

The impact of teacher self-efficacy and self-regulated learning on school dropout

L'impatto dell'autoefficacia degli Insegnanti e dell'autoregolazione dell'apprendimento sulla dispersione scolastica

David Martínez-Maireles^a

^a *Università degli studi di Enna "Kore"*, david.maireles@unikore.it

Abstract

This article analyzes the importance of teachers' self-efficacy beliefs and their role in the implementation of self-regulated learning strategies, using Scierri's (2024) Italian adaptation of the *Teacher Self-Efficacy Scale to implement Self-Regulated Learning* (TSES-SRL). Based on a sample of 1025 primary and secondary school teachers, the study explores differences in self-efficacy levels in relation to teaching experience and educational context. The findings highlight the association between teachers' self-efficacy and students' self-regulation, suggesting that effective teaching strategies can help reduce school dropout rates and combat educational poverty. This study underscores the need to support the development of teachers' sense of self-efficacy through training programs and professional support.

Keywords: teachers' self-efficacy; self-regulation learning; school dropout; educational poverty.

Sintesi

Questo articolo analizza l'importanza delle convinzioni di autoefficacia degli insegnanti e il loro ruolo nell'implementazione di strategie di autoregolazione dell'apprendimento, utilizzando l'adattamento italiano di Scierri (2024) della scala *Teacher Self-Efficacy Scale to implement Self-Regulated Learning* (TSES-SRL). Attraverso un campione di 1025 insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, si esaminano le differenze nei livelli di autoefficacia in relazione all'esperienza e al contesto educativo. I risultati evidenziano l'associazione tra l'autoefficacia degli insegnanti e l'autoregolazione degli studenti, suggerendo che strategie didattiche efficaci possono contribuire a ridurre la dispersione scolastica e combattere la povertà educativa. Questo studio sottolinea l'importanza di sostenere lo sviluppo del senso di autoefficacia degli insegnanti attraverso programmi di formazione e supporto professionale.

Parole chiave: autoefficacia docente; autoregolazione apprendimento; dispersione scolastica; povertà educativa.

1. Introduzione

Nell'attuale dibattito teorico e operativo relativo alla dispersione scolastica, essa viene considerata un indicatore chiave della qualità del sistema educativo. La presenza di elevati tassi di abbandono richiede, infatti, una revisione delle funzioni e delle strategie delle istituzioni scolastiche, delle famiglie e della comunità educante. Diventa quindi indispensabile sviluppare interventi mirati e strategie efficaci per prevenire, contenere e contrastare un fenomeno tanto complesso e multidimensionale (Dockery, 2012).

Un aspetto centrale evidenziato dagli studi sulla pedagogia dell'inclusione è la duplice natura della dispersione scolastica: da un lato, riguarda lo studente che interrompe il proprio percorso formativo; dall'altro, coinvolge il sistema scolastico stesso, che in alcuni casi contribuisce alla dispersione anziché contrastarla (Santagati, 2015).

La proposta di Legge n. 418/2022 suggeriva la introduzione di nuovi approcci e metodologie didattiche innovative nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. L'obiettivo di questa iniziativa è stato il potenziamento delle *life skill*, tra cui l'autoregolazione dell'apprendimento, al fine di contrastare la povertà educativa e il rischio di marginalizzazione sociale. Questo fenomeno risulta particolarmente complesso da arginare, poiché spesso si lega a condizioni di svantaggio socio-economico e a un circolo vizioso di deprivazione educativa che coinvolge giovani in uscita dal sistema scolastico (Colombo, 2010; Zurla, 2004).

L'autoefficacia degli insegnanti rappresenta un aspetto cruciale nel campo dell'istruzione, in quanto influisce direttamente sulla qualità dell'insegnamento e sull'apprendimento degli studenti. L'autoefficacia è definita come la convinzione degli insegnanti nelle proprie capacità di organizzare e attuare le azioni necessarie per raggiungere determinati obiettivi educativi, un fattore che incide direttamente sul comportamento e sulle scelte pedagogiche (Bandura, 2006). In un contesto educativo caratterizzato da crescenti sfide da contrastare, come la dispersione scolastica e la povertà educativa, la convinzione di un insegnante nelle proprie capacità diventa cruciale per sviluppare competenze negli studenti, in particolare nell'ambito dell'autoregolazione dell'apprendimento.

In questo contesto, l'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti è una competenza fondamentale che può essere promossa attraverso strategie didattiche efficaci. Inoltre, l'autoregolazione dell'apprendimento è una competenza che si riferisce alla capacità degli studenti di pianificare, monitorare e valutare il proprio processo di apprendimento attraverso l'uso di strategie metacognitive e motivazionali (Zimmerman, 2000). L'autoefficacia nell'organizzazione e nell'implementazione di azioni coerenti con il processo di insegnamento e apprendimento da parte dei docenti, e la promozione della autoregolazione dell'apprendimento da essi incentivata, rappresentano strategie altamente efficaci nel ridurre la dispersione scolastica e la povertà educativa. Ciò avviene in quanto gli studenti sviluppano una percezione di sé come attori principali del proprio percorso formativo e, al contempo, instaurano legami più significativi con l'istituzione scolastica (Conte & Cardanobile, 2023). Tuttavia, sebbene la letteratura suggerisca questa correlazione tra l'autoefficacia degli insegnanti e l'autoregolazione degli studenti (Levin et al., 2013) con la dispersione scolastica, è essenziale adottare una visione critica rispetto alle reali possibilità di intervento in contesti socioeconomici svantaggiati.

Questo articolo si propone di analizzare in che modo le convinzioni degli insegnanti influiscono sull'implementazione di strategie di autoregolazione degli studenti e delle studentesse e come queste possano, o meno, contribuire a contrastare e ridurre i fenomeni di dispersione scolastica e povertà educativa.

2. Autoefficacia degli insegnanti e autoregolazione degli studenti

L'autoefficacia degli insegnanti rappresenta una dimensione psicologica fondamentale nel campo dell'istruzione. Secondo Dellinger et al. (2008), la fiducia degli insegnanti nelle proprie capacità di influenzare positivamente l'apprendimento degli studenti è strettamente legata alla loro motivazione e alla scelta delle strategie pedagogiche. Secondo Bandura (2006), l'autoefficacia è un fattore determinante del comportamento umano, influenzando la motivazione, l'impegno e la perseveranza di un individuo di fronte agli ostacoli. Nel contesto educativo, un alto livello di autoefficacia porta gli insegnanti ad assumere un approccio proattivo e sperimentale caratterizzato dall'uso di nuove strategie didattiche innovative, a gestire meglio le classi difficili e a sostenere gli studenti con difficoltà di apprendimento.

Tuttavia, nonostante gli insegnanti con alto senso di autoefficacia siano più propensi ad adottare pratiche didattiche attive, è fondamentale riconoscere che questo non è sempre sufficiente in contesti educativi caratterizzati da alti tassi di povertà e dispersione scolastica. In effetti, alcuni studiosi sostengono che l'efficacia dell'insegnante possa essere limitata dalla mancanza di risorse, dal contesto familiare e dalle difficoltà socioeconomiche degli studenti (Guskey, 2002). Quindi, sebbene l'autoefficacia sia un fattore importante, essa deve essere contestualizzata all'interno di un sistema educativo che fornisca adeguati supporti.

L'autoregolazione dell'apprendimento si riferisce alla capacità degli studenti di pianificare, monitorare, valutare e riflettere sul proprio processo di apprendimento. Questo concetto implica l'uso di strategie cognitive e metacognitive per gestire il proprio comportamento di studio, nonché la motivazione e le emozioni associate all'apprendimento (Zimmerman, 2000). È una competenza che gioca un ruolo cruciale nella riduzione del fallimento scolastico. Fallimento che genera conseguenze come l'esclusione dalla società e dal mondo del lavoro, l'assenza di relazioni tra pari, l'impossibilità di andare alla scoperta di se stessi e del mondo. Gli studenti autoregolati sono in grado di stabilire obiettivi di apprendimento chiari, monitorare i propri progressi e adattare le loro strategie di studio in base ai risultati ottenuti (Kistner et al., 2010).

La letteratura esistente suggerisce che l'autoefficacia degli insegnanti è strettamente correlata all'autoregolazione degli studenti. Gli insegnanti con un alto livello di autoefficacia sono più inclini a utilizzare strategie didattiche che promuovono l'autoregolazione, come l'insegnamento esplicito delle strategie di studio, la fornitura di feedback costruttivi, l'incoraggiamento all'autovalutazione e la riflessione e la metacognizione (Dellinger et al., 2008; Levin et al., 2013; Mojavezi & Tamiz, 2012). Come si evidenzia, l'autoregolazione dell'apprendimento si articola in diversi fattori, che possono variare in base al livello scolastico, rimanendo sempre ancorati ad una visione globale e olistica (De Smul et al., 2018; Dignath-van Ewijk, 2016; Hacker, 1998; Li & Grion, 2019; Panadero, 2017; Panadero & Lipnevich, 2022; Scierri, 2021). Senza pretendere di essere esaustivi vengono presentati degli esempi per tre ordini di scuola.

Gli studenti iniziano a sviluppare competenze di base nella pianificazione e nel monitoraggio del proprio apprendimento, già dalla scuola primaria. È fondamentale che gli insegnanti forniscano un supporto costante e incoraggino l'uso di strategie semplici, come la pianificazione delle attività quotidiane e l'auto-riflessione.

Nella scuola secondaria di primo grado, gli studenti iniziano a mostrare una maggiore autonomia. Gli insegnanti possono promuovere l'autoregolazione attraverso attività che sviluppino la riflessione critica e l'auto-valutazione, come i diari di apprendimento e le

discussioni di gruppo.

Infine, gli studenti della scuola secondaria di secondo grado sono in grado di gestire strategie più complesse, come la pianificazione a lungo termine e la gestione del tempo. Gli insegnanti dovrebbero facilitare l'adozione di strategie di autoregolazione più avanzate, come la definizione di obiettivi SMART e la valutazione delle proprie prestazioni.

Inoltre, gli insegnanti efficaci sono in grado di creare un ambiente di apprendimento positivo che favorisce la motivazione e l'impegno degli studenti. Tuttavia, mentre l'autoregolazione è una competenza che può essere sviluppata attraverso l'insegnamento e il supporto del docente, la sua efficacia dipende strettamente dalla qualità dell'insegnamento e dal tipo di ambiente scolastico. La letteratura documenta il basso livello di insegnamento delle strategie di autoregolazione dell'apprendimento da parte dei docenti (Dignath-van Ewijk, 2016). Un approccio critico suggerisce che la semplice convinzione degli insegnanti nelle proprie capacità, che la letteratura sottolinea bassa (Scierri & Capperucci, 2023), non è sempre sufficiente a garantire il successo dell'autoregolazione tra gli studenti, soprattutto quando mancano strutture scolastiche di supporto. Cioè, non tutti gli studenti, in particolare quelli provenienti da contesti socialmente svantaggiati, riescono a beneficiare delle strategie didattiche proposte. La letteratura, infatti, suggerisce che in contesti di povertà educativa, dove mancano risorse e supporto, l'autoregolazione diventa una competenza difficile da acquisire, nonostante gli sforzi degli insegnanti (Efklides, 2011; Efklides & Schwartz, 2024).

Un fattore determinante in questo contesto è la qualità della formazione degli insegnanti e la loro capacità di adattare le strategie didattiche alle diverse esigenze degli studenti (Kramarski & Heaysman, 2021). Nonostante le convinzioni positive, in situazioni di difficoltà socioeconomiche, la formazione e il supporto istituzionale sono altrettanto cruciali. Quindi, la semplice motivazione dell'insegnante non basta se non vi è un intervento sistemico a supporto dell'intero processo educativo.

3. La povertà educativa e la dispersione scolastica: ostacoli all'autoregolazione

La povertà educativa e la dispersione scolastica sono fenomeni interconnessi che limitano l'accesso a risorse educative di qualità e compromettono le opportunità di apprendimento degli studenti. La povertà educativa, intesa come la mancanza di opportunità di apprendimento, è spesso un riflesso di disuguaglianze socioeconomiche più ampie (Conte & Cardanobile, 2023). Questo fenomeno può essere causato da una serie di fattori, tra cui la condizione socioeconomica, il livello di istruzione dei genitori e il contesto socio-culturale. La povertà educativa ha conseguenze significative sul rendimento scolastico e sulle prospettive future degli studenti, contribuendo a perpetuare cicli di disuguaglianza.

La dispersione scolastica, d'altra parte, è il fenomeno in cui gli studenti interrompono prematuramente il loro percorso educativo senza conseguire un diploma o una qualifica professionale. Le cause della dispersione scolastica sono molteplici e possono includere difficoltà economiche, mancanza di sostegno familiare, scarsa motivazione, difficoltà accademiche, problemi comportamentali e relazionali, etc. (Alivernini et al., 2017; Batini & Benvenuto, 2016; Istat, 2021).

Un aspetto cruciale nel contrasto alla devianza minorile è rappresentato dalle strategie di prevenzione, sia primaria che secondaria. Gli studi in ambito pedagogico confermano che la scuola è il primo spazio privilegiato per attuare interventi di prevenzione universale,

fungendo da elemento protettivo capace di ridurre il rischio di comportamenti devianti (Lee & Chung, 2019; Pascoe et al., 2020).

Per prevenire la povertà educativa, l'adozione di metodologie didattiche basate sullo sviluppo delle *life skill* si è rivelata particolarmente efficace. Questi approcci favoriscono il miglioramento delle competenze sociali e relazionali degli adolescenti, fornendo loro strumenti utili per affrontare le sfide quotidiane con maggiore consapevolezza e sicurezza. Inoltre, rafforzano il senso di appartenenza alla comunità scolastica, promuovendo relazioni positive sia con sé stessi che con gli altri. Il consolidamento di questi legami sociali facilita l'apprendimento collaborativo e potenzia le capacità affettive e relazionali, contribuendo a creare un ambiente scolastico più inclusivo e partecipativo. In questo modo, si riduce non solo il rischio di abbandono scolastico, ma anche la povertà educativa nel suo complesso (Di Nuovo & Magnano, 2013).

L'autoregolazione dell'apprendimento emerge come un fattore chiave per contrastare gli effetti negativi della povertà educativa e della dispersione scolastica. Gli studenti che sviluppano abilità di autoregolazione sono più propensi a superare le sfide, mantenere la motivazione e raggiungere i loro obiettivi accademici. Queste abilità possono essere apprese e migliorate attraverso interventi educativi mirati e il supporto di insegnanti e genitori. Adottare strategie che mirano alla promozione dell'autoregolazione, come creare un ambiente di apprendimento positivo, insegnare tecniche di pianificazione, monitoraggio di gestione del tempo, di problem-solving, fornire supporto individuale, promuovere la consapevolezza emotiva, valorizzare il processo di apprendimento o coinvolgere le famiglie, può essere un fattore di riduzione della dispersione scolastica (Alivernini et al., 2017; Digennaro, 2020; Pandolfi, 2017; Ricci 2019). L'autoregolazione dell'apprendimento fornisce agli studenti gli strumenti necessari per affrontare le difficoltà e perseverare nel loro percorso educativo, contribuendo a ridurre il rischio di dispersione scolastica. In un contesto di povertà educativa, l'autoregolazione dell'apprendimento si scontra con una serie di ostacoli, tra cui la difficoltà degli studenti nell'accesso a strumenti e risorse che li aiuterebbero a sviluppare tale competenza. Alcuni studi suggeriscono che in contesti di svantaggio socioeconomico, le competenze metacognitive e motivazionali degli studenti sono fortemente influenzate dal supporto che ricevono sia in classe che a casa (Di Nuovo & Magnano, 2013; Nuzzaci et al., 2020). Di conseguenza, pur riconoscendo il valore dell'autoregolazione come strumento per combattere la dispersione scolastica, è necessario adottare un approccio integrato che consideri le disuguaglianze sociali e le risorse disponibili (Engle & Black, 2008).

In conclusione, negli ultimi anni, la letteratura ha evidenziato il ruolo cruciale dell'autoefficacia degli insegnanti e dell'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Da un lato, gli insegnanti con un alto livello di autoefficacia adottano strategie didattiche più innovative, promuovendo un ambiente di apprendimento che stimola la partecipazione attiva e il senso di autoefficacia negli studenti. Dall'altro, la capacità degli studenti di pianificare, monitorare e autoregolare il proprio apprendimento è un fattore determinante per il successo scolastico, riducendo il rischio di abbandono precoce e aumentando le opportunità di apprendimento significativo. Tuttavia, sebbene la letteratura suggerisca un forte legame tra questi elementi e il miglioramento degli esiti scolastici, restano aperte numerose questioni legate all'effettiva implementazione di tali strategie in contesti socioeconomici svantaggiati. Inoltre, occorre tenere in considerazione, come si è evidenziato in precedenza, che oltre alla formazione del corpo docente e al coinvolgimento degli studenti, sarebbe altresì necessario promuovere la partecipazione delle famiglie, affinché accompagnino i

propri figli nel percorso educativo e si possa contribuire a modificare la concezione sociale e/o culturale che esse hanno dell'istruzione e della scuola. In tale prospettiva, risulta fondamentale riconoscere come i fattori legati alla povertà educativa, quali la carenza di risorse culturali, l'accesso limitato a contesti di apprendimento stimolanti, la fragilità dei supporti familiari e la scarsa esposizione a modelli positivi, possano incidere negativamente sulla capacità degli studenti di sviluppare competenze di autoregolazione dell'apprendimento. Tali condizioni, infatti, tendono a ostacolare l'autonomia, la motivazione intrinseca e la gestione efficace del proprio percorso formativo, elementi chiave per un apprendimento significativo e duraturo.

Alla luce di queste premesse teoriche, il presente studio si propone di indagare l'effetto dell'autoefficacia degli insegnanti sulla promozione dell'autoregolazione dell'apprendimento tra gli studenti e il loro impatto sulla riduzione della dispersione scolastica. Attraverso un'analisi empirica, si cercherà di comprendere in che modo le convinzioni e le pratiche didattiche degli insegnanti possano influenzare il comportamento degli studenti, favorendone un apprendimento più autonomo e consapevole.

4. Metodologia

Per rispondere l'obiettivo di questo articolo "analizzare la relazione tra l'autoefficacia degli insegnanti e l'autoregolazione dell'apprendimento degli studenti, con particolare attenzione al loro impatto sulla dispersione scolastica" si è condotto uno studio attraverso una metodologia quantitativa utilizzando l'adattamento di Scierri (2024) della scala TSES-SRL (De Smul et al., 2019).

4.1. Campione

Il campione di questo studio è composto da 1025 insegnanti partecipanti al percorso per il conseguimento dell'abilitazione (ex art. 13 del DPCM 04/08/2024) presso l'Università degli Studi di Enna "Kore", I docenti partecipanti si suddividono nei quattro livelli di scuola:

- 59 docenti della scuola primaria;
- 440 della scuola secondaria di primo grado;
- 526 della scuola secondaria di secondo grado.

4.2. Strumento di raccolta dei dati

Per la raccolta dei dati è stata utilizzata la scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato (AI-AA), adattamento di Scierri (2024) della scala *Teacher Self-Efficacy Scale to implement Self-Regulated Learning* (TSES-SRL) sviluppata da De Smul et al. (2018).

La scala è composta da 17 item distribuiti in quattro fattori:

- Fattore 1. Autoefficacia dell'insegnante per l'istruzione diretta ($\alpha = ,959$);
- Fattore 2. Autoefficacia dell'insegnante nel fornire scelte ($\alpha = ,890$);
- Fattore 3. Autoefficacia dell'insegnante nel fornire sfide e compiti complessi ($\alpha = ,889$);
- Fattore 4. Autoefficacia dell'insegnante nel co-costruire la valutazione ($\alpha = ,837$).

La scala utilizza un formato Likert a 6 punti, dove 1 corrisponde a “per niente in grado” e 6 a “del tutto in grado”, con la finalità di rilevare le convinzioni di autoefficacia percepita per gli insegnanti per quanto riguarda l’implementazione di strategie di autoregolazione dell’apprendimento (Dellinger et al., 2008).

5. Procedura

I questionari sono stati somministrati online tramite *google moduli*. I partecipanti hanno completato il questionario in modo anonimo e volontario. I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando statistiche descrittive (media, deviazione standard, errore standard) e analisi ANOVA per esaminare l’associazione tra i fattori della scala AI-AA adattamento di Scierri (2024) della scala TSES-SRL di De Smul et al. (2018), il livello di insegnamento e gli anni di esperienza di insegnamento.

6. Risultati

	F1				F2			F3			F4		
	N	M	DS	ES	M	DS	ES	M	DS	ES	M	DS	ES
Totale	1025	4,259	1,045	,017	4,272	,990	,016	4,551	,863	,014	4,251	1,021	,017

Figura 1. Risultati totale dei quattro fattori della scala IIA.

Dall’analisi dei dati emersi dal questionario (Figura 1), si osserva che gli insegnanti che operano nei diversi gradi di istruzione e con differenti livelli di esperienza percepiscono livelli variabili di autoefficacia nell’insegnamento. Le differenze statistiche riscontrate nei quattro fattori analizzati suggeriscono che alcuni contesti scolastici offrono migliori opportunità di autoregolazione rispetto ad altri.

Il fattore 4, che si riferisce all’autoefficacia nel co-costruire la valutazione ha mostrato il punteggio più basso a livello totale, ciò potrebbe indicare una mancanza di fiducia degli insegnanti nella loro capacità di coinvolgere gli studenti nel processo di valutazione. La valutazione co-costruita è un approccio che può migliorare l’autoregolazione degli studenti e la loro motivazione. La bassa autoefficacia in questo ambito suggerisce che potrebbero esserci barriere, come la mancanza di formazione su come implementare pratiche di valutazione partecipativa.

6.1. Differenze tra i livelli di scuola

	F1				F2			F3			F4		
Livelli di scuola	N	M	DS	ES	M	DS	ES	M	DS	ES	M	DS	ES
Scuola primaria	59	4,418	,964	,125	4,334	1,074	,139	4,758	,806	,105	4,468	,936	,121
Scuola Secondaria I grado	440	4,040	,04966	1,041	4,129	,046	,964	4,458	,414	,870	4,172	,048	1,011
Scuola Secondaria II grado	526	4,387	,045	1,032	4,357	,043	,993	4,597	,037	,856	4,288	,044	1,029

Figura 2. Risultati divisi per livelli di scuola dei quattro fattori della scala IIA.

Focalizzando l'attenzione sui diversi ordini di scuola (Figura 2), in modo generale, i risultati mostrano che gli insegnanti delle scuole primarie riportano i punteggi più alti in tutti e quattro i fattori della scala AI-AA. I risultati mostrano, inoltre una maggiore dispersione nelle risposte dei docenti della scuola primaria, rispetto a quelli della scuola secondaria di II grado in cui la dispersione tra le risposte è molto più bassa. Questo potrebbe suggerire che gli insegnanti di questo livello hanno maggiore fiducia nelle loro capacità didattiche rispetto ai colleghi delle scuole primarie e di secondaria di I grado. Questa differenza potrebbe derivare da una maggiore esperienza o da una formazione più specifica per gli insegnanti delle scuole secondaria di II grado. Tuttavia, è importante considerare che la fiducia degli insegnanti non sempre si traduce in pratiche didattiche efficaci.

I risultati mostrano che gli insegnanti della scuola primaria raggiungano livelli più elevati di autoefficacia nell'istruzione diretta, suggerendo che strategie di supporto esplicito agli studenti siano più comuni in questa fase. Inoltre, il punteggio elevato nel Fattore 3 conferma che gli insegnanti della primaria tendono a personalizzare maggiormente il percorso di apprendimento. I risultati della scuola secondaria di I grado sono i più bassi anche all'interno dei quattro fattori, indicando una minore percezione di autoefficacia nell'insegnamento delle strategie di autoregolazione. Questo ribadisce il problema del coinvolgimento e della motivazione degli studenti in questa fascia d'età, che è anche quella più a rischio di dispersione scolastica. Inoltre, il coinvolgimento nella co-costruzione della valutazione è meno percepito negli ordini scolastici superiori, evidenziando un potenziale bisogno di maggiore formazione in quest'area. Questo conferma che, pur avendo insegnanti con un buon livello di autoefficacia, c'è una minore partecipazione degli studenti nel processo valutativo, il che può limitare il loro coinvolgimento attivo nell'apprendimento.

6.2. Impatto degli anni di esperienza

	F1				F2			F3			F4		
	N	M	DS	ES	M	DS	ES	M	DS	ES	M	DS	ES
Anni di insegnamento													
Da 0 a 5 anni	643	4,220	,041	1,045	4,253	,037	,962	4,506	,033	,856	4,248	,039	1,002
Da 6 a 10 anni	210	4,228	,071	1,037	4,239	,070	1,020	4,592	,059	,860	4,182	,073	1,064
Più di 10 anni	131	4,244	,095	1,093	4,220	,097	1,112	4,620	,080	,916	4,236	,092	1,061

Figura 3. Risultati divisi anni di esperienza dei quattro fattori della scala IIA.

Dell'analisi degli anni di esperienza (Figura 3), i dati indicano che gli insegnanti con più di 10 anni di esperienza mostrano i punteggi più elevati in tutti i fattori. Questo è in linea con la letteratura che suggerisce che l'esperienza contribuisce a una maggiore autoefficacia. Nel concreto, la capacità di fornire compiti complessi e stimolanti sembra essere più sviluppata nei docenti con maggiore esperienza, indicando che la competenza si affina nel tempo. Sebbene l'esperienza possa aumentare la fiducia, è fondamentale considerare che non tutte le esperienze sono uguali. Gli insegnanti con anni di esperienza potrebbero non aver necessariamente aggiornato le loro pratiche didattiche o le loro conoscenze pedagogiche, perché come mostrano i risultati l'autoefficacia tende a diminuire con l'aumentare degli anni di esperienza, specialmente nella capacità di offrire scelte (F2), questo potrebbe riflettere modelli didattici più tradizionali, che non promuovono l'autonomia dello studente, oppure indicare che gli insegnanti più esperti tendono a mantenere un approccio più strutturato e direttivo. Il fattore 4 (co-costruzione della valutazione) è il più basso in tutti i gruppi di esperienza, questo indica una carenza trasversale nella capacità degli insegnanti di coinvolgere gli studenti nel processo

valutativo che è un aspetto essenziale per l'*engagement* e la motivazione. In generale, la diminuzione dell'autoefficacia tra i docenti con più anni di esperienza potrebbe derivare da un sistema scolastico che non offre formazione continua adeguata sull'insegnamento delle strategie di autoregolazione.

6.3. Analisi ANOVA

L'analisi ANOVA è stata condotta per esaminare l'associazione tra i fattori della scala AI-AA, il livello di insegnamento e gli anni di esperienza di insegnamento. I risultati mostrano che ci sono differenze significative nei livelli di autoefficacia degli insegnanti in base agli anni di esperienza di insegnamento ($p < 0.05$) e al livello di insegnamento ($p < 0.05$). In particolare, gli insegnanti con più di 10 anni di esperienza hanno riportato livelli di autoefficacia più alti rispetto agli insegnanti con meno esperienza. Inoltre, gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado hanno riportato livelli di autoefficacia più alti rispetto agli insegnanti delle scuole primarie e delle scuole secondarie di primo grado. Risultati che confermano i dati precedentemente presentati.

7. Discussione

Uno dei tasselli della dispersione scolastica riguarda la scuola secondaria di I grado. Questo periodo educativo coincide con il momento critico della preadolescenza, una fase in cui la motivazione allo studio può calare e in cui il rischio di dispersione scolastica aumenta. Molti studenti, specialmente in contesti svantaggiati, iniziano a sentirsi inadeguati rispetto al percorso scolastico frequentato, perché non hanno un ruolo attivo nelle proprie scelte di apprendimento. La mancanza di strategie di autoregolazione peggiora il problema, cioè, senza strumenti adeguati per gestire lo studio, molti studenti iniziano ad avere difficoltà, perdono motivazione e rischiano di abbandonare. Se nella scuola primaria non si sviluppano in modo efficace competenze di autoregolazione, gli studenti provenienti da contesti svantaggiati (non adeguatamente supportati dalle famiglie) possono trovarsi in difficoltà nella scuola secondaria, dove l'autonomia nello studio diventa cruciale. Questo può condurre alla dispersione scolastica, perché gli studenti dipendono esclusivamente dall'insegnante, non si rendono autonomi, non sviluppano competenze per gestire da soli il proprio studio. Per contrastare questo fenomeno è necessario attuare interventi di prevenzione dello svantaggio attraverso l'introduzione di metodologie didattiche più interattive e coinvolgenti. Prioritario risulta, quindi, l'acquisizione di strategie di autoregolazione, cioè lo sviluppo della consapevolezza, comprensione e regolazione dei propri processi cognitivi, nonché capacità di valutare criticamente le proprie prestazioni, attraverso la co-costruzione della valutazione. Tutto ciò diventa fondamentale perché tutti gli studenti e le studentesse, possano acquisire autonomia, senso di responsabilità, farsi carico del proprio apprendimento, riflettere sui propri progressi man mano che vengono compiuti, essere consapevole delle azioni, strategie e tecniche che può intraprendere per migliorare il suo apprendimento (Di Nuovo & Magnano, 2013; Kramarski & Heaysman, 2021; Nuzzaci et al., 2020).

Questi dati confermano, come sottolineano ricerche precedenti, la necessità di interventi mirati per promuovere pratiche didattiche che facilitino l'autoregolazione, specialmente nei contesti più svantaggiati. Un supporto strutturato per gli insegnanti, accompagnato da un maggiore accesso alle risorse educative per gli studenti, potrebbe contribuire a ridurre il fenomeno e contrastarlo e per garantire l'equità e l'uguaglianza di opportunità. Promuovere

metodologie attive (*flipped classroom*, *peer tutoring*), valorizzare l'esperienza pratica attraverso il *cooperative learning* e il *problem-based learning*, coinvolgere gli studenti nel processo valutativo sono interventi che lo rendono al centro del proprio processo di apprendimento (Alivernini et al., 2017; Dellinger et al., 2008; Digennaro, 2020; Levin et al., 2013; Mojavezi & Tamiz, 2012; Pandolfi, 2017; Ricci, 2019). Inoltre, si è visto come potenziare il mentoring e il tutoraggio tra pari, creando percorsi in cui gli studenti più motivati possano aiutare quelli in difficoltà, riduca il rischio di dispersione. Avere una maggiore attenzione alla personalizzazione usando strumenti come i piani di studio personalizzati per adattare i percorsi alle necessità di ogni studente, invece di un approccio standardizzato potrebbe consentire agli studenti trovare un senso nell'apprendimento. In questo senso, la mancanza di scelte consapevoli nel proprio percorso porta molti a percepire la scuola come un obbligo, anziché un'opportunità (De Smul et al., 2018; Dignath-van Ewijk, 2016; Kistner et al., 2010; Li & Grion, 2019; Panadero & Lipnevich, 2022; Scierri, 2021). Infine, per dare una risposta complessiva che sappia affrontare un fenomeno complesso e multifattoriale è necessario rafforzare la collaborazione famiglia-scuola-comunità attraverso misure strutturali capaci di modificare i contesti e fomentare prevenzione precoce, costruire percorsi formativi con possibilità di alternare momenti di studio e attività pratiche reali, supportare le famiglie in situazioni di vulnerabilità, promuovendo la formazione all'accompagnamento alla genitorialità, per aiutarli a sostenere i figli nello sviluppo di autonomia nello studio e nella vita, incentivare le pratiche e i progetti di rete a livello territoriale, coinvolgendo le reti di scuole, il mondo dei servizi, le imprese, le associazioni di categoria, il terzo settore, i Comuni, e altri attori sociali e educativi.

Un altro aspetto da prendere in considerazione, che contrasta con altre ricerche, è la categoria di insegnanti che non si sentono più efficaci, tendono a replicare modelli didattici rigidi, che possono risultare poco coinvolgenti per gli studenti. Se un docente non è in grado di offrire una varietà di metodologie e strategie didattiche, e di coinvolgere gli studenti attivamente, determinerà esclusione. Per migliorare questo aspetto è importante investire su un forte rinnovamento della didattica e degli stili di insegnamento, in vista di facilitare la partecipazione attiva degli alunni ai processi di apprendimento e di crescita personale, nonché di sostenere il *sentirsi accolti* degli alunni nella comunità educante (Kramarski & Heaysman, 2021).

È necessario, inoltre, rafforzare la continuità educativa, potenziare la formazione continua e specifica per i docenti di tutti gli ordini in modo tale di migliorare la continuità didattica tra i cicli (Conte & Cardanobile, 2023; Darling-Hammond et al., 2019; Peeters et al., 2014). Creare percorsi educativi che diano continuità all'uso delle strategie di autoregolazione fin dalla scuola dell'infanzia che continuino fino alla scuola secondaria di II grado, per sviluppare competenze negli studenti che riducano il rischio di disaffezione verso la scuola e di abbandono scolastico. Inoltre, creare modelli di peer mentoring tra insegnanti dove i più giovani possano portare innovazione e i più esperti possano fornire competenze di gestione della classe potrebbe aumentare l'autoefficacia e la sua percezione in tutti i docenti della scuola, così come il riconoscere e incentivare la sperimentazione premiando i docenti che adottano nuove pratiche didattiche.

Infine non si può dimenticare, come sottolinea Dockery (2012), che la dispersione scolastica è un fenomeno multidimensionale e unicamente attraverso un approccio sistemico, cioè con un lavoro collaborativo tra istituzioni scolastiche, famiglie, comunità e istituzioni politiche sarà possibile prevenirlo, contenerlo e ridurlo. Perché come spongono Efklides & Schwartz (2024), Efklides (2011) o Engle & Black (2008) nei contesti sociali

dove le risorse e il supporto mancano la competenza dell'autoregolazione è difficile di acquisire, nonostante gli sforzi degli insegnanti.

8. Conclusioni

A conclusione di questo studio si può sottolineare la scarsa valorizzazione dell'autoregolamento dell'apprendimento. Una possibile causa può essere imputata a una scuola ancora fortemente orientata a un modello trasmissivo, dove l'insegnante è visto come l'unico detentore del sapere. Questo porta a un minore coinvolgimento attivo dello studente, limitando lo sviluppo di strategie autonome di apprendimento. Per il superamento di questa criticità fondamentale risulta l'introduzione di metodologie didattiche attive.

La difficoltà nel coinvolgimento attivo degli studenti nelle dinamiche didattiche e nella co-costruzione della valutazione, viene imputato nell'assenza di una formazione continua efficace dei docenti che porta alla cristallizzazione di metodi didattici che non favoriscono l'inclusione attiva degli studenti nel proprio percorso di apprendimento. Inoltre, i fattori dell'autoregolazione possono variare significativamente tra i diversi livelli scolastici e influenzare il rischio di dispersione scolastica. Ad esempio, nelle scuole primarie, la creazione di un ambiente di apprendimento positivo e il rafforzamento delle abilità di base nella pianificazione possono ridurre il rischio di abbandono. Nelle scuole secondarie, è cruciale incoraggiare l'autovalutazione e la riflessione critica, affinché gli studenti possano sviluppare una maggiore responsabilità nei confronti del proprio apprendimento. Si potrebbe creare un sistema di continuità educativa tra i cicli scolastici, per evitare bruschi cambiamenti di metodo che possano generare difficoltà negli studenti e la promozione di un collegamento scuola-comunità per rafforzare il senso di continuità tra scuola e società.

Un'ultima conclusione che emerge riguarda il fatto che, nonostante, la relazione tra l'autoefficacia degli insegnanti e l'autoregolazione degli studenti sia ben documentata, risulta chiaro che le sfide legate alla povertà educativa e alla dispersione scolastica richiedono un approccio più ampio. Gli insegnanti, pur con alte convinzioni di autoefficacia, non possono affrontare in solitudine le disuguaglianze sociali che influenzano l'apprendimento. L'autoregolazione, pur essendo una competenza cruciale per il successo scolastico, deve essere integrata in un sistema educativo che fornisca risorse adeguate e un supporto concreto a docenti e studenti. Solo attraverso una visione critica e un intervento sistemico si potrà garantire che le strategie di autoregolazione contribuiscano effettivamente a ridurre la dispersione scolastica e a contrastare la povertà educativa.

Le future ricerche dovrebbero concentrarsi su come le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti possono essere influenzate da fattori esterni, come il supporto istituzionale e le risorse educative. Inoltre, è importante esplorare come le caratteristiche demografiche degli studenti possano interagire con le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti per influenzare l'apprendimento degli studenti e impattare sulla dispersione scolastica.

In sintesi, l'autoregolazione dell'apprendimento si configura come un elemento chiave per affrontare la povertà educativa e la dispersione scolastica. Le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti giocano un ruolo cruciale nel promuovere tali strategie. È fondamentale che le politiche educative si concentrino sul rafforzamento di queste convinzioni, in modo da garantire un'istruzione di qualità per tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background socioeconomico.

Infine, in questo studio si può intravedere un filo conduttore chiaro, la difficoltà nell'insegnare agli studenti a diventare autonomi nel loro percorso di apprendimento, per ciò il sistema scolastico deve ripensare in che direzione vuole focalizzare la sua attenzione

nei prossimi anni.

Se il sistema scolastico non si adatta ai cambiamenti sociali, tecnologici, ambientali e non aumenta la partecipazione e l'autonomia dei propri studenti questi potrebbero non vedere una vera utilità nella scuola; se gli insegnanti non ricevono una formazione adeguata per consentire loro di stare al passo con l'evoluzione della didattica, allora la scuola e la società non saranno in grado di contrastare i fenomeni di dispersione scolastica né tantomeno di assicurare una formazione di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Achurra, C., & Villardón, L. (2012). Teacher's self-efficacy and student learning. *The European journal of social & behavioural sciences*, 2(2), 366–383. [http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.17](http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17)
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS journal*, 15. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-015-aliv>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Selfefficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Batini, F., & Benvenuto, G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia, In G. Szpunar, P. Sposetti, & A. Sanzo (Eds.), *Narrazione e educazione*. Nuova Cultura.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson.
- Conte, M., & Cardanobile, M. (2023). Povertà educativa e marginalità. Il ruolo delle comunità educanti per la prevenzione della devianza. *IUL research*, 4(8). <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.491>
- Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey C. M., Jackson C. N., & Harrell, A. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveld, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and teacher education*, 71, 214–225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*. Erickson.
- Digennaro, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare*, 20(3), 37–52.

- Dignath-van Ewijk, C. (2016). What determines whether teachers enhance self-regulated learning? Pre-dicting teachers' reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83–105. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247>
- Dockery, D. J. (2012). School dropout indicators, trends, and interventions for school counselors. *Journal of School Counseling*, 10(12). <http://www.jsc.montana.edu/articles/v10n12.pdf>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with *motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model*. *Educational psychologist*, 46(1), 6–25.
- Efklides, A., & Schwartz, B.L. (2024). Revisiting the Metacognitive and Affective Model of Self-Regulated Learning: Origins, Development, and Future Directions. *Educ Psychol Rev* 36(61). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09896-9>
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York academy of sciences*, 1136(1), 243–256. <https://doi.org/10.1196/annals.1425.023>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In J. Dunlosky, J. Graesser, A. C., & D. J. Hacker (Eds.), *Metacognition in educational in a theory and practice* (pp. 1–25). Routledge.
- ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. <https://www.istat.it/it/files/2022/10/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno-2021.pdf>
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL–SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298–311.
- Lee, S. & Chung, J. Y (2019). The machine learning-based dropout early warning system for improving the performance of dropout prediction. *Applied Sciences*, 9(15), 3093. <https://doi.org/10.3390/app9153093>
- Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029>
- Li, L. & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1–17. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishej/article/view/413>
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491.

- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali effetti della pandemia? *Lifelong lifewide learning*, 17(36), 76–92
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong lifewide learning*, 13(30), 52–64.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8(422), 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Lipnevick, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational research review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963–1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Ricci, L. (2019). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 95–106.
- Santagati, M. (2015). Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale. *Scuola democratica*, 6(2), 395–410.
- Scierri, I. D. M. (2024). Validazione italiana della scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato (AI-AA). *Italian journal of educational research*, 32, 32–46. <https://doi.org/10.7346/sird-012024-p32>
- Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 213–227. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scie>
- Scierri, I. D. M. & Capperucci, D. (2023). Implementare strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe: una ricerca sulle percezioni di autoefficacia dei docenti e sul ruolo della dimensione valutativa. In R. Viganò & C. Lisimberti (Eds.), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 819-829). Pensamultimedia.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2
- Zurla, P. (2004). *Volti della dispersione scolastica e formativa: un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*. FrancoAngeli.