



UNIVERSITÀ
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ
VALLEE D'AOSTE

Università della Valle D'Aosta
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali
Projet Interreg Alcotra France Italie 2014-2020 PRIMO

P.R.I.MO - Persévérance, Réussite,
Insertion et Motivation

Fronteggiare la dispersione scolastica nel contesto valdostano

Linee guida a partire dal progetto P.R.I.MO.

Prof.ssa Teresa Grange, Dott.ssa Chiara Annovazzi
UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA – UNIVERSITÉ DE LA VALLEE D'AOSTE

Luglio 2022

Sommario

1. Introduzione

1.1. Il contesto economico-sociale e la progettualità personale, formativa, professionale	2
1.1. La dispersione scolastica.....	3
1.2. Studenti e Studentesse.....	4
1.3. Insegnanti.....	5
1.4. Famiglie.....	5
1.5. L'alleanza scuola – famiglia.....	6
1.6. L'orientamento.....	6

2. Le linee guida

Didattica

2.1. Didattica Innovativa.....	10
2.2. Clima di Classe.....	10
2.3. Apprendimento cooperativo.....	11
2.4. Strategie riflessive e metacognitive.....	11
2.5. Valutazione formativa.....	11

Formazione E Territorio

2.6. Relazione con il territorio.....	12
2.7. Formazione Large Life Long.....	12
2.8. Relazioni con mondo del lavoro e policy makers.....	12

Orientamento

2.9. Orientamento per le scelte future.....	13
2.10. Progettualità di vita e professionale.....	13

Ricerca

2.11. Ricerca.....	13
2.12. Monitoraggio.....	14

Sintesi.....	14
--------------	----

Riferimenti bibliografici	17
---------------------------------	----

1. INTRODUZIONE

1.2. Il contesto economico-sociale e la progettualità personale, formativa, professionale

La società attuale viene tendenzialmente descritta usando nuove parole: globalizzazione, diversità, transizioni, velocità, precarietà, incertezza e multiculturalismo (Nota & Rossier, 2015). Il contesto odierno viene infatti definito come "**società a rischio**" (Beck, 2014) e "**società liquida**" (Bauman, 2013), caratterizzata da instabilità, crisi economica e rapidi cambiamenti (Savickas, 2012). Oggi, le persone non possono aspettarsi di avere lo stesso lavoro per trent'anni, né di avere passaggi lineari tra il percorso formativo e quello professionale. A partire da questo, il futuro sembra essere percepito come minaccioso e insicuro (Kalleberg, 2009): studenti e studentesse mostrano una scarsa fiducia nell'investire nell'istruzione e nella formazione. In particolare, i dati italiani sulle iscrizioni alle università mostrano un costante declino negli ultimi 10 anni: dal 2003 (con 338.000 iscrizioni) al 2013 (270.000 iscrizioni), ad esempio, il calo è stato quasi del 20% ed oggi, solo 3 studenti su 10 si iscrivono in un'università (dati AlmaLaurea). Ma non solo: i dati recenti mostrano un incremento degli abbandoni scolastici e della mancata re-iscrizione agli anni successivi, aumentano l'assenteismo e le interruzioni della frequenza scolastica (ISTAT, 2022). Anche la Commissione Europea si era posta l'obiettivo di ridurre a meno del 10% il tasso di abbandono scolastico entro il 2020 e recentemente si è prefissa l'obiettivo di ridurre al 9% il tasso di ELET entro il 2030. Secondo i dati Istat del 2020, il tasso di giovani usciti precocemente dalla scuola in Europa si attesta al 9,9%, quello italiano al 13,1% con notevoli differenze territoriali. La Valle d'Aosta, con il 14,3%, risulta essere una delle regioni italiane in una posizione di particolare criticità. In questo contesto, quindi, le persone dovrebbero imparare a mettersi in relazione con un nuovo ambiente complesso (Beck, 2000), che richiede la capacità di multitasking e la capacità di lavorare in parallelo, con diverse abilità e competenze siano esse tecniche, ma soprattutto soft/smart.

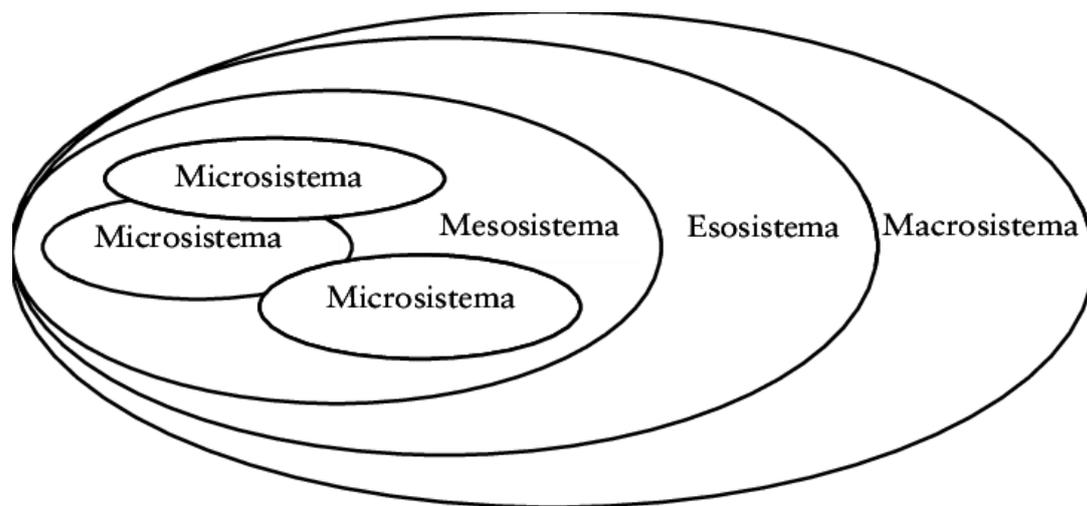
A queste circostanze si aggiunge che il periodo pandemico legato al Covid-19 ha incrementato i malesseri e le paure già presenti, accentuando le percezioni di destabilizzazione e di rischio in tutti e tutte. Sono drasticamente aumentate le preoccupazioni e le sensazioni di angoscia, che inevitabilmente hanno inficiato la costruzione di progettualità formative e professionali, con conseguenze su diverse categorie di persone, tra cui giovani e adolescenti (Zammiti, Imbrogliera, Russo, Zarbo, & Magnano, 2021). Peraltro, nell'ultimo decennio, diversi studi hanno sottolineato come **le decisioni sul futuro formativo, professionale e personale siano tendenzialmente re-inviate e posposte** (Vilhjálmsdóttir, 2015). La percezione delle incertezze, quindi, rende i processi di progettazione del proprio percorso complessi e stressanti, il futuro sembra essere percepito come minaccioso e insicuro (Kalleberg, 2009), e diminuisce così la fiducia nell'investire nella propria istruzione e formazione, malgrado nella *società della conoscenza* persone che raggiungono livelli di scolarizzazione più elevati mostrino più basso rischio di disoccupazione, meno difficoltà di accesso al mondo del lavoro, meno cambi di lavoro involontari in professioni temporanee, poco remunerate e con scarse possibilità di incremento di capacità (Nota, Ferrari, Soresi, & Ginevra, 2014).

1.2 La dispersione scolastica

Uno dei fenomeni più significativi di questa crisi, in ambito formativo e scolastico, è la dispersione scolastica. Per dispersione scolastica si intende un **fenomeno complesso influenzato da una pluralità di elementi** e che può manifestarsi in svariati modi, come mancati ingressi, evasione dell'obbligo scolastico, abbandoni, bocciature, frequenze irregolari; può emergere in aspetti più celati come malessere e disadattamento scolastico o, ancora, nei mancati progressi individuali. La ricerca educativa lo ha affrontato da prospettive

multidisciplinari, secondo una varietà di approcci, dalla visione strutturale focalizzata sulla dimensione socioeconomica (Colombo, 2010), alla concezione emergenziale incentrata sui fattori di rischio (Blaya, 2010, Fortin & al., 2004, 2006), alla più recente impostazione pedagogica di ispirazione ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1974) centrata sul costrutto di **successo formativo** (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017).

La dispersione scolastica è quindi il risultato del rapporto, nel tempo, fra individui, ambienti e sistemi. L'individuo in formazione agisce e subisce influenze dai diversi microsistemi con il quale è in relazione (famiglia, scuola, comunità). A loro volta questi contesti sono in relazione tra di loro, permettendo lo sviluppo della persona (mesosistema). Inoltre, sistemi esterni possono influenzare direttamente o indirettamente sia i microsistemi in cui agisce il soggetto in via di sviluppo (esosistema) così come le norme, i valori, le credenze e le leggi del macrosistema di appartenenza. In questo, la scuola svolge un ruolo cruciale nella lotta contro la dispersione scolastica, ma non può agire da sola, dal momento che il successo formativo e scolastico di ciascun alunno/a è influenzato da molteplici fattori sia interni sia esterni ad essa. Per questo motivo, un approccio globale e integrato, ispirato al **paradigma ecologico-sistemico** (Bronfenbrenner, 1974), permette di cogliere la complessità del fenomeno, consentendo di identificare possibili strategie d'azione per far fronte al problema sia nel contesto scolastico che negli altri ambienti in cui si sviluppa un/a giovane. Questo modello teorizza che l'ambiente sia suddiviso in una serie di sistemi concentrici, connessi tra loro da relazioni, dirette o indirette, e ordinati gerarchicamente. Essi sono: il microsistema, il mesosistema, l'esosistema e il macrosistema. Il microsistema include i ruoli e le relazioni interpersonali minime (es. madre-bambino/a o padre-bambino/a) vissute dall'individuo in un contesto. Il mesosistema è l'insieme delle relazioni che uniscono diversi microsistemi, come ad esempio sono la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari. L'esosistema è costituito dall'interconnessione tra due o più contesti, di cui uno è esterno all'azione diretta della persona, come ad esempio il rapporto con il lavoro dei genitori. Infine, il macrosistema comprende le istituzioni politiche, le credenze sociali, i valori della società, la cultura di riferimento, ecc.



Teoria ecologica dei sistemi (Modello di Bronfenbrenner, 1986)

Da un punto di vista pratico, il rifarsi a tale approccio implica il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica ed extra-scolastica, come ad esempio dirigenti scolastici, personale docente e non docente, allievi, genitori e famiglie, in un'azione coesa, collettiva e collaborativa. A partire dalla letteratura, a questo riguardo, non mancano dunque chiavi di lettura attendibili per progettare **interventi adeguati a prevenirlo e contrastarlo**. Per questo risulta cruciale condividere strumenti, dispositivi e concetti con gli adulti (insegnanti e genitori) che hanno responsabilità educative nei confronti dei giovani, affinché possano agire opportunamente e costruire azioni rivolte a tutti gli studenti e le studentesse, i figli e le figlie (e non solo per quelli in difficoltà),

facendo in modo che l'intera comunità educativa e sociale agisca su tutto il territorio, attraverso la collaborazione e l'integrazione intra e inter-istituzionale tra più figure professionali.

1.3 Studenti e Studentesse

Il contesto sopra descritto ha conseguenze su diverse categorie di persone e su come i e le giovani adolescenti prendano le decisioni sul proprio futuro formativo, professionale e personale, tendenzialmente re-inviando e posponendo le scelte (Vilhjálmsson, 2015). Nel complesso, gli adolescenti, sia maschi sia femmine, tendono a **percepire il proprio futuro come pieno di rischi, caratterizzato da precarietà del lavoro, e percezione di rischi e paure per una futura disoccupazione**. Queste visioni influenzano il benessere, la soddisfazione di vita dei e delle adolescenti e il loro investimento nella formazione. Lo sviluppo di visioni strettamente negative sul futuro si associa a percezioni di scarsa possibilità di raggiungere successo formativo e professionale, con un conseguente progressivo disinvestimento nell'istruzione (Nota, Ginevra, & Santilli, 2015).

In aggiunta a questo, nel contesto italiano, le scelte educative e professionali sono ancora fortemente influenzate da **stereotipi di genere e occupazionale che limitano la libertà di scelta di giovani uomini e donne**. Alcuni settori formativi e professionali sono considerati specifici per le donne e non per gli uomini (e viceversa), secondo una presunta corrispondenza "naturale" tra l'identità di genere e una specifica carriera. Le donne sono ancora significativamente sottorappresentate nei settori occupazionali tradizionalmente maschili come la scienza, la tecnologia, l'ingegneria e la matematica (STEM), mentre gli uomini sono sottorappresentati nei contesti della cura. Inoltre, le giovani donne sono maggiormente svantaggiate rispetto agli uomini nell'attuale mercato del lavoro caratterizzato da precarietà, globalizzazione, insicurezza, imprevedibilità, instabilità e recessione economica (Savickas et al., 2009), affrontando un numero maggiore di barriere di carriera e tassi di disoccupazione più elevati rispetto ai loro coetanei maschi (Signorelli, Choudhry e Marelli, 2012).

Tutto questo innesca un senso di demotivazione e uno stato di incertezza in tutti gli ambiti della vita, facilitando lo sviluppo di una condizione chiamata "**emerging adulthood**": un periodo ambiguo specifico tra il passaggio dall'adolescenza all'età adulta, passaggio che risulta sempre più ampio e "posticipato nel tempo" in cui i giovani e le giovani adulti non sono completamente indipendenti dalla loro famiglia (Arnett, 2000).

Per tutti questi motivi, risulta necessario **sviluppare nuove competenze personali** e tra cui l'autodeterminazione, le convinzioni di autoefficacia, la speranza, la resilienza, la Career Adaptability e il coraggio (Guichard, Pouyau, De Calan, & Dumora., 2012) e ci viene in aiuto l'approccio del Life Design (Savickas, 2009). In quest'ottica, risulta anche fondamentale lavorare circa la sensibilizzazione alla disuguaglianza di genere per supportare i e le giovani nelle loro scelte personali e professionali all'interno di un mercato del lavoro caratterizzato da complessità, precarietà, disoccupazione e disuguaglianza di genere. In particolare, da studi recenti emerge come lo sviluppo di Career Adaptability aumenti la capacità di tollerare e affrontare l'incertezza e l'ambiguità, gestendo le paure del futuro e incrementando il valore riconosciuto alla formazione. Inoltre, è stato dimostrato (Bockorny, 2015) che lo sviluppo di coraggio, oltre a quello di capitale psicologico (speranza, ottimismo, resilienza e auto-efficacia) favorisca la soddisfazione di vita e la capacità di compiere delle scelte formativo-professionali.

1.4 Insegnanti

Con l'emergere delle nuove complessità contestuali, il ruolo dell'insegnante si sta maggiormente modificando e ampliando: gli insegnanti sono agenti sempre più importanti per il raggiungimento di successo formativo negli e nelle studentesse. Per questo, risulta essenziale che i e le docenti diventino sempre più consapevoli di quanto possano fare la differenza nel percorso e nelle scelte formative dei loro alunni e alunne e dell'**impatto che le proprie aspettative, i propri atteggiamenti e credenze** possano rivestire nella relazione con l'aula e gli alunni. Supportare tutti gli alunni e le alunne a raggiungere il loro potenziale è infatti una responsabilità condivisa dall'intero corpo docente e dalla comunità scolastica nel suo insieme.

Per poter svolgere questo ruolo, risulta quindi importante da un lato che i e le docenti **incrementino la propria consapevolezza** circa il tema della dispersione scolastica e dei possibili fattori di rischio e degli elementi protettivi (come, ad esempio, lo sviluppo di risorse personali e trasversali). A questo punto risulta centrale che per gli e le insegnanti si costruiscano azioni di formazione continua, per preparare gli insegnanti a una didattica innovativa orientata alle competenze e all'uso della valutazione formativa. Obiettivo centrale resta quello di promuovere una cultura scolastica che valorizzi l'apprendimento, la valorizzazione della formazione e dell'unicità di chiunque. L'ambiente scolastico, infatti, dovrebbe investire le proprie conoscenze, competenze e abilità per lo sviluppo di azioni inclusive per un'educazione multiculturale, multiforme e multilinguistica.

Naturalmente questo investimento dovrebbe riguardare l'intera comunità scolastica, educativa e orientante: scuole di diverso tipo e livello dovrebbero rappresentare una risorsa l'una per l'altra attraverso la costituzione di reti che consentano la collaborazione e l'apprendimento reciproco.

1.5 Famiglie

In letteratura, il ruolo genitoriale ha mostrato un'evoluzione negli ultimi anni: se negli anni '50, i genitori investivano nei loro figli per avere poi un sostegno in età avanzata, negli anni '90 i genitori desideravano che i loro figli avessero una vita buona e soddisfacente da un punto di vista materiale, psicologico e fisico. Attualmente, però, questa posizione è stata compromessa dalla generale instabilità dei cambiamenti economici e sociali degli ultimi anni: **i genitori di oggi investono nei propri figli con sentimenti di paura e cercando soluzioni che possano fornire occupazione e sicurezza economica** (Bordignon, Ceccarini & Diamanti, 2013).

In questo ambiente complesso, **la famiglia riveste un ruolo fondamentale**, essendo la principale rete di **supporto contro i fattori di stress della vita** e perché trasmette il **valore della formazione**, nonché una rappresentazione positiva o negativa del futuro. Inoltre, la partecipazione dei genitori è un fattore chiave per il successo scolastico: un ambiente familiare stimolante è cruciale per l'apprendimento del bambino e per il suo **sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo** (Ginevra, Nota, & Ferrari, 2015).

Attualmente, lo sviluppo formativo e professionale dei e delle ragazze è influenzato da due fattori contestuali familiari interdipendenti: variabili strutturali (ad esempio, il livello di istruzione e lo stato socio-economico della famiglia) e variabili processuali (aspirazioni familiari, livello di sostegno dei genitori, ottimismo e speranza dei genitori). I genitori, ad esempio, stabilendo standard di successo elevati e realistici, motivano i loro figli al successo e supportano in loro convinzione positiva sulla loro capacità. Inoltre, i genitori rivestono un ruolo nel supportare uno sviluppo positivo di interessi professionali nuovi e innovativi (Turner, Steward, & Lapan, 2004), di aspirazioni e obiettivi professionali (Flores & O'Brien, 2002). Il sostegno dei genitori, infatti, sembra avere un ruolo importante nell'aumentare la curiosità verso le diverse scelte educative e professionali, fornendo un incoraggiamento verso scelte che tengano in considerazione la complessità e non-

linearità del contesto attuale (Hargrove, Inman, & Crane, 2005). Inoltre, il supporto dei genitori sembra essere funzionale per quanto riguarda lo sviluppo di autoefficacia professionale (Turner & Lapan, 2002), di agenticità nei propri figli e figlie e sulla capacità dei bambini di costruire il proprio futuro. A questo riguardo, i genitori favorirebbero lo sviluppo della capacità di reagire rapidamente alle scelte di carriera, riducendo l'incertezza e il senso di confusione.

1.6 Alleanza Scuola – Famiglia

Famiglie e insegnanti sono coloro che hanno un impatto più diretto e duraturo sull'apprendimento e lo sviluppo di studenti e studentesse. Tutti i genitori, le famiglie e gli attori di una comunità scolastica devono essere riconosciuti e sostenuti come co-educatori nell'educazione dei figli fin dall'infanzia. Nonostante questo ruolo condiviso, **il rapporto tra scuole e famiglie è spesso complesso**. Da una parte, questa complessità può essere imputabile alle esperienze scolastiche pregresse dei genitori e a una sensazione di distanza dalla "cultura" e dal "linguaggio" della scuola. D'altro canto, essa può essere legata anche a certe percezioni da parte degli insegnanti, che possono sentire i genitori come passivi, opportunisti o troppo invadenti, e alla mancanza di tempo ed esperienza sufficiente per cercare di instaurare un dialogo proficuo con loro.

Una collaborazione efficace tra famiglia e scuola si fonda sul rispetto reciproco e sul riconoscimento delle risorse e dell'esperienza di entrambe le parti, favorendo lo sviluppo di una cultura della fiducia. Dovrebbe, quindi, essere promossa una scuola in cui tutti i genitori si sentano i benvenuti e siano considerati come una risorsa per la scuola stessa. Questo obiettivo può essere raggiunto, ad esempio, creando tempi e spazi in cui i genitori possano incontrarsi e supportarsi a vicenda, invitando i genitori a mettere a disposizione le loro abilità e la loro esperienza. Inoltre, la partecipazione dell'intera famiglia nei percorsi educativi (*family education*), con interazioni culturali e educative, concorre a generare ricadute positive in termini di maggiore autostima e autonomia su studenti e studentesse.

1.7 L'orientamento

Per far fronte alle sfide esaminate nei paragrafi precedenti, **risulta fondamentale creare un nuovo legame tra il contesto sovra-descritto e le persone che vivono in questa nuova società, definita "società della conoscenza"** (obiettivo Europa 2020 e Agenda 2030). Emerge come sempre più centrale l'imparare a gestire la complessità, accettando i cambiamenti e apprendendo nuovi strumenti, nuove pratiche e nuovi modi di pensare. Per questo motivo, è sostenuta la necessità di riformulare i concetti chiave delle teorie dell'orientamento ritenuti obsoleti, con il mero obiettivo di valutare le persone, al fine di identificare i lavori perfetti per le loro caratteristiche. L'assunto implicito di questo approccio era di considerare la scelta professionale come espressione della personalità di un individuo (Swanson & Fouad, 1999).

Questa modalità di matching risulta, però, efficace solo se la persona e l'ambiente sono stabili e prevedibili, nonché per quei lavori che si riferiscono chiaramente e inequivocabilmente a un singolo tipo di interesse professionale (Nye, Up, Rounds e Drasgow, 2012). L'uso di **modelli di matching attualmente sembra essere una scelta debole e semplicistica, non più in grado di fornire una lettura esaustiva della complessità e dell'incertezza che caratterizzano il mondo del lavoro** nei paesi occidentali. Infatti, questo approccio sembra essere obsoleto per almeno due motivi. Il primo è che i lavori cambiano così velocemente e in breve tempo la descrizione di un lavoro potrebbe non essere più riconoscibile. In secondo luogo, anche le caratteristiche

della personalità non sono più considerate stabili e immutabili: le persone cambiano interessi, preferenze, valori, anche in risposta alle esigenze del mondo del lavoro.

Inoltre, l'uso dei paradigmi obsoleti di matching "dimmi come sei e ti dirò che lavoro fai" ha ulteriori elementi negativi:

a) è un sistema semplificato della realtà

b) è associato alla propensione a usare molte "etichette" ("Arte", "per il settore meccanico", "con abilità logiche", ecc.), che intrappolano le persone in "spazi per il futuro" ristretti, senza alcuna possibilità di migliorare la curiosità professionale e l'esplorazione dei contesti e di sé;

c) questo approccio considera vulnerabili le persone che hanno solo poche opzioni di abbinamento, creando però un circolo vizioso che aumenta il senso di vulnerabilità nelle persone e che aumenta una visione negativa del mondo del lavoro.

Per questo motivo, nell'ultimo periodo è nata la necessità di sviluppare nuovi paradigmi che dovrebbero identificare diversi livelli di spiegazione e di intervento nelle dimensioni individuale, interazionale e sociale, così da consentire una coevoluzione di individui, contesto e società. La ricerca ha, quindi, identificato tra altri, il modello del Life Design (Savickas et al. 2009).

L'approccio **Life Design** è un paradigma che può essere definito un "**paradigma del cambiamento**", un **approccio olistico** basato sul **costruzionismo sociale e che riconosce la conoscenza e l'identità di un individuo come un prodotto di co-costruzione sociale, storica e culturale** (Young & Collin, 2004). Per raggiungere una buona progettualità, il Life Design parte dalle storie autobiografiche al fine di supportare le persone nella creazione di nuovi scenari, collegando i risultati passati con la pianificazione futura. Inoltre, l'approccio Life Design incoraggia il pensiero curioso e l'esplorazione di sé.

Questo paradigma evidenzia l'importanza della flessibilità, della prontezza, dell'adattabilità, dell'intelligenza emotiva e della formazione permanente (Rowlands & Hall, 2012). Nella prospettiva Life Design, l'identità è considerata una relazione tra una persona e i ruoli sociali; è un'auto-organizzazione delle molteplici esperienze della vita quotidiana. Le persone devono rivedere e modificare in modo adattivo la propria identità, integrandola con nuove significative esperienze sociali.

Risulta, quindi, necessario, soffermarsi sul concetto di identità piuttosto che di personalità, sull'adattabilità piuttosto che sulla maturità, sull'intenzionalità piuttosto che sulla decisione, e sulle storie piuttosto che sui punteggi.

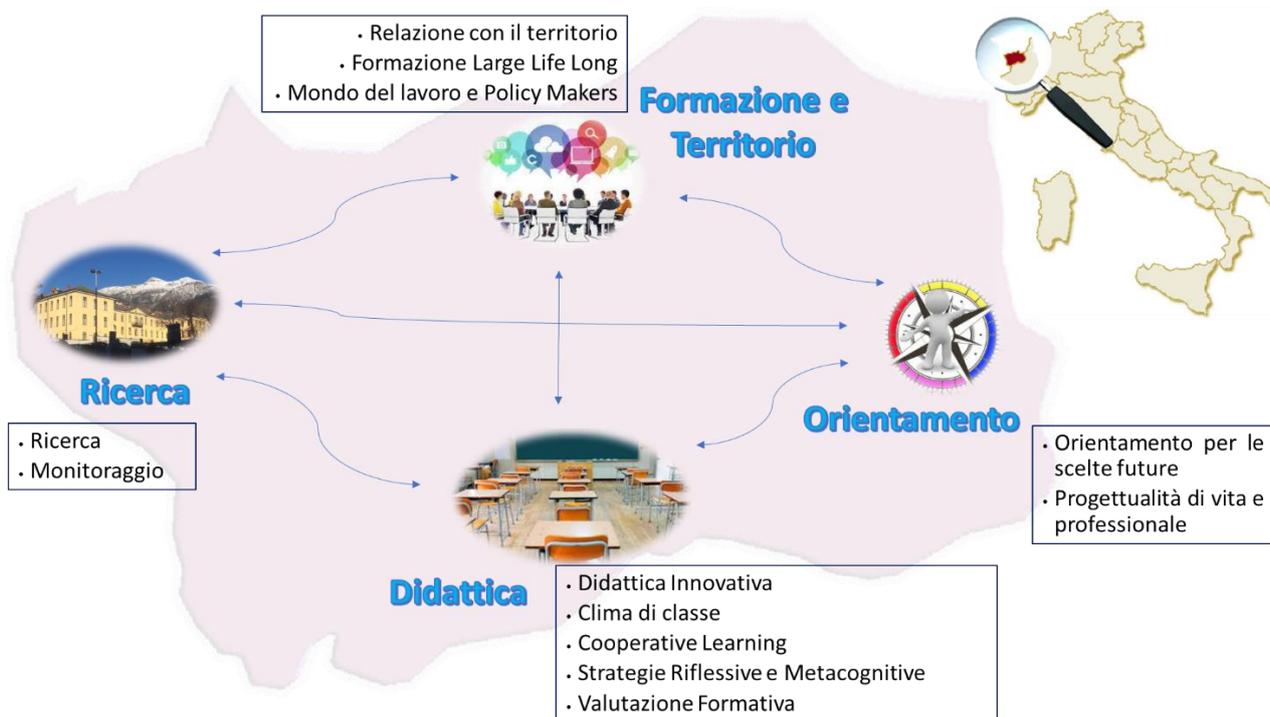
Per quanto riguarda gli interventi di orientamento, il modello Life Design è strutturato in diverse fasi: decostruzione, ricostruzione, co-costruzione e azione (Guichard et al., 2012).

- **De-costruzione.** Questa fase inizia con un processo narrativo sulle esperienze e sulle storie passate, usate per identificare le idee auto-limitanti, i ruoli limitanti e le barriere culturali a cui si fa riferimento, al fine di decostruirle.
- **Ricostruzione.** La ricostruzione mira a sostenere una nuova progettualità più ottimistica. In questa fase risulta necessario integrare nuovi obiettivi e nuovi significati dei percorsi personali e professionali.
- **Co-costruzione.** In questa fase, è necessario modificare la storia ricostruita e riorganizzare il sistema di significati, al fine di estenderlo alle future scelte.

- Azione. Una storia nuova potrebbe incoraggiare a effettuare un cambiamento e una transizione formativo/professionale.

In linea con il nuovo approccio dell'orientamento risulta questi cruciale sviluppare nuove variabili che svolgono un ruolo importante nella realizzazione professionale, un'identità di carriera sostenibile e un inserimento lavorativo di successo. Queste variabili includono: Career Adptability - prontezza professionale - (Savickas et al., 2009; Soresi, Nota & Ferrari, 2012), Orientamento futuro (Stoddard, Zimmerman & Bauermeinstor, 2011), Auto-efficacia (Greco et al.,2021), Resilienza (Richardson, 2002), Speranza (Snyder et al., 2002), Ottimismo (Anolli, 2005) e Coraggio (Sovet, Annovazzi, Ginevra, Kalliris & Lodi, 2017).

LE LINEE GUIDA



DIDATTICA

2.1 Didattica Innovativa

Implementazione di **percorsi didattici innovativi** per uno specifico contesto educativo volti a portare ogni alunno/a a vivere il successo scolastico e formativo attraverso la messa in atto di azioni che si concentrino, nell'ordinarietà e nella quotidianità dell'agire didattico, sullo **sviluppo di competenze e risorse** non disciplinari, ma anche trasversali, atte a far fronte alle complessità del contesto attuale. Tra queste si possono annoverare: **sviluppo di autonomia, senso di giustizia, capacità di progettazione personale e professionale, curiosità, problem-solving**, ecc. Questi percorsi potranno far ricorso a molteplici strategie didattiche, combinando tra loro ad esempio lezioni frontali, attività laboratoriali, attività collettive ed altre individuali da realizzarsi sia in classe sia in altri contesti educativi reali o virtuali. Un esempio potrebbe essere l'attuazione di attività o progetti basati sulla didattica per progetti che permette di accresce la progettualità e lo spirito di iniziativa dei/delle ragazzi/e, permettendo loro di imparare a gestire al meglio le proprie risorse interne ed esterne, di sviluppare una mentalità flessibile nella quale l'errore diviene una risorsa e un punto di partenza per migliorarsi.

2.2 Clima di Classe

Realizzazione di attività volte alla costruzione di un **clima di classe positivo** che permetta l'instaurarsi di **relazioni autentiche** all'interno del gruppo classe sia tra gli/le alunni/e sia tra docenti e discenti. Per favorire un clima di classe positivo è importante condividere regole di vita comune, in un contesto di appartenenza ed incrementare momenti di confronto e dialogo attraverso l'argomentazione e il dibattito. È importante portare tutti/e i/le giovani a sentirsi capaci e a diventare autonomi nell'operare, accrescendo in loro la

consapevolezza e la stima di sé al fine di sostenerli nella loro crescita personale e scolastica. Diventa necessario progettare attività e percorsi volti da un lato a prendersi carico degli aspetti emotivi-relazionali degli/delle alunni/e, ma che portino soprattutto tutti/e ad apprendere, sviluppando molteplici competenze che permetteranno loro di vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, di incrementare il loro benessere psico-fisico, aiutandoli/e a comprendere su quali risorse appoggiarsi per far fronte ai compiti e alle prove che gli si pongono davanti. In un clima di classe positivo e non giudicante ciascuno/a si sentirà incoraggiato ad esprimere le proprie emozioni, migliorando la conoscenza di sé e sviluppando la consapevolezza che ognuno/a è una persona unica e irripetibile. Inoltre, l'instaurazione di un clima positivo permetterà ai/alle ragazzi/e di **superare stereotipi sociali ed individuali** come, ad esempio, quelli relativi alle professioni future e ai generi circa le conseguenze che hanno sulle scelte formative e professionali, favorendone il superamento ed aprendo, in questo modo, uno spazio per il recupero di una consapevolezza critica di sé e delle proprie, nuove e creative possibilità.

2.3 Apprendimento cooperativo

Utilizzazione di **metodologie di cooperative learning che permettono un dialogo tra pari non mediato da timori di giudizio**. Introdurre nell'ordinarietà dell'azione didattica momenti di lavoro cooperativo permette di costruire un clima di classe positivo; attraverso questa metodologia didattica gli studenti e le studentesse imparano in piccoli gruppi, aiutandosi a vicenda e sentendosi corresponsabili dei rispettivi progressi. All'interno del gruppo, **le differenze si trasformano in opportunità di miglioramento per tutti e tutte**. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore e organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui i/le giovani, favoriti/e da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "*problem solving* di gruppo", raggiungendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti. Questo lavoro collaborativo accresce la conoscenza reciproca, permette di accrescere il **senso di appartenenza** ad un gruppo andando al contempo a rafforzare le competenze trasversali richieste dalle indicazioni nazionali.

2.4 Strategie riflessive e metacognitive

Progettazione di percorsi volti ad accogliere l'altro nella sua integralità. Attraverso l'impiego di strategie metacognitive è possibile portare ogni alunno/a ad **acquisire maggiore consapevolezza rispetto ai propri processi cognitivi**. Inoltre, è importante prevedere **momenti di confronto ed argomentazione** che permettano da un lato di condividere esperienze, emozioni, riflettendo sui processi alla base dell'apprendere, discutendo le scelte fatte, riflettendo sui percorsi e sui risultati. Introdurre nell'ordinarietà dell'azione didattica lavori di tipo riflessivo e metacognitivo permette lo sviluppo della comunicazione e delle capacità empatiche, aumenta la capacità di tollerare la frustrazione nelle divergenze, permette di imparare a far comprendere il proprio punto di vista e a considerare quello altrui, aumentando il senso di appartenenza al gruppo classe, acquisendo maggiore consapevolezza di sé e ampliando la progettualità futura.

2.5 Valutazione formativa

Inserimento, accanto alla valutazione sommativa, di una pratica sistematica e continua della **valutazione formativa** in quanto essa permette di orientare e regolare le successive fasi di insegnamento-apprendimento, contribuendo all'efficacia, alla specificità e alla contestualità della didattica. **Gli alunni e le alunne diventano corresponsabili del loro apprendimento e del loro percorso educativo**, accrescendo in tal modo la loro

motivazione ad apprendere. I/le docenti e gli/le allievi/e condividono finalità, obiettivi e aspettative sui risultati fin dall'inizio del percorso di apprendimento e collaborano nel monitoraggio nonché conseguimento degli apprendimenti attesi, in modo da poter negoziare insieme gli obiettivi successivi e favorire il successo scolastico e formativo di ciascuno/a. La valutazione formativa consente agli studenti e alle studentesse di dare un senso alle informazioni, di mettere in relazione le conoscenze pregresse con le nuove, per apprendere. Inoltre, la valutazione in itinere facilita la metacognizione dei/delle ragazzi/e in quanto il *feedback* valutativo ricevuto permette loro di apportare regolazioni, adattamenti e cambiamenti nel loro operare con particolare attenzione ai processi di apprendimento messi in atto.

FORMAZIONE E TERRITORIO

2.6 Relazione con il territorio

Nel contesto attuale, da un lato resta fondamentale valorizzare le risorse individuali di studenti, studentesse, insegnanti e genitori, ma dall'altro è necessario dedicare una **costante attenzione al territorio e al contesto di appartenenza dei singoli**. I progetti di didattica innovativa, orientamento e sviluppo inclusivo, infatti, dovrebbero partire dal riconoscimento dei propri territori geografici e culturali di appartenenza, in particolare in termini di appartenenza a gruppi, a sistemi di credenze e aspettative, a momenti storici, sociali ed economici. Obiettivo complessivo resta quello, da un lato di valorizzare le risorse personali e sociali di ognuno, lavorando in particolare allo sviluppo di consapevolezza circa le proprie appartenenze; dall'altro al migliorare le risorse esterne nel territorio così da favorire situazioni di supporti psicosociali e psicopedagogici in favore, anche, di persone e gruppi svantaggiati e a rischio di discriminazione ed emarginazione. In questo aspetto rientrano le attività di **collaborazione con ciò che il territorio propone in termini di associazioni culturali e sportive, enti, cooperative, servizi**. Questi attori costituiscono ciò che viene considerata una "comunità educante" che, attraverso attività e patti educativi basati sulla co-progettazione e corresponsabilità degli interventi possono favorire il benessere e la crescita di bambini/e e ragazzi/e da un punto di vista educativo, formativo e di progettualità del futuro.

2.7 Formazione Large Life Long

Prerogativa per fronteggiare la dispersione scolastica è la **partecipazione costante e continua dei docenti a una formazione iniziale e in itinere**, su competenze tecniche e, soprattutto trasversali, così da aumentare la probabilità di costruzioni di relazioni di alta qualità con studenti e le studentesse, favorire una maggiore chiarezza dei ruoli tra gli attori coinvolti e porre l'attenzione alle peculiarità del contesto in cui questo viene attuato. Ci si aspetta, infatti, che il successo di questo tipo di iniziative si basi sull'atteggiamento attivo e proattivo di tutti e tutte le partecipanti, ai quali vengono richiesti tempo, energia e coinvolgimento che verranno impiegati per migliorare il loro benessere e quello di chi li circonda. Si presuppone, quindi, l'acquisizione di una prospettiva Large 'Lifelong', che suggerisce la necessità di uno sviluppo di competenze che si auto-alimentino in un costante re-invio tra la formazione e la pratica e che si amplifichino in termini di contenuto e di processo. Obiettivo delle attività di formazione resta quello di aumentare progettualità per sé, per le proprie classi e per il contesto, favorendo lo sviluppo di leadership, prospettiva temporale futura, coraggio, consapevolezza e capacità di gestire le complessità, imparando così a tenere in considerazione gli impatti che le singole azioni didattiche possono avere sul contesto sociale.

2.8 Mondo del lavoro e policy makers

Interventi di formazione e **sviluppo di consapevolezza per docenti, famiglie, studenti e studentesse, mondo del lavoro e policy makers**, secondo una prospettiva ecologico-sistemica per la co-costruzione di buone visioni del futuro, della formazione e dell'inclusione. L'intera comunità formativa e professionale, attraverso la costruzione di reti, dovrebbe svolgere un ruolo di facilitatore per la transizione tra il mondo formativo e quello professionale e per il raggiungimento di lavoro decente per tutti e tutte, in ottica sostenibile e inclusiva. L'idea, oltre a quella di facilitare lo sviluppo di una visione positiva del mondo sociale e del lavoro, è anche quella di costruire esperienze (stage, tirocini, ecc.) che siano **occasione e opportunità per studenti e studentesse di sviluppare conoscenze, risorse trasversali e consapevolezze**. Queste attività, infatti, non dovrebbero considerarsi come mera "occupabilità" per una illusoria sicurezza professionale ("fai lo stage per trovare lavoro"), ma come stimolo per l'esplorazione del contesto e di sé, aspetti fondamentali per un orientamento trasversale, life-long e per la costruzione di futuro. Obiettivo complessivo di queste relazioni dovrebbe essere lo sviluppo di benessere per tutti e tutte, sia delle persone sia delle comunità e dei sistemi complessi.

ORIENTAMENTO

2.9 Orientamento per le scelte future

Azioni di Orientamento in linea con l'approccio del **Life Design** circa le scelte future. Responsabilità delle scuole e del contesto educativo resta quella di favorire azioni che siano **precoci interventi multidisciplinari sul valore della formazione, sulla costruzione di progetti per il futuro in contesti complessi e in condizioni di incertezza**, sugli ostacoli e sulle risorse, sugli **stereotipi di genere e professionali**, sull'inclusione sociale e sul concetto di lavoro attuale. Obiettivo di queste attività dovrebbe essere quello di promuovere il superamento di modelli di orientamento centrati sulla mera ricerca di profili psicoattitudinali e di bilanci di competenze, e agire in termini preventivi lavorando alla rimozione degli ostacoli per la libera realizzazione e la soddisfazione di vita di ognuno. Attraverso queste azioni sarà possibile incoraggiare e stimolare tutti e tutte nella costruzione di percorsi di studio, lavoro e di partecipazione attiva che siano il più soddisfacenti possibile e facilitare il raggiungimento di successo formativo e professionale e lavoro decente per tutti e tutte.

2.10 Progettualità di vita e professionale

Azioni di consulenza di carriera e di vita personale in ottica **Life Design** nella scuola, organizzate da esperti/e in collaborazione con gli insegnanti e i genitori: interventi per favorire **progettualità sul futuro e il superamento delle barriere formative**, facilitando la sperimentazione di sé nell'affrontare nuove complessità, supportando lo sviluppo di competenze per gestire le nuove sfide, e favorendo la crescita di conoscenze e risorse nelle giovani generazioni, con conseguente ampliamento della curiosità professionale, degli orizzonti lavorativi e della competenze utili a gestire – e non negare - le non linearità formative e professionali. **Compito della scuola resta quello di declinare e riportare le attività dei progetti anche dentro il contesto scolastico formativo**, con le classi e i colleghi, oltre a facilitare la trasposizione di questi aspetti nella relazione con le famiglie e il contesto educativo allargato.

RICERCA E MONITORAGGIO

2.11 Ricerca

Attività di ricerca che favoriscano l'approfondimento del ruolo della scuola, delle famiglie e del contesto sociale e culturale rispetto alla dispersione scolastica, nonché delle relazioni tra loro. Le attività di innovazione didattica, formazione e orientamento possono risultare funzionali a un processo di rinnovamento complessivo del contesto formativo, della visione della formazione e dei servizi a supporto delle giovani generazioni, se queste, però, sono basate su evidenze scientifiche, in stretta connessione con la verifica dell'efficacia e dell'impatto sociale. Obiettivo delle attività di ricerca resta quello di avere strumenti per poter leggere i problemi della didattica, del mondo della formazione, del lavoro e dell'inclusione, tramite modelli scientifici inter e multidisciplinari che tengano in considerazione la complessità del contesto attuale, evitando letture decontestualizzate, semplicistiche e riduttive.

2.12 Monitoraggio

Azioni di monitoraggio sistematico e di follow-up circa la qualità dell'innovazione didattica e degli interventi di Orientamento. Risulta centrale l'impostare una costante azione di **osservazione e controllo** di ciò che viene fatto, con l'obiettivo di **individuare i comportamenti più funzionali e incentivarli, promuoverli, diffondendo le esperienze più significative**. Attraverso le attività di osservazione tra pari, integrazioni di punti di vista differenti (interni ed esterni la scuola) e multidisciplinari, in una prospettiva ecologica di riequilibrio non intrusivo dei contesti formativi, il monitoraggio e il follow-up risultano essere importanti step per lo sviluppo di strategie per il miglioramento e l'innovazione non solo della didattica, ma dell'intero sistema educativo. Per far questo diventa fondamentale che anche le scuole si dotino di strumenti di qualità, in linea con ciò che la letteratura di riferimento propone, privilegiando azioni di ricerca partecipata, di collaborazione e di scambio.

Sintesi

- Per dispersione scolastica si intende un fenomeno complesso che può manifestarsi in svariati modi, come mancati ingressi, evasione dell'obbligo scolastico, abbandoni, bocciature, frequenze irregolari; può emergere in aspetti più celati, come disagio e disadattamento scolastico o, ancora, nei mancati progressi individuali. La ricerca educativa lo ha affrontato da prospettive multidisciplinari, secondo una varietà di approcci, dalla visione strutturale focalizzata sulla dimensione socioeconomica (Colombo, 2010), alla concezione focale incentrata sui fattori di rischio (Blaya, 2010, Fortin & al., 2004, 2006), alla più recente impostazione pedagogica di ispirazione ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1974) centrata sul costrutto di successo formativo (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017): il contrasto alla dispersione è inteso come conseguenza delle azioni positive per il successo formativo di tutti e di tutte.
- In accordo con il principio di educabilità, la promozione del successo formativo di tutte le alunne e di tutti gli alunni consente il superamento di una concezione emergenziale della dispersione e dell'abbandono scolastico, in favore di una visione contestualizzata, integrata e orientata

all'innalzamento della qualità dell'offerta formativa nell'ordinarietà e nella quotidianità dell'azione educativa, in modo sostenibile e sul lungo periodo.

- Un approccio ecologico-sistemico al successo formativo implica una progettazione educativa e didattica a più livelli, che contempli aperture e intersezioni con i diversi ambienti di vita delle alunne e degli alunni e che comprenda il coinvolgimento del territorio e della comunità, come pure la collaborazione intra e inter-istituzionale tra più figure professionali. In particolare, si tratta di costruire e coltivare in modo sistematico e continuativo un'alleanza educativa con le famiglie, con il territorio e con il mondo del lavoro. Gli studenti imparano di più e hanno successo a livelli superiori quando famiglia, scuola e comunità lavorano insieme (Epstein, 2001):
 - L'alleanza tra famiglia e scuola si fonda sul rispetto reciproco e sul riconoscimento delle risorse e dell'esperienza di entrambe le parti, favorendo lo sviluppo di una cultura della fiducia. Il modello *partenariale* richiede un percorso partecipato di costruzione, che la scuola promuove mettendo a disposizione le proprie risorse organizzative e professionali, predisponendo adeguati spazi di incontro e confronto che consentano di far evolvere le relazioni verso pratiche di *coeducazione* (Colombani, 2007).
 - Le sinergie territoriali e le collaborazioni per la realizzazione di attività curricolari ed extracurricolari, scolastiche ed extrascolastiche, anche attraverso progetti di rete con altre istituzioni scolastiche, richiedono una integrazione funzionale tra il lavoro dei/delle docenti e quello degli/delle esperti/e esterni/e, da costruire a partire da modelli organizzativi appropriati ed espressamente orientati al traguardo formativo prescelto per le alunne e gli alunni.
 - La conoscenza del mondo del lavoro e le esperienze sul campo (stage, tirocini) sono intese prioritariamente come occasioni di orientamento trasversale, come stimolo di esplorazione del contesto e di sé, non già come prefigurazione del proprio futuro lavorativo. Il processo di orientamento necessita di idonei spazi educativi di rielaborazione delle informazioni e delle esperienze, capaci di restituire e comprendere la complessità, di accogliere l'incertezza, di esplicitare risorse, competenze, interessi, valori, sempre in un'ottica di ampliamento della curiosità e degli orizzonti del possibile di ciascuna e di ciascuno.
- I modelli di orientamento scolastico e professionale di matrice ecologico-sistemica, come il *Life Design* (Savickas et al., 2009) ampliano la progettualità delle persone e consentono di andare oltre la ricerca di profili psicoattitudinali e di bilanci di competenze, efficaci solo se la persona e l'ambiente sono stabili e prevedibili (Nye, Up, Rounds e Drasgow, 2012). La scuola può promuovere le competenze di orientamento e di auto orientamento degli studenti e delle studentesse nella propria azione educativa ordinaria, offrendo opportunità di sviluppo di competenze trasversali e di autovalutazione dei processi e degli esiti, come pure nell'allestimento di progetti specifici che tengano conto dei rapidi cambiamenti nel mondo del lavoro e delle variabili che attualmente svolgono un ruolo fondamentale nella realizzazione professionale, un'identità di carriera sostenibile e un inserimento lavorativo di successo. Queste variabili includono: Career Adptability - prontezza professionale - (Savickas, 2005; 2007; Savickas et al., 2009; Soresi, Nota & Ferrari, 2012), Orientamento futuro (Stoddard, Zimmerman & Bauermeister, 2011), Auto-efficacia (Steca et al., in revisione), Resilienza (Richardson, 2002), Speranza (Snyder et al., 1991; Snyder, 2000; Snyder et al., 2002), Ottimismo (Anolli, 2005; Delle Fave, 2007; Meazzini, 2007) e Coraggio (Sovet, Annovazzi, Ginevra, Kalliris & Lodi, 2017) e possono essere trattate didatticamente attraverso opportuni strumenti e tecniche.
- L'ambiente di apprendimento è un fattore rilevante per il successo formativo. La necessaria attenzione alle variabili personali e relazionali; al clima di classe; alle appartenenze e alle culture dei

contesti di vita; alla promozione del benessere, dell'autodeterminazione, del senso di autoefficacia, della speranza e della resilienza si esplica *all'interno* dei processi di insegnamento-apprendimento e trova opportuna traduzione didattica nella costruzione *sistematica* di ambienti di apprendimento di qualità per *tutte* le attività formative quotidiane (disciplinari e inter-transdisciplinari, interne ed esterne alla scuola).

- L'innovazione didattica diretta all'utilizzo consapevole e metodico di strategie collaborative, laboratoriali, riflessive, metacognitive e di *tutte* le funzioni della valutazione (diagnostica, formativa, sommativa, esterna) costituisce un valido supporto all'apprendimento, alla valorizzazione delle differenze, al raggiungimento degli obiettivi e dei traguardi formativi di tutte e tutti e, contestualmente, all'orientamento e allo sviluppo di corresponsabilità nelle alunne e negli alunni rispetto ai propri processi di apprendimento. La ricerca didattica offre una pluralità di risultati concettualmente fondati ed eticamente orientati che stimolano la creatività e la professionalità docente per la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.
- Il benessere professionale delle/degli insegnanti e la collegialità sono fattori rilevanti nella promozione del successo formativo delle alunne e degli alunni.
- La ricerca educativa offre modelli di intelligibilità delle pratiche (Crahay, 2002) e sostiene, attraverso approcci collaborativi e partecipativi (ricerca-azione, ricerca-intervento), processi di cambiamento positivo.
- La documentazione, il monitoraggio e la diffusione di esperienze e innovazioni accrescono lo sviluppo di specifici percorsi di crescita in una particolare comunità educante e alimentano nuove piste di ricerca educativa.
- Una scuola deliberatamente *capacitante* (Sen, 2001; Nussbaum, 1997) ed *emancipante* promuove il successo formativo di tutte e di tutti.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L. (2005). L'ottimismo [The optimism]. *Il Mulino, Bologna*.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist, 55*(5), 469.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Beck, U. (2014). *Ulrich Beck: Pioneer in cosmopolitan sociology and risk society*. Cham: Springer International Publishing.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Parigi: Presse Universtaire de France.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Bockorny, K. M. (2015). *Psychological capital, courage, and entrepreneurial success* (Doctoral dissertation, Bellevue University).
- Bordignon, F., Ceccarini, L., & Diamanti, I. (2013). *Un salto nel voto*.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child development, 45*(1), 1-5.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Edizioni Erickson.
- Cunti, A. (2017). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture, 6*(2), 83-98.
- Flores, L. Y., & O'brien, K. M. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology, 49*(1), 14.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É, & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.
- Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: Parents' and children's perceptions. *The Career Development Quarterly, 63*(1), 2-15.
- Grange Sergi T. (2011), Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola. Nuove sfide e antichi dibattiti, in Piu C., Piu A. De Pietro O. (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Roma: Monolite editrice, pp. 73-80.
- Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in psychology, 6120*.
- Guichard, J., Pouyaud, J., De Calan, C., & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior, 81*(1), 52-58.
- Hargrove, B. K., Inman, A. G., & Crane, R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development, 31*(4), 263-278.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie, 39*(1), 54-66.

- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American sociological review*, 74(1), 1-22.
- Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of life design*. Gottingen: Hogrefe Publishing.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. (2014). Vocational designing and career counseling in Europe: Challenges and new horizons. *European Psychologist*, 19(4), 248.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2017). Interest congruence and performance: Revisiting recent meta-analytic findings. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 138-151.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.
- Rowland, C. A., & Hall, R. D. (2012). Organizational justice and performance: is appraisal fair?. *EuroMed Journal of Business*.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Signorelli, M., Choudhry, M., & Marelli, E. (2012). The impact of financial crises on female labour. *The European Journal of Development Research*, 24(3), 413-433.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 705-711.
- Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M. C., Kaliris, A., & Lodi, E. (2018). Life Design in adolescence: The role of positive psychological resources. In *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (pp. 23-37). Springer, Cham.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American journal of community psychology*, 48(3), 238-246.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 337-347.
- Turner, S., & Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The career development quarterly*, 51(1), 44-55.
- Turner, S. L., Steward, J. C., & Lapan, R. T. (2004). Family factors associated with sixth-grade adolescents' math and science career interests. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 41-52.
- Vilhjálmssdóttir, G. (2015). Career counseling and the uniqueness of the individual adolescent. In L. Nota, J. Rossier (Eds.). *Handbook of Life Design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 103–116). Göttingen: Hogrefe.

Zammiti, A., Imbrogliera, C., Russo, A., Zarbo, R., & Magnano, P. (2021). The psychological impact of coronavirus pandemic restrictions in Italy. The mediating role of the fear of covid-19 in the relationship between positive and negative affect with positive and negative outcomes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 697-710.