

Teacher beliefs and school drop-out in Campania: descriptive analysis on risk factors and counteracting strategies

Teacher belief e dispersione scolastica in Campania: analisi descrittiva su fattori di rischio e strategie di contrasto

Deborah Gragnaniello^a, Maria Tiso^{b,1}

^a *Università degli Studi di Salerno*, dgragnaniello@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, mtiso@unisa.it

Abstract

The study, part of a doctoral research project that is investigating the phenomenon of school drop-out in Campania, employs a mixed approach and focuses on a reasoned sample of Campania's secondary schools at risk. The present study employs a descriptive analysis of the data collected through a questionnaire administered to teachers. The questionnaire was adapted from one taken from the literature and was designed to investigate teacher beliefs concerning the factors that contribute to school drop-out. The study of teacher beliefs provides insight into how teachers interpret the phenomenon of school drop-out and which strategies they consider most effective to counter it. The findings of this analysis are expected to make a substantial contribution to our understanding of the phenomenon and to inform targeted interventions for its prevention and mitigation.

Keywords: school drop-out; Campania; sample of secondary school teachers; descriptive data analysis; teachers' beliefs.

Sintesi

Lo studio, inserito nell'ambito di una ricerca di dottorato volta a indagare il fenomeno della dispersione scolastica in Campania e condotto attraverso un approccio misto, si focalizza su un campione ragionato di scuole secondarie di primo e secondo grado campane a rischio. In questa sede, l'attenzione si concentra sull'analisi descrittiva dei dati raccolti tramite un questionario somministrato ai docenti, adattato da uno ripreso dalla letteratura, per indagare le *teacher belief* relative ai fattori che contribuiscono alla dispersione scolastica. Lo studio delle *teacher belief* consente di comprendere come gli insegnanti interpretano il fenomeno della dispersione e quali strategie ritengono più efficaci per contrastarlo. I risultati di questa analisi offriranno un contributo significativo alla comprensione del fenomeno e orienteranno interventi mirati di prevenzione e contrasto.

Parole chiave: dispersione scolastica; Campania; campione di docenti di scuola secondaria; analisi descrittiva; teacher belief.

¹ Il presente lavoro è frutto di un'impostazione comune. Tuttavia, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Tiso Maria e i paragrafi 3 e 4 a Gragnaniello Deborah.

1. Introduzione

La dispersione scolastica non si manifesta in maniera univoca (Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016; Batini & Giusti, 2015; Bonaiuti et al., 2025; Frabboni & Baldacci, 2004). Pertanto, la sua analisi richiede un approccio olistico, che contempli l'interazione sinergica tra fattori individuali (motivazione, autostima, difficoltà specifiche, disturbi comportamentali), socioeconomici (contesto familiare, istruzione genitoriale, risorse, precarietà abitativa) e scolastici (qualità dell'insegnamento, clima di classe, relazione educativa, organizzazione) (Belfield, 2008; Nevala et al., 2011; Nesse, 2010; Rumberger, 2011; Unione Europea [UE], 2011).

Sulla base delle premesse teoriche, è stata condotta una ricerca dottorale, promossa dall'Università degli Studi di Salerno. L'obiettivo generale è stato quello di analizzare i fattori che concorrono all'eziologia e alla persistenza del fenomeno nella regione Campania. Gli obiettivi specifici hanno incluso l'esplorazione delle percezioni e delle esperienze di studenti, docenti e Dirigenti Scolastici (DS), al fine di delineare un quadro articolato e propedeutico all'elaborazione di strategie di intervento. In linea con la letteratura esistente (Benvenuto & Sposetti, 2005; Dell'Anna & Ianes, 2021), si è formulata l'ipotesi di riscontrare motivazioni riconducibili alla povertà economica ed educativa del contesto sociale di appartenenza, motivazioni connesse agli aspetti metodologici, didattici, valutativi e organizzativi dei processi formativi, nonché la possibilità di attenuare il fenomeno attraverso la sensibilizzazione degli attori coinvolti.

La presente ricerca ha adottato un campionamento non probabilistico a scelta ragionata, selezionando studenti frequentanti le classi terze della scuola secondaria di primo grado e il biennio della scuola secondaria di secondo grado a rischio, unitamente ai rispettivi docenti e DS. Tale scelta metodologica è stata dettata dalla necessità di focalizzare l'indagine su fasce d'età critiche, caratterizzate da un'elevata incidenza di abbandono scolastico, come evidenziato da dati nazionali (MIUR, 2021). La selezione dei partecipanti è stata effettuata sulla base di due criteri: la definizione classica di dispersione scolastica, intesa come "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un paese" (Unesco, 1972, p. 18), e il tasso di dispersione scolastica nazionale, pari al 12.7% nel 2021 (Eurostat, 2022), utilizzato come soglia di riferimento per la selezione delle istituzioni scolastiche. Il campione è stato quindi costituito considerando i tassi di abbandono e ripetenza, desunti dai Rapporti di Autovalutazione (RAV) relativi all'a.s. 2021/2022. Nello specifico, sono state incluse quattro scuole secondarie di primo grado della provincia di Napoli e 102 scuole secondarie di secondo grado distribuite nelle cinque province campane. Si segnala che, in seguito a dinieghi, il campionamento è diventato su base volontaria.

Si è adottato un approccio metodologico misto (Creswell & Clark, 2011). Nella fase iniziale, è avvenuta la somministrazione di questionari per indagare le percezioni e i fattori di rischio coerentemente con gli obiettivi. Questi questionari, tratti dalla letteratura esistente (Batini & Bartolucci, 2016) sono stati sottoposti a un processo di adattamento al contesto campano. Questo adattamento ha incluso una revisione linguistica e culturale per assicurare la pertinenza alla realtà locale, una validazione di contenuto tramite il consulto di esperti del territorio per garantire la rilevanza degli item, e una fase di pre-test su un campione ridotto per verificarne la comprensibilità e la coerenza. I questionari sono stati poi somministrati a studenti e docenti.

Successivamente, è stato condotto uno studio di caso (Stenhouse, 1985) in una scuola selezionata tra quelle precedentemente coinvolte, che si è resa disponibile a collaborare ulteriormente. Lo studio ha mirato ad approfondire le determinanti del fenomeno attraverso

l'impiego di diverse tecniche di raccolta dati qualitativi: raccolta documentale; focus group con gli studenti; interviste semi-strutturate con docenti e il DS; osservazione partecipante delle dinamiche in classe durante le lezioni. L'integrazione dei risultati ottenuti dalle due fasi ha permesso di ottenere una comprensione multidimensionale del fenomeno e ha consentito di informare la progettazione di interventi di prevenzione personalizzati e contestualizzati (Gragnaniello, 2024).

Il presente contributo condivide una selezione dei risultati dell'analisi descrittiva dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario rivolto al corpo docente. In particolare, l'attenzione è focalizzata sull'indagine delle modalità in cui le *teacher belief* (che rientrano tra i fattori scolastici menzionati e sono espressione delle percezioni dei docenti) influenzano la percezione e l'interpretazione dei fattori di rischio legati alla dispersione scolastica, nonché le pratiche didattiche e le strategie di intervento adottate. La selezione del campione, che ha coinvolto docenti operanti in scuole a rischio, ha permesso di ottenere una prospettiva specifica e approfondita sulle *teacher belief* in contesti particolarmente rilevanti per la problematica, garantendo che i risultati siano direttamente informativi per l'elaborazione di strategie mirate, in coerenza con gli scopi della ricerca.

2. Il ruolo delle *teacher belief* nella dispersione scolastica

Le *teacher belief* costituiscono un costrutto complesso e sfaccettato, comprendente l'insieme di convinzioni, valori, atteggiamenti e teorie implicite che gli insegnanti detengono in merito all'insegnamento, all'apprendimento, agli studenti e al contesto educativo in generale. Tuttavia, una volta consolidate, tendono a essere resistenti al cambiamento, sottolineando l'importanza di promuovere la riflessione e la consapevolezza delle proprie credenze (Lasley, 1980; Pajares, 1992; Thompson, 1992).

Le *teacher belief* esercitano un'influenza determinante anche sulla percezione e interpretazione dei fattori di rischio associati alla dispersione scolastica e sulla selezione delle pratiche didattiche e delle strategie finalizzate al contrasto della dispersione (Van Houtte & Demanet, 2016). In seguito, si intende approfondire l'analisi dei meccanismi che sottendono ad esse.

Nell'ambito delle *teacher belief* che influenzano la percezione e l'interpretazione dei fattori di rischio associati alla dispersione scolastica, un'area di fondamentale importanza è rappresentata dall'interazione tra le *teacher belief* relative alla natura dell'intelligenza e dell'apprendimento e la percezione delle difficoltà scolastiche degli studenti. In particolare, gli insegnanti che aderiscono a una visione entitaria dell'intelligenza tendono a considerare le capacità cognitive degli studenti come tratti fissi e immutabili (Dweck, 2000). Di conseguenza, tendono ad adottare un approccio didattico uniforme, senza tenere conto delle diverse esigenze e dei diversi stili di apprendimento degli studenti (Kolb, 1976; Miller, 1987; Sternberg, 1996). Al contrario, gli insegnanti che abbracciano una visione incrementale dell'intelligenza riconoscono la plasticità delle capacità cognitive e il ruolo fondamentale dell'impegno e della pratica nell'apprendimento (Dewey, 2014; Gardner, 2002; Van Uden et al., 2014).

In secondo luogo, le credenze degli insegnanti riguardo all'origine delle difficoltà scolastiche esercitano un'influenza significativa sull'attribuzione di responsabilità per la dispersione, determinando l'approccio adottato per affrontare il fenomeno. Gli insegnanti che tendono ad attribuire le difficoltà degli studenti a fattori esterni, quali il contesto socioeconomico svantaggiato o la mancanza di un adeguato supporto familiare, sviluppano

una concezione della dispersione come un problema complesso e multidimensionale. Tale prospettiva conduce alla consapevolezza della necessità di interventi coordinati e sinergici, che coinvolgano non solo la scuola, ma anche la comunità nel suo insieme (Batini et al., 2018). Al contrario, gli insegnanti che attribuiscono le difficoltà degli studenti a fattori interni, quali la mancanza di impegno o di motivazione, tendono ad adottare un approccio più individualistico (Asquini, 2018; Beijgaard et al., 2000; Colombo, 2010; Frabboni & Baldacci, 2004).

In terzo luogo, le credenze degli insegnanti relative alle caratteristiche degli studenti, quali il genere, l'etnia e lo status socioeconomico, possono esercitare un'influenza insidiosa e spesso inconsapevole sulle loro aspettative e interazioni con gli studenti. Tali credenze, quando connotate da stereotipi negativi, possono innescare dinamiche discriminatorie che limitano le opportunità di apprendimento e contribuiscono al disimpegno e all'abbandono scolastico. In particolare, gli stereotipi di genere possono portare gli insegnanti a nutrire aspettative differenziate nei confronti di studenti e studentesse, influenzando le loro interazioni e le loro valutazioni. Analogamente, gli stereotipi etnici possono portare gli insegnanti a nutrire aspettative differenziate nei confronti di studenti provenienti da contesti culturali minoritari (Batini & Bartolucci, 2016). Infine, gli stereotipi relativi allo status socioeconomico possono portare gli insegnanti a nutrire aspettative differenziate nei confronti di studenti provenienti da contesti svantaggiati (Contreras et al., 2022).

Le credenze degli insegnanti riguardo al ruolo della scuola e della società esercitano un'influenza determinante sulla loro percezione della responsabilità nel contrastare la dispersione scolastica, delineando approcci pedagogici e strategici profondamente diversi. Gli insegnanti che abbracciano una visione della scuola come istituzione sociale, intrinsecamente legata ai principi di equità e inclusione, tendono ad adottare un approccio olistico e sistemico (Benvenuto & Sposetti, 2005). Essi riconoscono la complessità del fenomeno, comprendendo che le cause possono essere molteplici e interconnesse, spesso radicate in dinamiche socioeconomiche e culturali (Lundetræ, 2011; Nakajima et al., 2018). Pertanto, si impegnano attivamente nella costruzione di reti di collaborazione, coinvolgendo le famiglie, i servizi sociali e le organizzazioni comunitarie (Scierri, 2024). Al contrario, gli insegnanti che concepiscono la scuola come un'istituzione isolata tendono ad adottare un approccio meno proattivo. In questa prospettiva, la dispersione scolastica è considerata principalmente come un problema individuale o familiare, con una conseguente riduzione dell'impegno scolastico nel contrasto del fenomeno (Alivernini & Lucidi, 2011).

Nell'ambito delle *teacher belief* che influenzano le pratiche didattiche e le strategie di contrasto alla dispersione scolastica, un'influenza significativa è esercitata dalle credenze degli insegnanti relative alla natura dell'apprendimento, le quali delineano approcci pedagogici sostanzialmente differenti. Gli insegnanti che aderiscono a una visione costruttivista dell'apprendimento tendono a promuovere attività di apprendimento basate sulla scoperta, sulla collaborazione e sulla risoluzione di problemi (Ausubel, 1968). Al contrario, gli insegnanti che aderiscono a una visione trasmissiva dell'apprendimento tendono ad adottare un approccio didattico più tradizionale e centrato sul docente, basato sulla lezione frontale e sulla memorizzazione di contenuti (Gryson et al., 2024).

In secondo luogo, le credenze degli insegnanti riguardo alle caratteristiche degli studenti esercitano un'influenza significativa sulle loro aspettative e interazioni, delineando approcci pedagogici che possono favorire o ostacolare il successo formativo. I docenti che manifestano aspettative elevate nei confronti dell'intera popolazione studentesca sono inclini a promuovere un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo (Bradley & Renzulli, 2011), implementando altresì strategie di feedback formativo orientate al

monitoraggio del progresso individuale e alla fornitura di indicazioni utili al miglioramento (Trincherò, 2023). Al contrario, gli insegnanti che nutrono aspettative basse nei confronti di determinati gruppi di studenti possono inconsapevolmente adottare comportamenti discriminatori (Fang, 1996; Van Houtte & Demanet, 2016).

In terzo luogo, le credenze degli insegnanti riguardo al loro ruolo all'interno del contesto educativo influenzano in modo significativo le strategie che adottano per contrastare la dispersione scolastica. Tale influenza si manifesta in modo differente a seconda di come l'insegnante percepisce la propria responsabilità (Contreras et al., 2022). Gli insegnanti che si sentono responsabili del successo di ogni singolo studente tendono a ricorrere a un approccio proattivo e olistico, basato sull'instaurazione di relazioni positive con gli studenti e sul rispetto reciproco (May, 1991). Sono attenti ai segnali di rischio, come l'assenteismo, il calo del rendimento o i cambiamenti comportamentali, e intervengono tempestivamente per offrire supporto (Trincherò & Tordini, 2011). Al contrario, per gli insegnanti che si considerano responsabili unicamente della trasmissione di contenuti tendono a considerare la dispersione scolastica come un problema esterno alla scuola e di competenza di altri attori (Fang, 1996) (Figura 1).

Teacher belief	Ruolo nella percezione e interpretazione dei fattori di rischio della dispersione	Influenza sulle pratiche didattiche e le strategie di contrasto alla dispersione
Credenze sull'origine della dispersione	Influenzano l'attenzione ai diversi fattori di rischio. Se si enfatizzano i fattori esterni, si può percepire un minore controllo sulla situazione. Se si enfatizzano i fattori interni, si può essere più propensi a intervenire.	Influenzano le strategie adottate. Se si enfatizzano i fattori esterni, si possono privilegiare interventi di supporto sociale. Se si enfatizzano i fattori interni, si possono privilegiare interventi didattici e pedagogici.
Credenze sul ruolo dell'insegnante	Influenzano il senso di responsabilità e l'impegno nel contrasto alla dispersione. Insegnanti che si sentono responsabili sono più propensi a identificare precocemente i segnali di rischio e ad attivarsi.	Influenzano l'adozione di pratiche didattiche inclusive e personalizzate. Insegnanti che si sentono responsabili sono più propensi a offrire supporto emotivo e a collaborare con altri professionisti.
Credenze sulle capacità degli studenti	Influenzano le aspettative e il livello di attenzione verso gli studenti. Aspettative basse possono portare a un calo di motivazione e a un aumento del rischio di dispersione.	Influenzano la qualità dell'interazione con gli studenti e la differenziazione didattica. Aspettative alte possono portare a un maggiore impegno e a un clima di classe positivo.
Credenze sull'efficacia delle strategie	Influenzano la disponibilità ad adottare e implementare strategie di contrasto alla dispersione. La mancanza di fiducia può portare a una minore implementazione e a una minore efficacia degli interventi.	Influenzano la scelta e l'implementazione di specifiche strategie. Insegnanti che credono nell'efficacia di determinate strategie sono più propensi a utilizzarle in modo sistematico e coerente.

Figura 1. Le *teacher belief* dei docenti sulla dispersione scolastica.

La gestione efficace delle *teacher belief* esige un processo di coscientizzazione e autoanalisi critica, volto a discernere la loro potenziale influenza sulla relazione educativa.

Parallelamente, la formazione continua e lo sviluppo professionale assumono un'importanza primaria, in quanto strumenti per fornire strategie operative finalizzate alla creazione di contesti di apprendimento inclusivi e supportivi (Contreras et al., 2022; Fang, 1996; Sicurello, 2024).

L'adozione di *teacher belief* positive produce effetti significativi, tra cui l'aumento della motivazione e dell'impegno degli studenti, il miglioramento del clima di classe e delle relazioni interpersonali, la riduzione di comportamenti devianti e la promozione dell'equità e dell'inclusione scolastica.

Nel presente contributo si condivide una parte dell'analisi descrittiva, condotta tramite software SPSS, dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario rivolto ai docenti. L'attenzione si focalizza, in particolare, sugli item che consentono di indagare le principali *teacher belief* sulla dispersione scolastica.

Lo strumento di rilevazione adottato, un questionario semi-strutturato (Batini & Bartolucci, 2016), si articola in 27 quesiti raggruppati in sei sezioni tematiche distinte: anagrafica (11 item); definizione, percezione e motivazioni della dispersione scolastica (quattro item); azioni di prevenzione della dispersione scolastica (tre item); relazione con gli alunni (tre item); didattica e valutazione degli apprendimenti (sei item). In sintesi, trattasi di un questionario autocompilato che include le seguenti tipologie di interrogativi (Lisimberti, 2015): domande a scelta multipla semplice; domande a scelta multipla composta; domande aperte; domande semiaperte; domande dicotomiche; domande con scale di giudizio, nello specifico scala Likert con etichette verbali a quattro (mai; raramente; qualche volta; spesso) e sei passi (per niente; pochissimo; poco; abbastanza; molto; moltissimo); domande di appercezione tematica.

3. Un'analisi descrittiva delle teacher belief sulla dispersione scolastica

Il campione, costituito da 262 docenti, evidenzia una marcata predominanza del genere femminile pari al 76.32%, a fronte di una rappresentanza maschile del 23.68%. Si riscontra l'assenza di adesioni alla terza opzione prevista (item 1). L'esame della ripartizione anagrafica dei partecipanti manifesta una significativa concentrazione nelle classi di età intermedie. La maggioranza (68.8%) del campione si colloca nella fascia compresa tra i 40 e i 59 anni, con una prevalenza del 38.8% nella coorte 50-59 anni e del 30% nella fascia 40-49 anni. Le classi di età contigue presentano una partecipazione inferiore, con il 13.8% dei soggetti nella fascia 30-39 anni e il 17.4% nella fascia superiore ai 60 anni. Si rileva la completa mancanza di rispondenti nella fascia d'età 20-29 anni (item 2). L'analisi ha rivelato che la maggioranza dei docenti (91.35%) opera nella scuola secondaria di secondo grado (item 6). Di questi, il 95.49% svolge la propria attività professionale negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado situati nella provincia di Napoli (item 5). Il restante 8.65% del campione è attivo nella scuola secondaria di primo grado (item 6). Si osserva una prevalenza di rispondenti con un rapporto di lavoro a tempo pieno (94.36%). Una minoranza (5.64%) risulta impiegata con contratto a tempo parziale (item 9).

L'indagine sulla frequenza con cui il corpo docente ha esperito fenomeni riconducibili alla dispersione scolastica durante la propria attività professionale rivela una distribuzione delle percezioni che si concentra prevalentemente su livelli intermedi e medio-alti. Nello specifico, la maggioranza dei rispondenti (53.76%) ha indicato una frequenza "abbastanza" elevata, a cui si aggiunge un considerevole 20.3% che ha selezionato le opzioni "molto" (15.04%) e "moltissimo" (5.26%). Sul versante opposto, una quota complessiva del

25.56% ha percepito il fenomeno con una frequenza “poco” (20.30%) o “pochissimo” (5.26%). È di primaria importanza sottolineare come l’universalità delle risposte converga nel riconoscimento, seppur con gradazioni differenti, della manifestazione della problematica in oggetto, non emergendo alcuna negazione della sua occorrenza (item 20) (Figura 2).

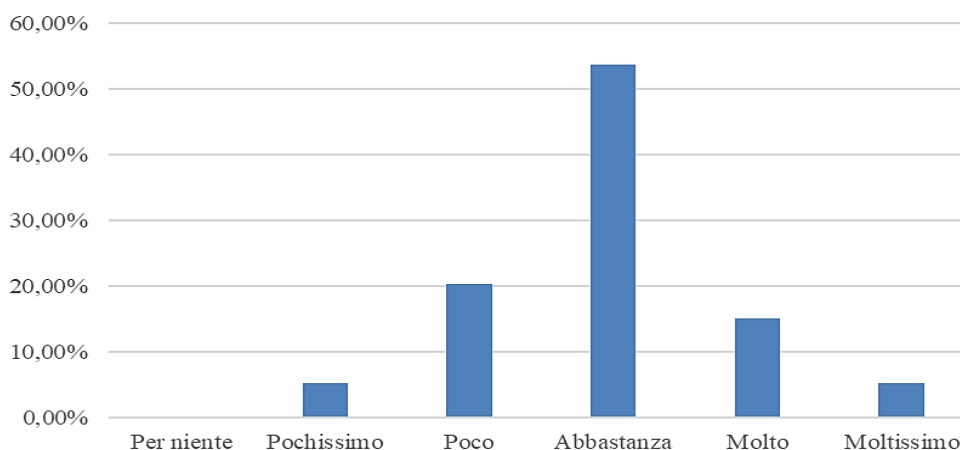


Figura 2. Item 20 – “Per quanto ha avuto modo di osservare nel corso della sua esperienza lavorativa, quanto è frequente il fenomeno della dispersione scolastica?”.

Al fine di indagare più specificamente un criterio prodromico alla dispersione scolastica, quale il mancato raggiungimento della sufficienza disciplinare al termine dell’anno scolastico e la conseguente esposizione al rischio di ripetenza, si è analizzato l’item 12. I risultati mostrano una distribuzione eterogenea delle stime relative al numero medio di studenti con profitto insufficiente per classe. Nello specifico: il 18.90% dei rispondenti ha stimato che, in media, 1 studente su 20 non raggiunge la sufficienza; il 18.90% ha indicato una media di due studenti su 20; il 20.87% ha riportato una media di tre studenti su 20; il 9.84% ha stimato una media di quattro studenti su 20; il 16.93% ha indicato una media di cinque studenti su 20. Percentuali inferiori hanno segnalato medie più elevate: 3.54% per sei studenti su 20; 3.16% per sette studenti su 20; 2.76% per otto studenti su 20; 2.36% per nove studenti su 20; 2.76% per 10 studenti su 20 (Figura 3).

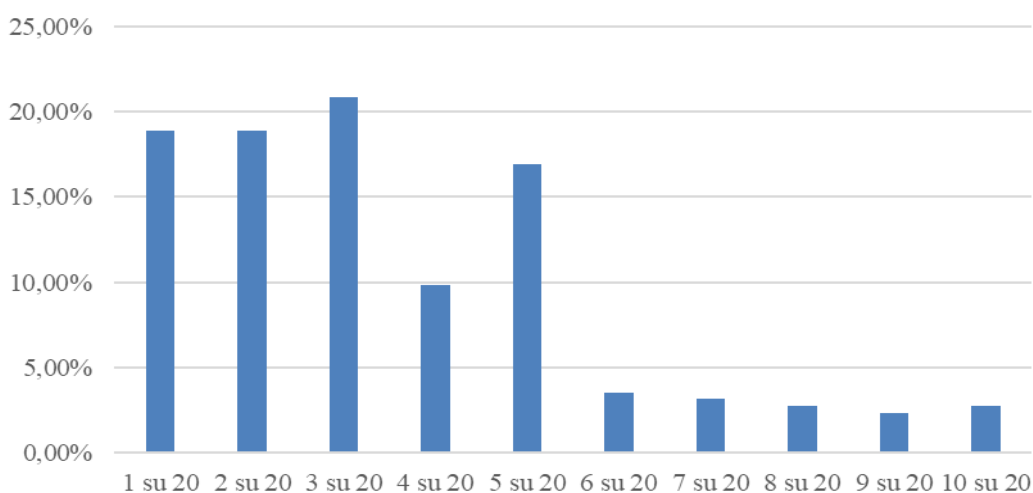


Figura 3. Item 12 – “Qual è mediamente il numero degli alunni che nella sua disciplina non raggiungono la sufficienza a fine anno?”.

I risultati complessivi suggeriscono una diffusa consapevolezza, da parte del personale scolastico, della presenza di fenomeni riconducibili alla dispersione scolastica, con una tendenza prevalente a percepirne una frequenza da media ad alta. Parallelamente, l'analisi delle stime relative all'insuccesso scolastico a fine anno, un fattore di rischio riconosciuto per la dispersione (Unesco, 1972), rivela una considerevole eterogeneità nelle valutazioni. Mentre una parte significativa del campione percepisce una bassa incidenza di studenti con profitto insufficiente, una porzione non trascurabile segnala livelli più elevati.

L'analisi delle risposte fornite dal personale docente in merito alla prevenzione della dispersione scolastica ha primariamente evidenziato una diffusa convinzione (93.23% dei rispondenti) circa l'esistenza di fattori di rischio monitorabili a livello istituzionale (item 21).

Al fine di approfondire la percezione relativa all'influenza di tali fattori sulla genesi del fenomeno, è stato analizzato l'item 18 del questionario. La valutazione dell'impatto di una serie di fattori di rischio sulla dispersione scolastica, effettuata mediante una scala Likert a sei punti, ha rivelato una concordanza nel ritenere i fattori individuali, unitamente ai fattori socioeconomici e familiari, come i determinanti più significativi. In particolare, con riferimento ai fattori individuali, i rispondenti hanno identificato come elementi di notevole influenza: la manifestazione di comportamenti devianti in età giovanile (56.5%); una marcata carenza di motivazione intrinseca verso lo studio (76.9%); la pregressa esperienza di ripetenze (41.8%); l'assidua pratica dell'assenteismo scolastico (63.5%); la percezione di iniquità nei processi valutativi (24.6%); la difficoltà nell'elaborazione di una progettualità professionale futura (54.7%).

Per quanto concerne la sfera dei fattori socioeconomici e familiari, le principali variabili di rischio individuate comprendono: la sussistenza di condizioni di deprivazione economica all'interno del nucleo familiare (61.1%); la presenza di deficit educativi nel contesto familiare di provenienza (69.9%).

In contrapposizione, i fattori inerenti al contesto scolastico sono stati complessivamente valutati come aventi un impatto meno pregnante sulla dispersione, sebbene la loro rilevanza non sia stata completamente negata. Aggregando le valutazioni orientate verso una minore influenza, si segnalano come fattori percepiti come meno determinanti: la presenza di dinamiche relazionali disfunzionali tra il corpo docente e la popolazione studentesca (57%); una percezione di scarsa attrattività e coinvolgimento delle metodologie didattiche adottate (52.7%); la sussistenza di dinamiche relazionali problematiche tra pari (51.3%); una limitata inclusione degli studenti nei processi decisionali che li riguardano (63.9%); la prevalenza di approcci didattici di tipo frontale (61.1%); una comunicazione deficitaria in merito alla condivisione degli obiettivi di apprendimento con gli studenti (68.1%); una collaborazione ritenuta insufficiente tra l'istituzione scolastica, le famiglie e gli enti territoriali (32.4%); la presenza di carenze strutturali nell'organizzazione delle attività di orientamento scolastico e professionale (56.6%) (Figura 4).

L'analisi dell'item 18 ha rivelato una tendenza, nel corpo docente, ad attribuire i fattori determinanti della dispersione scolastica primariamente al contesto sociale e familiare di provenienza degli studenti, con una minore enfasi sui fattori intrinseci all'ambiente scolastico. A tal proposito, l'aggregazione delle percentuali relative alle valutazioni di minore influenza nell'item 18 indica che per una significativa porzione del corpo docente (57%), la presenza di rapporti conflittuali con gli insegnanti non costituisce un fattore di rischio primario. Tuttavia, un'analisi più approfondita dell'item 23 (domanda multipla composta) introduce una sfumatura in tale percezione. Sebbene la maggioranza dei docenti (79%) percepisca come positivo il rapporto instaurato con i discenti, una

frazione non trascurabile del campione riporta dinamiche meno serene: il 19,5% dichiara di non aver instaurato rapporti sereni; il 6,1% riscontra difficoltà nell'interazione con gli studenti meno diligenti; il 7,3% segnala la presenza di percezioni di ingiustizie e soprusi; l'8% ammette difficoltà nella comprensione del mondo giovanile.

	Per niente	Pochissimo	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
<i>Fattori individuali</i>						
Comportamenti devianti	10.6%	13%	19.9%	22.7%	19.9%	13.9%
Scarsa motivazione allo studio	1.8%	7.4%	13.9%	14.3%	33.3%	29.3%
Ripetenze	14.3%	17.1%	26.8%	15.5%	15.7%	10.6%
Assenteismo	7.9%	10.6%	17.1%	19.9%	21.8%	22.7%
Valutazioni ingiuste	28.2%	26.4%	20.8%	12.5%	7.5%	4.6%
Incapacità di interrogarsi sul "cosa farò da grande"	5.5%	17.6%	22.2%	14%	18.5%	22.2%
<i>Fattori scolastici</i>						
Rapporti conflittuali con gli insegnanti	18.7%	15.5%	22.8%	20.1%	15.8%	7.1%
Didattica non coinvolgente	15.3%	18.5%	18.9%	14%	22.7%	10.6%
Cattive relazioni tra pari	13.4%	16.6%	21.3%	21.8%	18%	8.9%
Assenza di spazi decisionali	19%	26.4%	18.5%	16.2%	12.5%	7.4%
Didattica centrata sulla lezione frontale	16.7%	26.4%	18%	10.7%	15.7%	12.5%
Non condivisione con gli alunni degli obiettivi di apprendimento	25.9%	22.7%	19.5%	12%	13.4%	6.5%
Assenza di lavoro	6.5%	8.3%	17.6%	20.4%	21.7%	25.5%

reticolare tra scuola-famiglia-territorio						
Inadeguatezza delle attività di orientamento	15.7%	21.9%	19%	18.5%	14.3%	10.6%
<i>Fattori socioeconomici e familiari</i>						
Povertà economica	11.1%	14.4%	13.4%	23.7%	24%	13.4%
Povertà educativa	5%	8.9%	16.2%	13.9%	29.2%	26.8%

Figura 4. Item 18 – “Secondo lei, quanto le seguenti motivazioni incidono sulla dispersione scolastica?”.

L'analisi dell'item 18 ha rivelato una tendenza, nel corpo docente, ad attribuire i fattori determinanti della dispersione scolastica primariamente al contesto sociale e familiare di provenienza degli studenti, con una minore enfasi sui fattori intrinseci all'ambiente scolastico. A tal proposito, l'aggregazione delle percentuali relative alle valutazioni di minore influenza nell'item 18 indica che per una significativa porzione del corpo docente (57%), la presenza di rapporti conflittuali con gli insegnanti non costituisce un fattore di rischio primario. Tuttavia, un'analisi più approfondita dell'item 23 (domanda a scelta multipla composta) introduce una sfumatura in tale percezione. Sebbene la maggioranza dei docenti (79%) percepisca come positivo il rapporto instaurato con i discenti, una frazione non trascurabile del campione riporta dinamiche meno serene: il 19,5% dichiara di non aver instaurato rapporti sereni; il 6,1% riscontra difficoltà nell'interazione con gli studenti meno diligenti; il 7,3% segnala la presenza di percezioni di ingiustizie e soprusi; l'8% ammette difficoltà nella comprensione del mondo giovanile.

Analogamente, l'analisi dell'item 18 ha evidenziato come una considerevole percentuale del corpo docente (67,6%) consideri l'assenza di un lavoro reticolare efficace tra scuola, famiglia e territorio un fattore di rischio significativo per la dispersione scolastica. Ciononostante, l'esame delle risposte all'item 24 (domanda a scelta multipla composta), concernente le modalità di interazione con le famiglie, delinea un quadro in cui prevalgono approcci diretti, seppur non esclusivi. Infatti, il 57,3% dei docenti dichiara di ricercare un contatto diretto con le famiglie attraverso convocazioni individuali, e il 14,1% cerca di coinvolgerle attivamente nelle attività didattiche. Tuttavia, una porzione significativa del campione adotta modalità di comunicazione indiretta, con il 37,4% che predilige comunicazioni scritte e il 23,7% che si affida alle comunicazioni trasmesse tramite i rappresentanti dei genitori.

L'item 19, attraverso l'impiego di una scala Likert a sei punti, ha indagato la percezione dell'efficacia di diverse azioni proposte per il contrasto alla dispersione scolastica. L'aggregazione delle percentuali corrispondenti ai livelli di valutazione positiva della scala ha evidenziato una marcata convergenza sull'importanza di alcune strategie didattiche.

In primo luogo, una quota significativa di partecipanti (89%) ha espresso un'opinione favorevole circa la rilevanza dell'adozione di metodologie didattiche innovative, ritenendole cruciali per l'ottimizzazione del processo di insegnamento-apprendimento.

Parallelamente, una percentuale ancora maggiore (89,8%) ha sottolineato il valore di una conoscenza approfondita delle pregresse esperienze personali e del contesto familiare degli alunni, fattore considerato determinante per l'implementazione di una didattica autenticamente inclusiva e personalizzata (Ausubel, 1968; Dewey, 2014).

	Per niente	Pochissimo	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Promuovere una didattica inclusiva basata su metodologie attive	3.7%	2.3%	5%	25.5%	36.6%	26.9%
Conoscere la storia personale e familiare di ogni alunno	1.9%	5.6%	2.7%	26.9%	32.4%	30.5%
Diminuire l'acquisizione di conoscenze a favore dello sviluppo di competenze	6.5%	11.6%	17.6%	19.9%	27.3%	17.1%
Favorire il contributo dell'esperienza personale di ogni alunno	3.2%	3.7%	8%	25.9%	30.5%	28.7%
Progettare le attività didattiche tenendo conto degli interessi degli alunni	5%	5.5%	8.3%	23.2%	31.5%	26.5%

Figura 5. Item 19 – “Quanto potrebbero essere efficaci a suo avviso le seguenti azioni per contrastare la dispersione scolastica?”.

In secondo luogo, l'attenzione dedicata allo sviluppo delle competenze degli studenti è stata indicata come prioritaria da una consistente maggioranza dei rispondenti (64,3%). Ulteriormente, un'elevata percentuale (85,1%) ha posto in risalto il contributo significativo dell'esperienza personale degli studenti come risorsa intrinseca per l'apprendimento, suggerendo la necessità di approcci didattici che valorizzino attivamente il vissuto individuale. Infine, una considerevole parte dei partecipanti (81,2%) ha evidenziato l'importanza strategica della progettazione di percorsi formativi individualizzati, attentamente calibrati sui bisogni specifici e sugli interessi peculiari di ciascun studente (Gragnaniello, 2024; Gragnaniello et al., 2025) (Figura 5).

4. Conclusioni

L'analisi complessiva dei dati rivela un sistema di *teacher belief* prevalente tra il corpo docente, che tende ad attribuire le cause della dispersione scolastica principalmente a fattori individuali e socio-familiari. Sebbene i fattori intrinseci al contesto scolastico non siano considerati del tutto irrilevanti, le credenze dei docenti sembrano relegarli a un'incidenza secondaria. Contestualmente, l'indagine ha messo in luce una concordanza di opinioni riguardo al potenziale di strategie didattiche innovative. I docenti riconoscono il valore di una comprensione approfondita del background degli studenti, dello sviluppo mirato di competenze, della valorizzazione delle esperienze personali degli allievi e della personalizzazione dei percorsi formativi (Contreras et al., 2022). La sfida risiede nel tradurre questa consapevolezza in un cambiamento effettivo delle *teacher belief* relative alle cause della dispersione, spostando l'attenzione dai fattori esterni a quelli interni e riconosciuti come modificabili attraverso l'azione pedagogica.

Questa percezione è ulteriormente corroborata dall'analisi delle risposte all'item 17, imperniato sull'appercezione tematica di un'affermazione che attribuisce alla scuola la responsabilità dell'abbandono, evidenziando una sua presunta incapacità di farsi carico dei bisogni degli studenti e di promuoverne il senso di appartenenza. A fronte di tale asserto, solo una maggioranza risicata (57.52%) ha espresso disaccordo. Al contrario, una percentuale significativa di rispondenti (42.48%) ha manifestato concordanza con tale prospettiva critica, suggerendo una consapevolezza non trascurabile, all'interno della comunità scolastica, di potenziali deficit intrinseci al sistema educativo che potrebbero concorrere al fenomeno della dispersione.

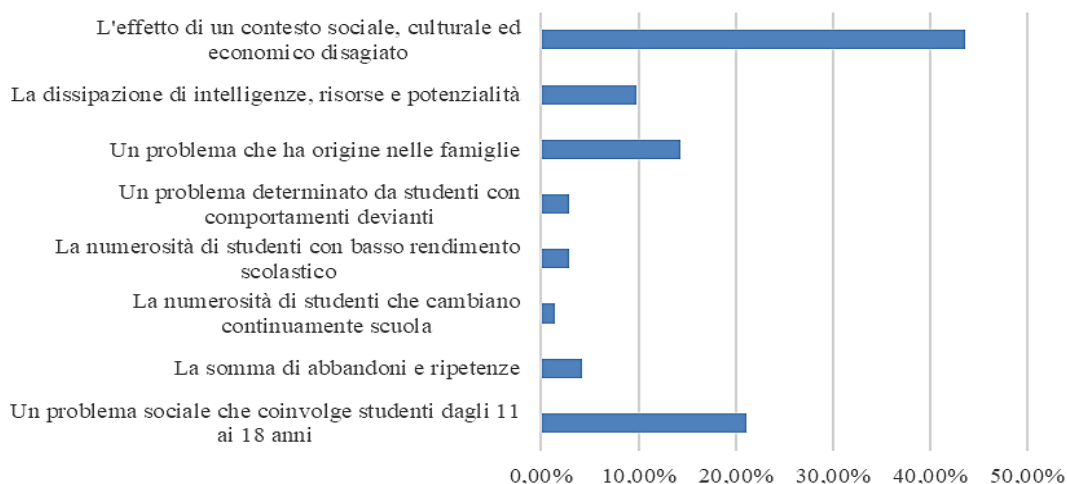


Figura 6. Item 16 – “Come definisce la dispersione scolastica?”.

Ciò trova riscontro nei dati raccolti con l'item 16, il quale sollecita la selezione di una definizione di dispersione scolastica tra le opzioni fornite. Una cospicua percentuale di docenti (43.61%) ritiene che un contesto sociale, culturale ed economico sfavorevole rappresenti il principale determinante del fenomeno, riflettendo una specifica *teacher belief* sul peso delle variabili esterne (Fang, 1996). Un ulteriore segmento del campione (14.29%) individua le cause primarie all'interno del nucleo familiare di appartenenza, delineando un'altra diffusa *teacher belief* sul ruolo della famiglia (Beijaard et al., 2000; Frabboni & Baldacci, 2004). Inoltre, la considerazione della dispersione come problematica sociale che interessa una specifica fascia d'età (21.05%) può essere interpretata come una *teacher*

belief sulla natura del fenomeno legata a dinamiche più ampie (Contreras et al., 2022). Le percentuali minori associate ad abbandoni e ripetenze (4.14%), mobilità studentesca (1.38%), basso rendimento (2.88%), comportamenti devianti (2.88%) e dissipazione del potenziale giovanile (9.77%) suggeriscono una minore centralità di queste dimensioni nelle *teacher belief* relative alle determinanti della dispersione, almeno in termini di attribuzione primaria (Figura 6).

Pur non costituendo il fulcro della presente disamina, la triangolazione dei dati (combinando i questionari quantitativi somministrati agli studenti con le evidenze qualitative dello studio di caso, entrambi raccolti nell'ambito della ricerca dottorale) ha rivelato importanti convergenze e discordanze tra le percezioni di docenti e studenti.

I risultati scaturiti dall'analisi dei dati raccolti con i questionari rivolti agli studenti hanno rivelato una marcata tendenza ad attribuire i fattori determinanti della dispersione scolastica a elementi intrinseci all'ambito scolastico. In particolare, si manifesta una chiara istanza verso un'offerta formativa che si connoti per personalizzazione, interattività e integrazione delle tecnologie digitali.

Lo studio di caso, condotto presso l'Istituto Superiore Statale "Manlio Rossi Doria" di Marigliano (NA), ha fornito ulteriori elementi di comprensione. Il focus group con gli studenti ha corroborato la percezione di un divario tra le loro necessità formative e l'attuale proposta curricolare, rimarcando l'urgenza di metodologie didattiche più innovative e capaci di suscitare un maggiore coinvolgimento attivo, come il project-based learning e l'uso di piattaforme collaborative online (es. Google Classroom, Moodle, Edmodo). Le interviste semi-strutturate condotte con i docenti e il DS hanno evidenziato una decisa consapevolezza della problematica in questione, sebbene sia emersa anche la difficoltà nell'attuare cambiamenti strutturali significativi, ostacolati da vincoli di natura organizzativa e culturale. L'osservazione partecipante in aula ha permesso di constatare la perduranza di metodologie didattiche convenzionali, contraddistinte da una limitata interazione tra docenti e studenti e da un utilizzo ancora marginale dei mediatori digitali (Ascione & Amati, 2023; Di Palma, 2023; Passalacqua, 2022).

La triangolazione dei dati ha messo in luce una coerenza tra le rappresentazioni degli studenti in merito al ruolo preminente dei fattori scolastici. Tuttavia, si sono riscontrate discrepanze significative con le percezioni del corpo docente, il quale tende a sottostimare l'impatto delle pratiche didattiche consolidate e a enfatizzare la centralità di fattori esterni all'istituzione scolastica. Tale divergenza interpretativa trova eco in precedenti studi di settore (Batini & Bartolucci, 2016; Szabò, 2018), sottolineando la poliedricità del fenomeno e la necessità di un approccio analitico che consideri la sua natura multifattoriale, in linea con gli obiettivi della ricerca.

In ragione dei risultati emersi dalla ricerca, è stato progettato un intervento formativo mirato per il corpo docente dell'Istituto campano oggetto dello studio di caso. Esso rappresenta un primo passo per promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie *teacher belief* e per sviluppare competenze nell'ambito della didattica inclusiva e innovativa. L'obiettivo è di fornire ai docenti gli strumenti per riconoscere e superare eventuali concezioni limitanti che potrebbero ostacolare l'efficace contrasto alla dispersione scolastica, favorendo l'adozione di pratiche più allineate alle esigenze e alle aspettative degli studenti.

È importante riconoscere alcuni limiti della ricerca: il campionamento non probabilistico e su base volontaria limita la generalizzabilità dei risultati, e lo studio di caso, seppur approfondito, si concentra su una singola realtà. Tuttavia, la ricerca apre significative

prospettive future, auspicando che una maggiore consapevolezza e un'evoluzione delle *teacher belief* possano contribuire alla creazione di un ambiente di apprendimento più inclusivo e stimolante, con una ricaduta positiva sulla riduzione della dispersione scolastica nel contesto campano (Batini, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Ascione, A., & Amati, I. (2023). La strada dell'educazione al movimento per contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa. *Dirigenti Scuola*, 42, 218–241.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca formazione: temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Batini, F. (2014). *Dropout*. Fuorionda.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *Ricercazione*, 15(1), 19–31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica: ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2018). I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through integrated Interventions. *Athens Journal of Education*, 6(3), 209–222. <https://doi.org/10.30958/aje.6-3-3>
- Batini, F., & Giusti, S. (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Pensa Multimedia.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Belfield, C. (2008). *The cost of early school-leaving and school failure*. The World Bank.
- Benvenuto, G., & Sposetti, P. (2005). *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*. Anicia.
- Bonaiuti, G., Bruni, F., Fanni, L., Morsanuto, S., Perrotta, D., & Petti, L. (2025). School dropout in secondary education: A systematic review of the literature in Italian journals. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 201–210. https://doi.org/10.7346/fei-XXIII-01-25_24
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson.
- Contreras, D., González, L., Láscaz, S., & López, V. (2022). Negative teacher-student and student-student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

- Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l'insuccesso e l'abbandono: I progetti FSE "Last Round" ed "Energy Start". *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 21(2), 93–105. <https://doi.org/10.36253/form-11318>
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina.
- Di Palma, D. (2023). Strategie didattiche per contrastare e prevenire la dispersione scolastica e promuovere il benessere. *Dirigenti Scuola*, 42, 203–217.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Eurostat. Ufficio statistico dell'Unione Europea (2022). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. FrancoAngeli.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gragnaniello, D. (2024). La dispersione scolastica: una ricerca empirica per la prevenzione. In A. La Marca, G. Moretti & I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 270–295). Pensa Multimedia.
- Gragnaniello, D., Tammaro, R., & Tiso, M. (2025). An investigation about the risk factors of school dropout in Campania. In *Proceedings of the Third International Conference of the Journal "Scuola Democratica". Education and/or Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (pp. 253–261). Associazione "Per Scuola Democratica".
- Gryson, T., Strubbe, K., Valcke, T., & Vanderlinde, R. (2024). Assessing the impact of teacher design teamson the professional developmentof vocational education teachers. A focus on attitudes, beliefs and instructional practices in the context of an interdisciplinary course. *International Journal of Vocational Education Studies*, 1(2), 113–135. <https://doi.org/10.14361/ijves-2024-010207>
- Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory: technical manual*. McBer.
- Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38–41.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa: Risorse e strumenti* (pp. 129–183). Pensa Multimedia.
- Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625–637.
- May, R. (1991). *L'arte del counseling*. Astrolabio-Ubaldini.
- Miller, A. (1987). Cognitive styles: An integrated model. *Educational Psychology*, 7(4),

251–268.

- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2021). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. https://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6YalFS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020
- Nakajima, M., Kijima, Y., & Otsuka, K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245–253.
- Nesse. Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the EU Commission*. European Commission.
- Nevala, A. M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., & Manoudi, A. (2011). *Reducing early leaving from education and training in the EU*. European Parliament.
- Passalacqua, F. (2022). Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: Un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica. *Education Sciences and Society*, 1, 146–169. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13568>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Scierri, I. D. M. (2024). Beyond formative assessment: construction and validation of the Teachers' Assessment Strategies Scale (StraVI). *Formazione & Insegnamento*, 22(1), 97–108. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_11
- Sicurello, R. (2024). Preventing school dropout and early leaving from education and training: A school for any and everyone. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 115–128. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-11>
- Stenhouse, L. (1985). Case study methods. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education. Research and studies* (pp. 49–53). Pergamon Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Stili di pensiero: differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*. Erickson.
- Szabò, C. M. (2018). Causes of early school leaving in secondary education. *Jates. Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), 54–76. <https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università: Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>
- Trincherò, R., & Tordini, M. L. (2011). *Responsabilità e disagio: Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. FrancoAngeli.

- UE. Unione Europea (2011). *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52011DC0018>
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1972). *La déperdition scolaire: une problème mondial: Etude statistique sur le déperditions scolaires*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000022/002227FB.pdf>
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117–127.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teachers beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32.