064$, 95% CI: -.115, -.044). Allo stesso modo, il supporto e l'utilità del tutor interno avevano una associazione indiretta negativa con le intenzioni di abbandonare gli studi attraverso la soddisfazione scolastica ($\beta = -.042$, 95% CI: -.098, -.029). Solo il supporto e l'utilità del tutor esterno avevano una piccola associazione diretta negativa con le intenzioni di abbandonare gli studi.

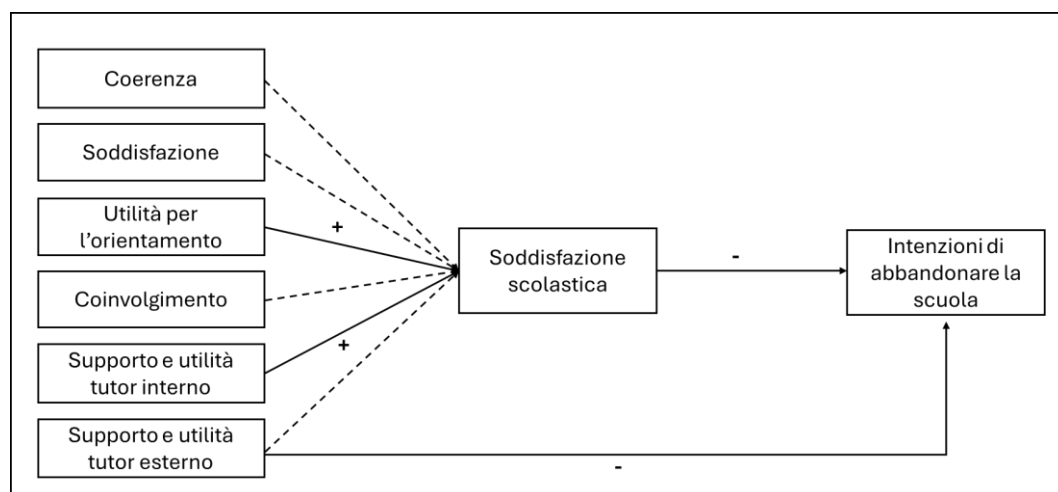


Figura 9. Rappresentazione grafica dei risultati del modello di *path analysis*. Nel modello sono stimate le covarianza tra le variabili esogene e le covariate (età, genere, classe).

4. Discussioni dei risultati

Questo studio ha mostrato i risultati di una linea di ricerca del progetto PRIN 2022 “I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca formazione nella scuola superiore” che ha previsto cinque studi di caso in istituti di istruzione superiore di tre regioni italiane (Lombardia, Emilia-Romagna, Lazio). L’obiettivo principale dello studio è stato indagare il ruolo

dell'esperienza degli studenti nei PCTO nella loro soddisfazione per l'esperienza scolastica e, attraverso questa, nelle intenzioni di abbandonare gli studi. Per raggiungere questo obiettivo sono stati considerati diversi indicatori di qualità dei PCTO: la coerenza delle attività rispetto agli indirizzi di studio, il livello di soddisfazione generale per l'esperienza, l'utilità percepita dei PCTO in termini di orientamento, il coinvolgimento nella progettazione e il supporto e l'utilità percepiti da parte dei tutor interni ed esterni alla scuola. I risultati hanno mostrato che tutti gli indicatori di qualità dei PCTO erano positivamente correlati alla soddisfazione scolastica degli studenti. Tuttavia, quando sono state considerate le associazioni tra gli indicatori di qualità dei PCTO e la soddisfazione scolastica nel modello di regressione, solo l'utilità percepita dei PCTO in termini di orientamento e il supporto del tutor e l'utilità percepiti del tutor interno erano positivamente associati alla soddisfazione per l'esperienza scolastica e, attraverso questa, a più basse intenzioni di abbandonare gli studi. Invece, nonostante la mancanza di associazioni tra il supporto e l'utilità del tutor esterno e la soddisfazione degli studenti per l'esperienza scolastica, il tutor esterno ha contribuito a ridurre le intenzioni di abbandonare gli studi.

Nonostante i risultati di questo studio offrano indicazioni utili su quali aspetti dei PCTO giochino un ruolo nell'esperienza scolastica degli studenti, le cui implicazioni pedagogiche verranno discusse nel paragrafo successivo, questo studio non è esente da limiti. Innanzitutto, la natura *cross-sectional* dello studio non consente di trarre inferenze circa la causalità delle relazioni prese in esame. Inoltre, l'uso dei questionari self-report limita la conoscenza delle esperienze degli studenti e delle studentesse nei PCTO. Per quanto riguarda le caratteristiche del campione, i Licei e gli Istituti professionali erano poco rappresentati. Infine, sebbene le intenzioni di abbandonare gli studi siano un indicatore delle future scelte educative degli studenti e delle loro probabilità di successo in campo lavorativo, gli studi futuri, sui quali il gruppo di ricerca di progetto sta lavorando, potrebbero ulteriormente indagare il modo in cui i PCTO orientano gli studenti rispetto alle loro scelte educative e professionali, ponendo ad esempio attenzione alle competenze trasversali o professionali sviluppate durante l'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado (Margottini et al., 2019).

5. Conclusioni

Il disegno complessivo della ricerca ha inteso indagare la tematica del PCTO attraverso un approccio *mixed method* che ha coinvolto sia lo staff scolastico (dirigenti, referenti per l'orientamento e insegnanti) sia gli studenti. Entro questa complessità, lo spaccato offerto in questo contributo è stato incentrato sugli esiti dell'indagine quantitativa rivolta agli studenti, per valorizzarne i punti di vista. In questa indagine i percorsi PCTO sono stati osservati e analizzati non soltanto da un punto di vista organizzativo o procedurale, ma anche e soprattutto come dispositivi pedagogici. Come sono percepite dagli studenti le esperienze di PCTO? Che contributo offrono agli adolescenti scolarizzati rispetto alle loro future scelte formative e professionali? Quali dimensioni potrebbero essere potenziate o migliorate secondo gli studenti? Come possono contribuire in modo sempre più efficace allo sviluppo della autoefficacia negli studenti?

I dati mostrano che gli studenti non mancano di cogliere la potenzialità di questi percorsi sia nel potenziare l'insieme di proposte di apprendimento attivo offerte dalla scuola, sia nel facilitare l'acquisizione di competenze specifiche nell'ambito che hanno scelto di approfondire con i loro studi. Lo testimonia l'alta percentuale di soddisfazione complessiva per l'esperienza registrata (oltre il 70% di risposte tra i valori positivi della scala).

Tuttavia, la loro prospettiva inquadra in alcuni casi i PCTO come opportunità mancata, laddove ad esempio evidenzia percezioni di bassi livelli di coinvolgimento nella progettazione di tali percorsi e di bassi livelli di chiarezza nella comunicazione degli obiettivi ad essi legati. I ragazzi sembrano chiedere in sostanza una maggiore personalizzazione dei PCTO e un maggior grado di autodeterminazione nella scelta del percorso. Ma vi è un aspetto ancora più importante da considerare rispetto agli esiti emersi: la centralità della relazione educativa nel contesto scolastico. Una positiva relazione tra insegnante e studente, infatti, promuove benessere e senso di appartenenza al contesto educativo, che si associano secondo la letteratura a risultati scolastici positivi (Allen et al., 2021; Ballestar et al., 2024).

Il ruolo dei tutor infatti risulta pregnante nel qualificare l'esperienza PCTO dal punto di vista degli studenti. I tutor svolgono un ruolo cruciale nel guidare e supportare gli studenti durante il loro percorso, agendo come mediatori tra gli studenti e le risorse educative e aiutando a sviluppare competenze pratiche e teoriche. L'importanza di questa figura nel processo educativo è data da diversi fattori. Innanzitutto, essi agiscono come facilitatori dell'apprendimento, aiutando gli studenti a connettere le conoscenze teoriche apprese in aula con le esperienze pratiche svolte nel contesto sociale e professionale. Inoltre, i tutor rivestono il ruolo di mentori: aiutano gli studenti a esplorare le proprie aspirazioni e promuovono azioni di orientamento professionale. Infine, l'azione dei tutor risulta di fondamentale importanza nel promuovere negli studenti, attraverso opportuni feedback, lo sviluppo di competenze trasversali essenziali nel mondo del lavoro, come ad esempio la comunicazione, il lavoro di squadra e la gestione del tempo.

Alla luce di questi esiti possiamo sottolineare quanto risulti cruciale offrire agli studenti delle scuole secondarie superiori PCTO di qualità, anche attraverso l'investimento in piani sistematici di formazione continua degli insegnanti volti sia al potenziamento di competenze e strategie nell'ambito della progettazione dei PCTO, sia allo sviluppo di pratiche pedagogiche efficaci nell'ambito del tutorato.

Riferimenti bibliografici

- AGIA. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Allen, K., Slaten, C., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. (2021). School Belonging: The Importance of Student and Teacher Relationships. *The Palgrave Handbook of Positive Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Ballestar, M., Mir, M., Pedrera, L., & Sainz, J. (2024). Effectiveness of tutoring at school: A machine learning evaluation. *Technological Forecasting and Social Change*. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123043>
- Baschiera, B. (2023). Co-progettare i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) per essere protagonisti del proprio futuro: uno studio sugli studenti della Secondaria di secondo grado. *LLL*, 20(43), 186–198.

<https://doi.org/10.19241/III.v20i43.813>

- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: La dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19–31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Batini, F., & Benvenuto, G. (2016). Le parole “disperse”: La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia. *Quaderni di Ricerca in Scienze dell’Educazione*, 6, 67–78.
- Bembich, C. (2022). Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé. *Studium Educationis – Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 64–76. <https://doi.org/10.7346/SE-022022-07>
- Bortolotti, I., Cesareni, D., & Sansone, N. (2022). L’approccio Trialogico all’Apprendimento in un PCTO dedicato alla cittadinanza attiva. *SIRD*, 871–881.
- Carletti, C. (2023). Dall’acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: l’implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL Research*, 4(8), 287–310. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.492>
- Chimenti, S., Fasanella, A., & Parziale, F. (2022). Le possibilità organizzative dell’alternanza scuola-lavoro in Italia. *Scuola democratica*, 13 (1), 151–172.
- Consiglio dell’Unione Europea (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008, su una migliore integrazione dell’orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, C 319, 4–7. <http://publications.europa.eu/resource/ellar/fa7d5979-b8f8-4688-8554-ed9ff6d1d8cf>
- Dentale, M. (2022). Usefulness of Digital Methods in Evaluating School Work Alternance Projects: How Actors and Contexts Under Observation Can Interconnect. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(3), 231–254.
- Eurostat. (2024). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/default/table?lang=en
- Fasanella, A., Lo Presti, V., Faggiano, M. P., Parziale, F., Dentale, M., & Cavagnuolo, M. (2023). La scuola che cambia: L’impatto della digitalizzazione sui PCTO: Dalla progettazione all’implementazione. <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1682653>
- Germani, S. (2024). Autodeterminazione e intenzione di abbandonare la scuola negli adolescenti: Il ruolo del supporto all’autonomia da parte di insegnanti e genitori. *Ricerche Pedagogiche*, 231, 95–112.
- Giannoni, P., Palumbo, M., Pandolfini, V., & Torrigiani, C. (2024). Disparità territoriali nella governance delle politiche di promozione della transizione scuola-lavoro: un’analisi del caso italiano. *Scienze dell’educazione*, 14 (3), 260.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Peppe, D., & Wiśniewski, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE network Reports*, No. 87, Center for Social and Economic Research (CASE).
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students’ intentions to

- persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331–335.
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo e di Istruzione. (2022). *Rapporto Invalsi 2022*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo e di Istruzione. (2023a). *Rapporto Invalsi 2023*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo e di Istruzione. (2023b). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2022-2023*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_nazionali/Rapporto/Sintesi%20primi%20risultati%20prove%20INVALSI%202023.pdf
- La Marca, A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Morcelliana.
- Margottini, M., Rossi, F., & De Carlo, F. (2019). Competenze trasversali e di orientamento: un'esperienza nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro. In P. Lucisano (Ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 273–282) Pensa Multimedia.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Miatto, E., Pellizzari, C., & Marco, Z. (2024). Un approccio integrato contro la dispersione scolastica: l'orientamento prospettico progettuale. *Q-Times Webmagazine*, 16(3), 265–276.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità. (2004). *Promuovere la salute mentale: Concetti, prove emergenti, pratica* (Sintesi del rapporto, a cura di H. Herrman, S. Saxena & R. Moodie). Organizzazione Mondiale della Sanità.
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *Possible Selves: Theory, Research, and Applications*, 2(4), 17–39.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313–326.
- Passalacqua, F., & Flammia, M. (2022). Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti. *Convegno nazionale SIRD 2022 "Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills"* - 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022, Palermo, Italia.
- Peditzi, M. L. (2024). School satisfaction and self-efficacy in adolescents and intention to drop out of school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph21010111>

- Rao, M.S. (2010). *Soft skills enhancing employability: Connecting campus with corporate*. International Publishing House.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation: Strategies for success*. Routledge.
- Serpieri, R., & Grimaldi, E. (2013). *Che razza di scuola*. FrancoAngeli.
- Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *LLL*, 16(35), 93–109. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.493>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: International edition*. Pearson.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'Intercultura alla giustizia sociale: Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- The jamovi project (2024). jamovi. (Version 2.6) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>.
- Tino C., & Grion V. (2019). Competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto. *Italian Journal of Educational Research*, (22), 243–270.
- Zappulla, C., Pace, U., Lo Cascio, V., Guzzo, G., & Huebner, E. S. (2014). Factor structure and convergent validity of the long and abbreviated versions of the multidimensional students' life satisfaction scale in an Italian sample. *Social Indicators Research*, 118, 57–69.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133–145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>