

Beyond school dropout: the role of teachers between self-efficacy and teaching practices

Oltre la dispersione scolastica: il ruolo dei docenti tra autoefficacia e pratiche didattiche

Marta De Angelis^a, Arianna Marras^b, Angelo Basta^{c,1}

^a Università degli Studi del Molise, marta.deangelis@unimol.it

^b Università degli Studi di Cagliari, arianna.marras@unica.it

^c Università Telematica Pegaso, angelo.basta@unipegaso.it

Abstract

School dropout represents one of the most pressing challenges for contemporary education systems, with significant social and economic implications. Research highlights how teachers' beliefs and practices can play a crucial role in preventing the phenomenon. This paper, developed within the TALENTED project, examines the perceptions of 103 teachers from Technical Institutes for Computer Science regarding the causes of dropout, their sense of professional efficacy, and the strategies they apply in everyday teaching. The exploratory-descriptive study reveals a general openness to change and methodological experimentation, yet also a tendency to externalize responsibility for dropout and to underestimate the transformative potential of educational relationships. Observed practices remain largely rooted in traditional models, with limited adoption of active and student-centered approaches. The paper discusses formative implications and the methodological limitations of the research.

Keywords: school dropout; teacher self-efficacy; teaching strategies; formative assessment.

Sintesi

La dispersione scolastica rappresenta una delle sfide più rilevanti per i sistemi educativi attuali, con forti ricadute sociali ed economiche. Le ricerche evidenziano come le convinzioni e le pratiche degli insegnanti possano incidere in modo significativo nella prevenzione del fenomeno. Il presente contributo, realizzato nell'ambito del progetto TALENTED, analizza le percezioni di 103 docenti di Istituti Tecnici informatici rispetto alle cause dell'abbandono scolastico, al proprio senso di efficacia professionale e alle strategie adottate nella didattica quotidiana. L'indagine, di tipo esplorativo-descrittivo, evidenzia una buona predisposizione al cambiamento e alla sperimentazione metodologica, ma anche una tendenza a esternalizzare le responsabilità della dispersione e a sottovalutare il potenziale trasformativo della relazione educativa. Le pratiche osservate appaiono ancora ancorate a modelli tradizionali, con limitata integrazione di approcci attivi e orientati alla partecipazione. Il contributo discute implicazioni formative e limiti della metodologia adottata.

Parole chiave: dispersione scolastica; autoefficacia docente; strategie didattiche; valutazione formativa

¹ L'articolo è frutto della collaborazione tra gli autori. Marta De Angelis ha curato i §§ 1-2, Arianna Marras i §§ 3-5 e Angelo Basta il § 6. Le conclusioni sono frutto del lavoro congiunto tra gli autori.

1. Introduzione

Il progetto *Teaching And LEarning effectiveness to promote student achievemeNT prEvent school Dropout* (TALENTED) si propone di approfondire il ruolo degli insegnanti nella prevenzione della dispersione scolastica, attraverso l'analisi integrata delle loro convinzioni, pratiche didattiche e strategie valutative.

La dispersione scolastica è una criticità rilevante del sistema educativo italiano ed europeo e richiede risposte sistemiche, basate sulla comprensione dei processi educativi, delle dinamiche motivazionali e dei contesti. In linea con le politiche orientate a contrastare l'abbandono precoce – come il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), le *Linee guida per l'orientamento* 2022 del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) e il rapporto dell'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) del 2024 – è essenziale indagare come i docenti percepiscano il fenomeno e quali pratiche adottino in classe.

A partire dal modello teorico di Rumberger (2011), che distingue tra fattori individuali, familiari, scolastici e istituzionali, il progetto TALENTED si focalizza sulla dimensione scolastica, in particolare sul ruolo dell'insegnante nella costruzione di ambienti capaci di promuovere motivazione, partecipazione e senso di appartenenza.

Il contributo esamina, nel contesto dei docenti coinvolti, le convinzioni professionali, l'autoefficacia percepita e l'approccio all'innovazione didattica², intesa come trasformazione intenzionale delle pratiche, anche mediante l'integrazione critica di tecnologie e valutazione formativa (Calvani, 2011; Earl, 2013; Fullan, 2013).

L'analisi si concentra su tre dimensioni ritenute cruciali per sviluppare pratiche inclusive e prevenire il drop-out:

1. le attribuzioni causali dei docenti rispetto alla dispersione;
2. l'autoefficacia e il *mindset* orientato all'incrementalità;
3. metodologie didattiche, strategie valutative e uso delle tecnologie nella pratica quotidiana.

L'obiettivo dello studio è raccogliere evidenze empiriche utili a progettare interventi formativi mirati per rafforzare le competenze pedagogiche e la consapevolezza del ruolo docente nella prevenzione della dispersione scolastica.

2. Influenza dei docenti sul fenomeno della dispersione scolastica

In passato, la dispersione scolastica veniva spiegata con approcci unifattoriali, legati a variabili come l'intelligenza o le difficoltà economiche. Oggi si adotta una visione sistemica, che riconosce l'interazione tra fattori individuali, sociali e scolastici (MIUR, 2000). In questo quadro, la scuola non è solo un contenitore passivo, ma un contesto attivo in grado di attenuare o amplificare i rischi di abbandono. La relazione educativa,

² Il concetto di innovazione didattica non viene ridotto alla semplice introduzione di strumenti digitali, ma è inteso come un processo riflessivo e contestuale che implica il ripensamento delle modalità di insegnamento e valutazione in funzione dell'apprendimento attivo degli studenti (Maccario, 2011; Calvani & Trinchero, 2019).

l'organizzazione scolastica e le pratiche didattiche sono leve strategiche per prevenire il disagio (Triani et al., 2015).

Numerosi studi confermano che un clima scolastico positivo, fondato su fiducia e riconoscimento reciproco, è associato a un minor rischio di dispersione, specie per gli studenti più fragili (Croninger & Lee, 2001; Roorda et al., 2011). Al contrario, ambienti rigidi o conflittuali favoriscono la disconnessione scolastica (Lessard et al., 2004). Il docente può essere un riferimento motivazionale, capace di riattivare senso di appartenenza, fiducia e orientamento al futuro (Cornelius-White, 2007).

Il coinvolgimento degli studenti (*student engagement*), inteso originariamente come investimento psicologico e sforzo verso l'apprendimento (Newmann et al., 1992), è anch'esso un precursore del successo scolastico, oggi considerato un costrutto multidimensionale – comportamentale, affettivo e cognitivo – che include anche strategie autoregolatrici (Wang & Fredricks, 2014). Anche in questo ambito, il ruolo del docente è cruciale (Pedler et al., 2020): le pratiche centrate sullo studente, come quelle basate su autonomia e reciprocità, si dimostrano efficaci nel promuovere un coinvolgimento significativo (Lea et al., 2003).

Le metanalisi di Hattie (2012; 2023) confermano l'impatto significativo delle pratiche didattiche sui risultati scolastici, evidenziando l'efficacia di strategie come il feedback ($ES=0.70$), la chiarezza espositiva ($ES=0.75$), l'insegnamento esplicito ($ES=0.57$), le strategie metacognitive ($ES=0.60$), la valutazione formativa ($ES=0.48$), le relazioni positive ($ES=0.52$), la cooperazione tra pari ($ES=0.53$), l'insegnamento inclusivo ($ES=0.44$) e l'uso delle tecnologie per studenti con difficoltà ($ES=0.57$), tutte pratiche che contribuiscono concretamente al miglioramento dell'apprendimento.

Coerentemente con queste prospettive, una recente *review* sistematica condotta su riviste pedagogiche italiane (Bonaiuti et al., 2025), evidenzia come le metodologie attive e personalizzate (*peer tutoring*, apprendimento cooperativo) contribuiscano a creare ambienti inclusivi e partecipativi.

A supporto di queste evidenze, le indagini nazionali forniscono dati preziosi per orientare le politiche formative e gli interventi a livello di sistema. Secondo l'indagine ISTAT (2025), il tasso di abbandono precoce (18-24 anni) è al 9.8%, con forti disparità regionali e un incremento dopo i 18 anni. Il Rapporto INVALSI (2024) evidenzia disuguaglianze educative nel Mezzogiorno, pur registrando un calo della dispersione implicita (6.6%): solo Campania e Sardegna superano ancora il 10%, richiedendo interventi mirati.

Questi dati confermano l'urgenza di rafforzare la formazione docente nei settori strategici, riconoscendone la professionalità come leva fondamentale per il successo formativo.

2.1. Il ruolo delle convinzioni dei docenti

Le convinzioni professionali degli insegnanti (*teacher beliefs*) orientano in modo profondo le pratiche didattiche e la relazione con gli studenti (Rubie-Davies et al., 2012), influenzando anche l'approccio al fenomeno della dispersione scolastica (Lenart, 2016; Van Houtte & Demanet, 2015). Proprio per questo, esse rappresentano un elemento cruciale da analizzare e comprendere prima di ogni intervento formativo. In particolare, le convinzioni dei docenti in merito alle cause del drop-out scolastico si intrecciano con le loro teorie implicite dell'intelligenza (Dweck, 1999) e con il senso di autoefficacia percepita (Bandura, 2000). Secondo le teorie dell'incrementalità (Dweck, 2006), gli insegnanti che credono nella modificabilità delle abilità cognitive (*growth mindset*)

tendono ad adottare strategie più inclusive e a mantenere un atteggiamento perseverante nel supportare gli studenti in difficoltà (Yeager & Dweck, 2020). Al contrario, coloro che considerano l'intelligenza come un tratto fisso (*fixed mindset*), soprattutto se associato a una bassa autoefficacia, risultano meno propensi a investire in strategie di recupero (Rattan et al., 2012).

Questa visione trova riscontro anche nelle percezioni degli studenti: coloro che si sentono sostenuti da insegnanti con alte aspettative nei loro confronti mostrano maggiore motivazione e ottengono risultati migliori (Muller, 2001; Blackwell et al., 2007). Tuttavia, l'adesione a una visione incrementale, da sola, non garantisce coerenza nelle pratiche. Affinché tale convinzione si traduca in comportamenti efficaci, è necessario un accompagnamento formativo mirato, che intervenga anche sul piano linguistico, metacognitivo e relazionale (Zhang & He, 2024; Handa et al., 2023; Murphy, 2024).

Un'altra dimensione strettamente connessa è quella dell'autoefficacia docente (*teacher self-efficacy*), definita come la fiducia nella propria capacità di incidere positivamente sull'apprendimento degli studenti, anche di quelli più in difficoltà (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Questo costrutto si articola in tre dimensioni – livello, ampiezza e forza – ed è alimentato da quattro fonti principali: esperienza diretta, osservazione vicaria, persuasione sociale e stati fisiologici (Bandura, 2000).

Numerose ricerche evidenziano come un'elevata autoefficacia sia correlata a una maggiore motivazione, resilienza didattica, capacità di gestione della classe e coinvolgimento degli studenti (Zee & Koomen, 2016; Fackler & Malmberg, 2016). Tuttavia, tali convinzioni non agiscono in modo isolato: sono influenzate anche da fattori psicosociali come la soddisfazione professionale, il riconoscimento sociale, le aspettative di carriera e il contesto organizzativo (Caprara et al., 2006).

Diventa quindi fondamentale interrogarsi sul livello di consapevolezza che i docenti hanno rispetto al proprio impatto sul successo scolastico. Alcune indagini mostrano come molti insegnanti tendano ad attribuire la dispersione a cause esterne (famiglia, contesto, pari), sottovalutando il ruolo relazionale e educativo che possono esercitare (Cavaco et al., 2021; Knesting-Lund et al., 2013). Questa tendenza può riflettere una bassa percezione di controllo e di efficacia, soprattutto nei contesti più complessi e fragili.

In questo scenario, il modello motivazionale socio-cognitivo rappresenta un utile quadro teorico, integrando il concetto di autoefficacia con le attribuzioni causali e la motivazione autodeterminata (Deci & Ryan, 2000; Eccles & Wigfield, 2020; Weiner, 1986). Tale approccio consente di leggere in modo più articolato il rapporto tra convinzioni, motivazioni e pratiche educative, promuovendo una riflessione critica sul ruolo attivo del docente nella costruzione di ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi.

3. Obiettivi di ricerca

L'indagine si inserisce in un approccio interpretativo e descrittivo volto a comprendere le percezioni dei docenti rispetto a variabili che incidono sulla dispersione scolastica. In particolare, si analizzano le rappresentazioni degli insegnanti sulle cause del fenomeno, seguendo il modello di Rumberger (2011), distinguendo tra fattori esterni (es. ruolo dei genitori, orientamento scolastico) e fattori interni agli studenti (es. bassa motivazione, lacune di base). La ricerca esplora inoltre alcune dimensioni professionali tramite lo strumento MESI (Moè et al., 2010), indagando aspetti come l'autoefficacia percepita, la soddisfazione lavorativa, la concezione delle competenze didattiche e l'orientamento

riflessivo. Infine, si analizzano le strategie didattiche, le tecnologie educative e le pratiche valutative adottate più frequentemente, insieme alla percezione della loro efficacia.

L'obiettivo è raccogliere dati utili a identificare i bisogni formativi dei docenti e progettare interventi di supporto mirati, capaci di rafforzare pratiche efficaci per contrastare la dispersione scolastica. L'integrazione di aspetti cognitivi, motivazionali e didattici consente una lettura approfondita e attuale del vissuto professionale degli insegnanti nei contesti scolastici più fragili.

4. Metodologia

La prima fase del progetto ha seguito un'impostazione metodologica esplorativa, con una raccolta dati ex ante volta a indagare le variabili rilevanti e a delineare un quadro analitico della realtà scolastica osservata. Data la disomogeneità del campione, è stato adottato principalmente un approccio descrittivo, escludendo quasi totalmente analisi inferenziali. L'obiettivo era comprendere le percezioni dei docenti per orientare interventi formativi e azioni educative nel progetto TALENTED, in linea con quanto suggerito dalla letteratura metodologica per studi esplorativi con campioni non rappresentativi (Chiorri, 2023).

4.1. Partecipanti alla ricerca

L'indagine, condotta nell'ambito del progetto TALENTED, ha coinvolto 103 docenti di Istituti Tecnici a indirizzo informatico in Sardegna (29.1%), Molise (10.7%) e Puglia (60.2%), regioni del Mezzogiorno selezionate per la loro eterogeneità socio-scolastica. Sebbene alcune di queste regioni presentino criticità legate alla dispersione scolastica (Invalsi, 2024), il Molise presenta un quadro più stabile. Il questionario, somministrato telematicamente tramite Google Moduli tra dicembre 2024 e febbraio 2025 e in forma anonima, ha raccolto dati utili a comprendere le dinamiche professionali dei docenti coinvolti in attività didattiche innovative previste dal progetto.

Ai docenti è stato richiesto di partecipare a un percorso formativo al fine di sperimentare nelle proprie classi attività didattiche innovative. Il campione, non probabilistico e di convenienza, riflette il focus settoriale di TALENTED sull'area tecnico-professionale, particolarmente esposta al rischio di abbandono scolastico. Si tratta di un campione non rappresentativo della popolazione docente nazionale, né per ambito disciplinare, né per distribuzione geografica. Sebbene ciò limiti la validità esterna e la generalizzabilità dei risultati, questa scelta metodologica consente di approfondire le percezioni e le pratiche di un segmento professionale ben definito. La composizione disciplinare del campione, fortemente orientata all'area scientifico-tecnologica (47.6%), conferma questa impronta settoriale, mentre le restanti aree (linguistico-storica 27.2%, giuridico-economica 15.5%, inclusione 5.8%, scienze umane 2.9%, arti espressive 1%) sono rappresentate in misura più limitata. Il campione è a maggioranza femminile (67%), con un'età media di 51.2 anni e una consolidata esperienza professionale (media 16.9 anni). Solo il 10.6% ha meno di 40 anni, segnalando una criticità nel ricambio generazionale. La maggioranza (78.6%) ha un contratto a tempo indeterminato, ma resta una presenza significativa di docenti precari (21.4%).

4.2. Strumenti di ricerca

I dati sono stati raccolti tramite un questionario semistrutturato finalizzato a rilevare diversi aspetti (Figura 1). La Sezione 1 dello strumento è stata sviluppata dagli autori, mentre le

sezioni successive si avvalgono di scale già validate in lingua italiana su ampi campioni di docenti, riguardanti aspetti quali l'autoefficacia, la soddisfazione lavorativa, l'incrementalità e le pratiche didattiche (Moè et al., 2010). Le scale relative alle pratiche di insegnamento sono state parzialmente riprese sulla base del lavoro di Storai (2021). Ogni dimensione indagata ha costituito una sezione specifica del questionario, contribuendo a strutturare in modo sistematico lo strumento di rilevazione utilizzato nella ricerca.

Sez.	Aspetti indagati	N° Item	Scala	Autori
1	Percezione dispersione scolastica	12	1-4	Implementata dagli autori
2	Autoefficacia	24	1-9	Moè et al., 2010
3	Soddisfazione lavorativa	5	1-7	
4	Incrementalità	16	1-9	
5	Prassi d'insegnamento	25	1-5	
	Strategie didattiche	26	1-5	Storai, 2021
	Valutazione (strumenti e metodi)	17 + 5	1-5	
	Valutazione (Pratiche)	5	1-6	
	Tecnologie	15	1-5	

Figura 1. Questionario di ricerca per i docenti.

4.3. Analisi dei dati

I risultati presentati si basano principalmente su un'analisi statistica descrittiva, mirata a delineare le caratteristiche del campione e le tendenze emerse dal questionario. Solo per la sezione relativa alla percezione dei docenti sulla dispersione scolastica, costruita dagli autori, è stata condotta un'analisi inferenziale. La procedura ha previsto la costruzione di un dataset in Excel, poi elaborato con il software *Jamovi* (versione 2.3.21). Per ciascuna sezione del questionario sono stati calcolati i punteggi grezzi, seguendo le indicazioni degli autori delle scale utilizzate.

Sulla scala relativa alla dispersione scolastica è stata effettuata un'Analisi delle Componenti Principali (ACP) per esplorarne la struttura latente. L'adeguatezza del campione è stata verificata con il test KMO (Kaiser, 1970; Dziuban & Shirkey, 1974) e il test di Bartlett (1954). L'affidabilità interna è stata misurata con l'alfa di Cronbach per le scale del MESI (Moè et al., 2010) e le componenti emerse dall'ACP.

5. Risultati

L'analisi dei 103 questionari compilati integralmente è stata condotta attraverso statistiche descrittive. Per presentare i risultati in modo chiaro e strutturato, il paragrafo è suddiviso in tre sottoparagrafi tematici:

1. il primo si concentra sulle percezioni dei docenti riguardo alle cause della dispersione scolastica e sul loro ruolo nel contrastare questo fenomeno;
2. il secondo approfondisce la motivazione dei docenti e le loro prassi di insegnamento;
3. il terzo è dedicato all'agire didattico, esplorando le strategie e gli strumenti più utilizzati, oltre alle opinioni dei docenti sulla valutazione scolastica. In

quest'ultimo sottoparagrafo, che si focalizza sugli atteggiamenti degli insegnanti, viene proposta un'analisi descrittiva dettagliata delle affermazioni, i cui risultati saranno discussi nel paragrafo successivo dedicato alla discussione.

5.1. Le percezioni dei docenti sulle cause della dispersione scolastica

Sulla scala relativa alla percezione dei docenti sulle cause della dispersione scolastica è stata condotta un'Analisi delle Componenti Principali (ACP) con rotazione obliqua Promax. Il test KMO (0.761) (Kaiser, 1970) e il test di Bartlett ($\chi^2=323$; gdl=66; $p<0,001$) (Bartlett, 1954) hanno confermato l'adeguatezza dell'analisi. Il numero di componenti è stato definito tramite scree plot e analisi parallela. L'ACP spiega il 46.3% della varianza ($C1=3.07$; $C2=2.48$). La componente 1 (C1), composta da otto item, riguarda cause esterne (es. ruolo della famiglia); la componente 2 (C2), con quattro item, include cause interne (es. motivazione). Entrambe mostrano un buon indice di affidabilità ($C1=0.773$; $C2=0.759$) (Figura 2).

	Componente 1	Componente 2
Problemi d'inserimento nella prima classe del biennio	0.825	
Scarsa continuità didattico-educativa tra scuola media inferiore e superiore	0.705	
Scarso coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica	0.637	
Difficoltà relazionale con la classe	0.586	
Scarso sostegno da parte delle famiglie	0.561	
Ritardi e ripetenze (divario tra età anagrafica e classe frequentata)	0.548	
Aspettative eccessive da parte dei genitori	0.545	
Scarso orientamento alla scuola superiore	0.492	
Insufficiente motivazione allo studio		0.843
Lacune nella preparazione di base		0.757
Difficoltà di acquisizione di una corretta metodologia di studio		0.733
Difficoltà di adattamento ai ritmi di studio		0.725
<i>α di Cronbach</i>	0.773	0.759

Figura 2. Saturazioni componenziali ottenute dall'analisi delle componenti principali con rotazione obliqua Promax.

A un livello descrittivo, si osserva come il grado di accordo dei docenti sia superiore rispetto agli aspetti interni allo studente a dispetto di quelli esterni (Figura 3). Questo dato sembrerebbe confermare alcune indagini che mostrano come gli insegnanti tendano spesso ad attribuire la dispersione a fattori esterni indipendenti dalla loro azione (Knesting-Lund *et al.*, 2013; Meyers & Houssemand, 2011).

	Media	Mediana	DS	Min.	Max.
Aspetti esterni (C1)	2.57	2.63	0.468	1.25	4.00
Aspetti interni (C2)	3.23	3.25	0.494	1.25	4.00

Figura 3. Statistiche descrittive delle due componenti emerse dal questionario sulla percezione della dispersione scolastica.

Un quesito aggiuntivo ha, a tal proposito, indagato la percezione dei docenti sul peso del proprio agire didattico rispetto a tale fenomeno: il 47.6% degli insegnanti ritiene che le

proprie azioni didattiche non siano in grado di influenzare la possibilità che uno studente abbandoni precocemente gli studi. Il 36.9% pensa invece che possano avere un impatto parziale, mentre solo una minoranza (15.5%), in linea con gli studi precedentemente citati, riconosce al proprio operato un ruolo significativo nel contrasto alla dispersione scolastica.

5.2. Motivazione e strategie di insegnamento

L'analisi dei dati provenienti dal questionario MESI (Moè et al., 2010) offre interessanti spunti su quattro dimensioni chiave: autoefficacia, soddisfazione lavorativa, incrementalità e prassi di insegnamento (Figura 4).

Dimensione indagata	α di Cronbach	Media	Mediana	DS	Min.	Max.	Media (DS) campione normativo
Autoefficacia	0.945	7.47	7.58	0.753	5	9	7,03(1,06)
Soddisfazione lavorativa	0.909	5.19	5.40	1.205	1.40	7	4,99(1,10)
Incrementalità	0.973	7.06	7.19	1.451	2.06	9	7,12 (1,20)
Prassi di insegnamento	0.923	4.22	4.32	0.483	2.24	4.92	4,08 (0,40)

Figura 4. Statistiche descrittive e analisi di affidabilità sulle dimensioni di autoefficacia, soddisfazione lavorativa, incrementalità e prassi di insegnamento.

Autoefficacia. I docenti mostrano un elevato livello di autoefficacia, con un punteggio medio di 7,47 ($ds=0.753$), significativamente superiore alla media normativa. Questo dato rivela una forte fiducia nelle proprie capacità professionali e una notevole omogeneità nelle risposte, indicando che la maggior parte dei docenti condivide una percezione positiva delle proprie competenze. Questi risultati sono in linea con i meccanismi di autoefficacia (Bandura, 2000), che guidano le azioni dei docenti e possono correlarsi al successo scolastico degli studenti. È fondamentale considerare, tuttavia, che queste convinzioni non agiscono isolatamente, ma sono influenzate da fattori psicosociali come la soddisfazione professionale (Caprara et al., 2006).

Soddisfazione Lavorativa. La soddisfazione lavorativa dei docenti si attesta su una media di 5.19 ($ds=1.205$), un valore che supera leggermente la media del campione normativo. Tuttavia, la ds più elevata (rispetto a quella riscontrata per l'autoefficacia) indica una notevole variabilità nelle percezioni individuali. Questo dato suggerisce che, mentre molti docenti esprimono una soddisfazione lavorativa moderata o alta, esiste anche una quota significativa di insegnanti che riporta un livello di insoddisfazione. Come evidenziato da recenti ricerche (Harrison et al., 2023), la soddisfazione lavorativa degli insegnanti e la qualità delle relazioni all'interno della classe possono essere importanti indicatori di esiti didattici positivi.

Incrementalità. Il concetto di incrementalità indica la convinzione che abilità e competenze possano migliorare grazie all'impegno e all'apprendimento continuo, in linea con il *growth mindset* contrapposto al *fixed mindset* (Dweck, 2006; Dweck & Leggett, 1988). I dati mostrano un punteggio medio di 7.06 ($ds=1.451$), vicino alla media del campione normativo, suggerendo una percezione generalmente positiva dello sviluppo professionale tra i docenti. Tuttavia, la variabilità (range 2.06-9.00) indica che, mentre molti insegnanti credono fortemente nella crescita, altri mostrano una visione più limitata delle proprie potenzialità. La letteratura educativa recente evidenzia l'importanza di una *culture of growth* (Murphy, 2024) e la difficoltà, per alcuni docenti, di tradurre convinzioni incrementali in pratiche didattiche coerenti (Zhang & He, 2024). Sono quindi necessari

interventi formativi mirati (Handa et al., 2023) per sostenere lo sviluppo professionale e migliorare la qualità dell'istruzione.

Prassi di Insegnamento. Con una media di 4.22 (ds=0.483) i docenti mostrano una percezione leggermente superiore alla media del campione normativo rispetto alle proprie pratiche didattiche. La ds contenuta indica che le risposte sono relativamente uniformi, suggerendo una discreta coerenza nell'utilizzo di pratiche didattiche ritenute efficaci in letteratura, come ad esempio: chiarire gli obiettivi prima di iniziare un argomento; suddividere i contenuti complessi; fornire feedback post-valutazione; proporre attività stimolanti e varie; curare la relazione educativa; promuovere la riflessione sulle strategie di studio; gestire l'organizzazione didattica in modo condiviso e attento alle esigenze degli studenti.

5.3. Didattica, metodologie e valutazione

Strategie didattiche. L'analisi dei dati sulle strategie di insegnamento (Figura 5) evidenzia le pratiche che i docenti percepiscono come più efficaci rispetto a quelle effettivamente utilizzate. Le strategie sono state valutate su una scala da 1 a 5, dove i punteggi più alti indicano maggiore efficacia percepita o frequenza d'uso. La lezione frontale risulta tra le strategie sia più utilizzate che ritenute più funzionali, confermando la prevalenza di metodi tradizionali nella didattica quotidiana. Più della metà dei docenti (52%) dichiara di dedicare circa 30 minuti per lezione alla spiegazione frontale, il 39% tra 15 e 20 minuti, e il 9% fino a 50 minuti.

Strategie di insegnamento	Più funzionali Min=1; Max=5			Più utilizzate Min=1; Max=5		
	Media	Mediana	DS	Media	Mediana	DS
<i>Flipped classroom</i>	3.02	3	1.029	2.28	2	0.890
<i>Debate</i>	3.22	3	1.075	2.47	2	1.008
<i>Lezione frontale</i>	3.59	4	0.834	3.76	4	0.902
<i>Peer tutoring</i>	3.79	4	0.882	3.12	3	0.878
<i>Role playing</i>	3.13	3	1.143	2.49	2	1.136
<i>Simulazioni</i>	3.71	4	0.847	3.40	3	0.994
<i>Brainstorming</i>	3.66	4	0.976	3.18	3	1.055
<i>Circle time</i>	2.96	3	1.220	2.32	2	1.157
<i>Lavori collaborativi</i>	3.76	4	0.985	3.40	3	0.889
<i>Lezione attraverso la LIM</i>	3.80	4	0.943	3.66	4	1.090
<i>Gamification</i>	3.17	3	1.216	2.29	2	1.063
<i>Storytelling</i>	2.93	3	1.140	2.18	2	1.100

Figura 5. Strategie didattiche più funzionali a un miglior apprendimento degli studenti e più utilizzate nell'ambito della didattica d'aula.

L'uso della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) è considerato molto funzionale e trova un buon riscontro nella pratica. I lavori collaborativi, sebbene valutati positivamente, sono meno adottati, probabilmente per la maggiore complessità organizzativa. Simulazioni e peer tutoring sono considerati utili ma poco diffusi. Le strategie più innovative – *flipped classroom*, *debate* e *gamification* – sono tra le meno utilizzate, nonostante siano considerate discretamente funzionali.

Il divario tra la percezione di efficacia e l'uso reale suggerisce che molti docenti riconoscono il valore di strategie attive e innovative, ma incontrano ostacoli nella loro applicazione, come mancanza di formazione o supporto. Alcune pratiche, come *storytelling* e *circle time*, risultano raramente adottate, probabilmente perché percepite come poco adatte alla scuola secondaria di secondo grado o difficilmente integrabili nei curricula. Il gap più marcato tra funzionalità percepita e utilizzo riguarda strategie come *peer tutoring*, simulazioni e *flipped classroom*, segnalando la necessità di accompagnare i docenti con strumenti e percorsi che ne facilitino l'attuazione in classe.

Materiali, risorse e tecnologie. L'87.6% dei docenti dichiara di integrare abitualmente le lezioni con materiali multimediali; il grafico di seguito (Figura 6) mostra le risorse più utilizzate (immagini, video e documenti di testo).

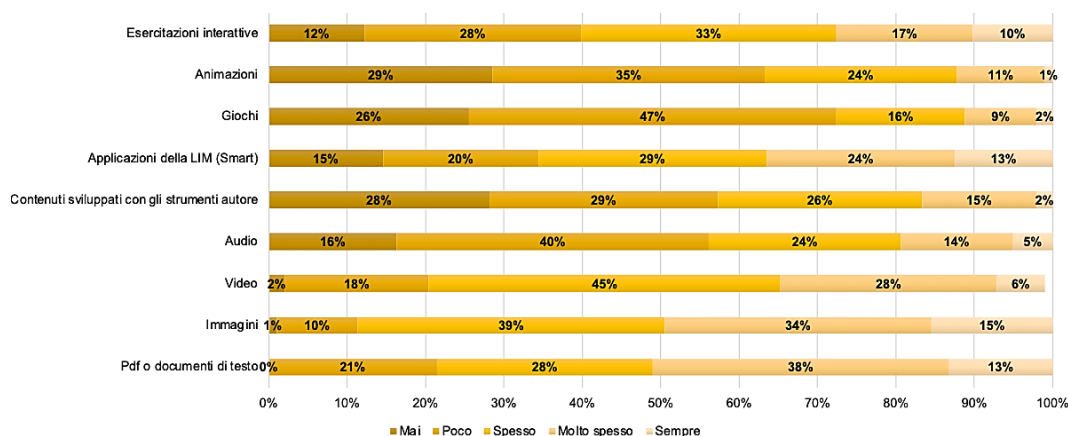


Figura 6. Utilizzo di materiali multimediali nella didattica.

L'analisi dei dati relativi alla percezione dei docenti sull'uso delle tecnologie in ambito educativo (Figura 7) offre spunti interessanti riguardo alle loro attitudini, idee e apertura a pratiche sperimentali.

	Media	Mediana	DS	Min.	Max.
Le tecnologie motivano gli studenti all'apprendimento	3.55	3	0.936	1	5
Le tecnologie aiutano a integrare i contenuti delle lezioni	3.76	3	0.934	3	5
Considero il ruolo delle tecnologie fondamentale nella scuola di oggi	3.83	4	0.984	1	5
Sono aperta/o alle sperimentazioni in classe con le tecnologie	3.97	4	0.995	2	5
Mi informo dai miei studenti su quali sono le tecnologie più avanzate	3.50	3	1.145	1	5

Figura 7. Idee dei docenti sull'uso delle tecnologie nella didattica.

I risultati mostrano una percezione generalmente positiva da parte dei docenti sull'uso delle tecnologie nella didattica, considerate utili per integrare i contenuti e rispondere ai bisogni degli studenti. I docenti riconoscono l'importanza di aggiornare le pratiche educative, ma emergono sfumature: l'uso delle tecnologie come strumento motivazionale genera opinioni più variabili. Alcuni insegnanti faticano a integrare efficacemente gli strumenti digitali, probabilmente per scarsa familiarità o per le specificità dei contesti scolastici. Positiva è la disponibilità a sperimentare nuove modalità didattiche, mentre è più moderata l'apertura a coinvolgere gli studenti nel dialogo sulle tecnologie avanzate.

Processi di valutazione. La Figura 8 illustra le pratiche valutative adottate dai docenti, gli oggetti della valutazione e gli strumenti utilizzati per supportare l'apprendimento. Le interrogazioni orali risultano le più utilizzate ($m=3.81$), confermando la loro centralità nella didattica italiana per immediatezza e capacità di valutazione in tempo reale, sebbene il range (1-5) indichi approcci diversi. Anche i compiti scritti sono ampiamente impiegati, riflettendo l'orientamento verso pratiche tradizionali considerate affidabili. I test a risposta multipla e le domande aperte hanno un utilizzo moderato, mentre rubriche di valutazione e protocolli osservativi sono poco diffusi, indicando una forte variabilità nelle scelte degli strumenti.

	Item	Media	Mediana	DS	Min.	Max
Strumenti di valutazione	Interrogazioni	3.81	4	1.09	1	5
	Rubriche di valutazione	2.60	2	1.19	1	5
	Compiti in classe scritti	3.75	4	1.19	1	5
	Test a risposta multipla	3.32	3	1.04	1	5
	Questionari a domande aperte	3.28	3	1.07	1	5
	Protocolli osservativi dei processi	2.73	3	1.30	1	5
Pratiche di valutazione	Progetto rubriche che prevedono la valutazione di competenze trasversali	2.29	2	0.976	1	4
	Effettu prove intermedie con funzione formativa	3.18	3	0.968	1	5
	Introduco l'argomento della lezione esplicitando gli obiettivi	3.82	4	0.926	2	5
	Condivido con gli studenti i criteri di valutazione	3.93	4	0.942	2	5
	Quando restituisco un compito motivo il voto allo studente	4.33	5	0.821	2	5
Oggetti della valutazione	Gli esiti della valutazione formativa (ad es. autovalutazione, valutazione tra pari)	3.30	3	1.092	1	5
	Gli interventi personali degli studenti fatti durante le lezioni	3.95	4	0.943	1	5
	La capacità di sapersi organizzare	3.75	4	0.997	1	5
	Le abilità metacognitive	3.80	4	0.994	1	5
	La creatività nel risolvere un compito	3.85	4	0.964	2	5
	La capacità di lavorare in gruppo	3.64	3	1.037	1	5
Strumenti di valutazione formativa	Il feedback	3.54	4	0.988	1	5
	La riflessione sull'errore	3.76	4	0.834	2	5
	La valutazione collettiva	2.89	3	1.162	1	5
	L'autovalutazione	3.32	3	1.148	1	5
	Il colloquio diretto con lo studente che lo richiede	4.04	4	0.949	2	5

Figura 8. Pratiche, oggetti e strumenti di valutazione dei docenti.

I dati evidenziano una tendenza alla trasparenza valutativa: motivare il voto al momento della restituzione è la pratica più comune, sottolineando l'importanza della spiegazione del giudizio. È frequente anche la condivisione dei criteri di valutazione e l'esplicitazione degli obiettivi didattici, a supporto della consapevolezza degli studenti. Al contrario, pratiche formative come le prove intermedie sono meno diffuse, suggerendo una possibile

sottovalutazione del feedback continuo. La progettazione di rubriche per valutare le competenze trasversali è la pratica meno adottata, segnalando una criticità nell'integrazione di strumenti valutativi orientati allo sviluppo globale dello studente.

I docenti attribuiscono rilevanza a diversi aspetti nella valutazione sommativa, dando particolare importanza agli interventi personali in classe, alla creatività nella risoluzione dei compiti e alle abilità metacognitive. Questo evidenzia una crescente attenzione verso le competenze trasversali, oltre il risultato finale. Anche la capacità organizzativa e il lavoro di gruppo sono considerati aspetti significativi, a conferma dell'interesse per l'autonomia e la collaborazione degli studenti. Tuttavia, gli esiti della valutazione formativa ricevono il punteggio più basso, segnalando una presenza ancora marginale di questa dimensione nel processo valutativo complessivo. Tra gli strumenti a supporto del miglioramento, emerge il colloquio diretto su richiesta dello studente, indicativo della disponibilità dei docenti a instaurare un dialogo individuale. Ampiamente diffusa è anche la riflessione sull'errore, vista come occasione di apprendimento. Il feedback è riconosciuto come fondamentale, ma il valore medio ne suggerisce un'applicazione non sempre sistematica. L'autovalutazione è meno utilizzata, indicando la necessità di rafforzare il coinvolgimento attivo degli studenti. La valutazione collettiva risulta lo strumento meno adottato, probabilmente a causa della complessità nella gestione del gruppo o di una limitata consapevolezza del suo potenziale formativo.

6. Discussione

Il presente studio analizza le percezioni di un campione di docenti della scuola secondaria rispetto a fattori implicati nella dispersione scolastica. Alcuni limiti metodologici devono essere considerati. Il campione è di convenienza e non rappresentativo della popolazione docente nel suo complesso, il che riduce la possibilità di generalizzare i risultati. Nonostante l'eterogeneità geografica e scolastica dei partecipanti, la numerosità non consente di esplorare in modo statisticamente significativo le differenze tra sottogruppi. Inoltre, l'aggregazione delle risposte, utile per un'analisi complessiva, può aver attenuato specificità locali o professionali. Va anche sottolineato che la ricerca si basa esclusivamente sul punto di vista degli insegnanti, senza includere quello degli studenti, la cui integrazione potrebbe arricchire la comprensione del fenomeno.

L'analisi mostra una tendenza da parte dei docenti partecipanti a esternalizzare le cause della dispersione, attribuendole prevalentemente a caratteristiche individuali degli studenti. L'ACP conferma due dimensioni coerenti con modelli teorici esistenti (Rumberger, 2011): una legata a fattori contestuali (integrazione, continuità scolastica, relazione scuola-famiglia), e una legata a fattori individuali (motivazione, lacune pregresse, difficoltà di adattamento). La maggiore enfasi sui fattori individuali riflette una visione tradizionale del successo scolastico come risultato di caratteristiche personali piuttosto che di condizioni ambientali. Questo dato è coerente con precedenti ricerche (Batini & Bertolucci, 2016; Scierri & Nitti, 2018) che segnalano una simile tendenza tra i docenti italiani. Un ulteriore dato rilevante riguarda la percezione di autoefficacia: i docenti mostrano livelli percepiti elevati, in particolare sul piano didattico. Tuttavia, la combinazione tra alta autoefficacia percepita e attribuzione delle cause della dispersione a fattori esterni può indicare una certa deresponsabilizzazione, con una visione del fenomeno come al di fuori del proprio raggio d'azione. Questa discrepanza è stata osservata anche da Batini e Bertolucci (2016), secondo cui gli insegnanti tendono a sottovalutare l'impatto della relazione docente-studente, nonostante gli studenti la considerino centrale per il successo scolastico. In linea con le

rilevazioni TALIS 2018 (OECD, 2019), i docenti dichiarano di avere buoni rapporti con gli studenti, ma questo dato può mascherare una scarsa consapevolezza dell'importanza effettiva di tale relazione nella prevenzione della dispersione.

Anche le percezioni sulle pratiche didattiche segnalano un buon livello di consapevolezza e padronanza. Tuttavia, emerge una difficoltà a discostarsi dalla lezione frontale, che resta la modalità più utilizzata, spesso supportata dalla LIM. Le pratiche collaborative o innovative (es. *flipped classroom*, *storytelling*, *gamification*) sono meno frequenti, pur essendo riconosciute come potenzialmente efficaci. Ciò suggerisce che la loro scarsa implementazione non sia dovuta a resistenze ideologiche, bensì a ostacoli operativi o a carenze formative. Secondo Bonaiuti e Dipace (2021), la didattica trasmissiva consente di mantenere il controllo e semplifica la gestione della classe, ma non risponde pienamente ai bisogni di coinvolgimento attivo degli studenti. In questo quadro, l'eterogeneità della classe viene talvolta percepita come un ostacolo anziché una risorsa. Rossi e collaboratori (2023) osservano come, in presenza di alunni con bisogni educativi specifici o con elevate capacità, gli insegnanti possano avvertire incertezza sull'efficacia del proprio agito, faticando a differenziare l'offerta didattica.

Le stesse dinamiche si osservano sul piano della valutazione: i docenti dichiarano l'uso di strumenti vari, con attenzione al feedback e alla valorizzazione dell'errore, ma le pratiche più tradizionali (interrogazioni, compiti scritti) restano predominanti. Anche qui, la scarsa adozione di strumenti innovativi (rubriche, protocolli osservativi) sembra dipendere più da una limitata familiarità che da una mancanza di interesse.

In sintesi, lo studio conferma quanto emerso in letteratura: una certa distanza tra l'elevata autoefficacia percepita dai docenti e la tendenza a considerare la dispersione come effetto di fattori esterni. Ciò si riflette in una difficoltà ad abbandonare pratiche didattiche e valutative tradizionali, pur nella consapevolezza dell'esistenza di metodologie alternative più efficaci. Approfondire le barriere percepite in fase di implementazione potrebbe essere cruciale per favorire un'evoluzione consapevole delle pratiche educative.

7. Conclusioni

I risultati emersi suggeriscono alcune priorità operative per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. In primo luogo, appare necessario promuovere pratiche didattiche capaci di incrementare il coinvolgimento degli studenti e di attivare processi motivazionali efficaci. In secondo luogo, si evidenzia l'importanza di sostenere lo sviluppo di strategie di apprendimento attraverso l'adozione di metodologie attive. Ulteriori elementi riguardano la necessità di rafforzare la continuità educativa tra i cicli scolastici e di potenziare il sostegno rivolto alle famiglie, in un'ottica sistemica di prevenzione della dispersione.

L'analisi condotta sottolinea l'urgenza di interventi formativi mirati, orientati a sostenere il corpo docente nell'integrazione di approcci innovativi e contestualmente sostenibili. In quest'ottica, la costituzione di comunità professionali e la condivisione di pratiche educative si configurano come leve strategiche per favorire la diffusione e il consolidamento di nuovi modelli didattici, riducendo le resistenze al cambiamento.

Le evidenze raccolte forniscono indicazioni utili per la progettazione di percorsi di sviluppo professionale coerenti con le esigenze rilevate. Tali indicazioni assumono rilievo non solo per l'implementazione operativa del progetto TALENTED, ma anche per l'analisi delle rappresentazioni docenti rispetto a variabili chiave della professionalità insegnante, quali

l'uso delle tecnologie, le scelte metodologiche e i processi valutativi. Il contesto attuale, segnato da trasformazioni rapide e complesse, richiede infatti un ripensamento critico dei ruoli educativi e delle pratiche consolidate.

Ringraziamenti

Il presente contributo è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, Avviso n. 1409 del 14.09.2022 del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Progetto TALENTED – CUP F53D23011120001 – CODICE MUR: P2022WSY85 – Decreto di concessione n. 1374 adottato in data 01.09.2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Erickson.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various χ^2 approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 16(2), 296–298.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). Ascoltare studenti, insegnanti, dirigenti: che cos'è la dispersione? In F. Batini & M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 21–60). FrancoAngeli.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
- Bonaiuti, G., & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete: Per una didattica blended efficace*. Carocci.
- Bonaiuti, G., Bruni, F., Fanni, L., Morsanuto, S., Perrotta, D., & Petti, L. (2025). Dispersione scolastica nella scuola secondaria: Una systematic review della letteratura nelle riviste italiane. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 201–210.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: Criteri per una didattica efficace*. Carocci.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P., & Paulos, C. (2021). Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (Re)production of stereotypes in school. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 29–44.
- Chiorri, C. (2023). *Teoria e tecnica psicometrica: Costruire un test psicologico (II)*.

McGraw-Hill.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548–558.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Taylor & Francis.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Dziuban, C. D., & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358–361.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(4), 429–432.
- Handa, K., Clapper, M., Boyle, J., Wang, R. E., Yang, D., Yeager, D. S., & Demsky, D. (2023). “Mistakes help us grow”: Facilitating and evaluating growth mindset supportive language in classrooms. *arXiv preprint arXiv:2310.10637*.
- Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, 49(3), 476–498.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (2024). *Rapporto INVALSI 2024*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica (2025). *Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/RA-2025-volume-integrale.pdf>

- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401–415.
- Knesting-Lund, K., Reese, D., & Boody, R. (2013). Teachers' perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention: An initial investigation. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 57–71.
- Lea, S., Stephenson, S., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student centred learning: Beyond "educational bulimia". *Studies in Higher Education*, 28, 321–334.
- Lenart, R. (2016). *Teacher beliefs about factors that influence student dropout, implicit theories of intelligence and self-efficacy* [Doctoral dissertation, Northern Illinois University].
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., & Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 91–107.
- Maccario, D. (2011). Valutare per promuovere il successo scolastico. *Education Sciences & Society*, 2(2), 54–68.
- Meyers, R., & Houssemand, C. (2011). Teachers' perception of school drop-out in Luxembourg. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1514–1517.
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l'orientamento*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf>
- MIUR. Ministero della Pubblica Istruzione (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. MIUR. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpa/pubblicazioni/2000/capitolo1_2.pdf
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI – Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Erickson.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*.
- Murphy, M. C. (2024). *Cultures of growth: How the new science of mindset can transform individuals, teams, and organizations*. Simon and Schuster.
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). Teachers College Press.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Pedler, M., Hudson, S., & Yeigh, T. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 48–62.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok—Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of*

Experimental Social Psychology, 48(3), 731–737.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rossi, P. G., Castellana, E., & Botta, V. (2023). La percezione di efficacia e di disagio nelle pratiche dei docenti: uno studio di caso. *LLL – Lifelong Lifewide Learning*, 19(40), 158–181.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288.
- Rumberger, R. W. (2011). *Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Scierri, I. D. M., & Nitti, M. (2018). Dispersione scolastica: visioni a confronto. Indagine sulla percezione della dispersione tra studenti, insegnanti e genitori delle scuole secondarie umbre. In I. D. M. Scierri, M. Bartolucci, & R. Salvato (Eds.), *Lettura e dispersione* (pp. 91–120). FrancoAngeli.
- Storai, F. (2021). *Valutare la percezione dei docenti alla propensione al cambiamento e alla promozione del Problem Solving: il Progetto IDEAL* [Tesi di dottorato]. Università di Firenze.
- Triani, P., Ripamonti, E., & Pozzi, A. (Eds.) (2015). *Centra la scuola: Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Vita e Pensiero.
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2015). Vocational students’ intention to drop out in Flanders: The role of teacher beliefs. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 178–194.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 281–312). Guilford Press.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Zhang, K., & He, W.-J. (2024). Does teachers’ self-reported growth mindset ensure growth mindset-oriented feedback practices in the classroom? *Frontiers in Education*, 9, 1471518.