

The influence of teacher beliefs on school dropout. The relational factors from the perspective of community inclusion

L'influenza delle teacher beliefs nel dropout scolastico. Il fattore relazionale nell'ottica dell'inclusione comunitaria

Gaetano Monaco^a, Alberto Fornasari^b, Matteo Conte^{c,1}

^a Università degli Studi di Bari Aldo Moro, g.monaco19@phd.uniba.it

^b Università degli Studi di Bari Aldo Moro, alberto.fornasari@uniba.it

^c Università Telematica degli Studi IUL, m.conte@iuline.it

Abstract

School dropout is often addressed through macro-social variables, overlooking the role of teacher beliefs (TB), namely teachers' epistemological and pedagogical beliefs, which significantly shape educational trajectories. This study examines how these beliefs, embedded in the professional habitus, can lead to less inclusive teaching practices, reinforcing dynamics of exclusion and disengagement. The relationship between teachers' expectations and students' sense of school belonging is analyzed, highlighting – through a theoretical-empirical approach – the need to deconstruct dysfunctional TB to foster educational environments capable of counteracting school dropout.

Keywords: teacher beliefs; school dropout; teacher-student relationship; educational equity; teacher training.

Sintesi

La dispersione scolastica è spesso affrontata attraverso variabili macro-sociali, trascurando il ruolo delle teacher beliefs (TB), ossia le credenze epistemologiche e pedagogiche dei docenti, che influenzano profondamente le traiettorie educative. Questo contributo analizza come tali credenze, radicate nell'habitus professionale, possano determinare pratiche didattiche poco inclusive, rafforzando dinamiche di esclusione e disaffezione. Si esamina il nesso tra aspettative docenti e senso di appartenenza scolastica, sottolineando – attraverso l'analisi teorico-empirica – la necessità di decostruire le TB disfunzionali per promuovere ambienti educativi in grado di contrastare la dispersione scolastica.

Parole chiave: teacher beliefs; dispersione scolastica; relazione docente-discente; equità educative; formazione docente.

¹ Il presente articolo rappresenta il prodotto di un lavoro condiviso tra gli autori. L'effettiva stesura dei paragrafi è avvenuta secondo le seguenti attribuzioni: Fornasari ha scritto il paragrafo 1, Conte i paragrafi 3 e 4, Monaco il paragrafo 2.

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno multidimensionale che implica la perdita di tempo, risorse e impegno da parte degli studenti. È una mancata, incompleta o irregolare fruizione dell'istruzione che ostacola la crescita personale e sociale dell'attore sociale coinvolto (EC, 2017). Per cogliere appieno il significato etimologico del termine, “dispersione deriva dal termine ‘dispergere’ il cui significato è ‘spargere le cose qua e là, dilapidare’, ma viene anche utilizzato come derivato di disperdere il cui significato è dividere, separare, dissipare” (Conte, 2023, p. 91). La dispersione scolastica si manifesta in diverse fasi del percorso educativo e può essere distinta in esplicita e implicita. La prima, nota anche come dispersione manifesta, si configura come l'insieme di comportamenti adottati dagli studenti per eludere l'obbligo scolastico e può tradursi nell'assenza pressoché totale dalla scolarizzazione, nell'interruzione definitiva del percorso di studi, nella necessità di ripetere integralmente un anno scolastico già frequentato senza esito positivo o, ancora, in una sospensione temporanea della frequenza che, pur non essendo formalmente definitiva, comporta un significativo rallentamento del percorso formativo.

La dispersione implicita, o latente, invece, riguarda quegli studenti che, pur ottenendo un titolo di studio secondario di secondo grado, evidenziano competenze e conoscenze ben al di sotto delle soglie attese, risultando di fatto impreparati ad affrontare con adeguatezza un percorso accademico o l'inserimento nel mondo del lavoro. Tale fenomeno, più insidioso perché meno immediatamente rilevabile, sfugge spesso all'attenzione della società, motivo per cui viene definito anche dispersione scolastica nascosta (Biagioli et al., 2022; Trincherò, 2023). Stando a quest'ultima definizione, l'individuazione del fenomeno della dispersione scolastica si configura come un'operazione non priva di criticità e gran parte degli studi dedicati tendono a polarizzare l'attenzione sull'analisi delle condizioni personali, familiari e sociali (Trincherò, 2023). L'interazione di tali dimensioni può determinare ricadute negative sul percorso scolastico degli studenti, traducendosi in difficoltà persistenti di apprendimento, ritardi nel raggiungimento degli obiettivi formativi previsti per l'ordine e grado di istruzione frequentato, oltre che in irregolarità nella frequenza scolastica e, nei casi più critici, in abbandoni precoci del sistema formativo (AGIA, 2022). Considerate pertanto la difficoltà nel quantificare la dissipazione di risorse e potenzialità individuali, lo studio del fenomeno potrebbe essere condotto attraverso l'analisi di specifici indicatori indiretti, quali i rallentamenti e le interruzioni nei percorsi scolastici, il mancato consolidamento degli apprendimenti essenziali e le uscite anticipate dal sistema educativo prive del conseguimento di un titolo di studio (Batini & Bartolucci, 2016; Batini et al., 2018). Risulta quindi necessario adottare una prospettiva multilivello che consenta di coglierne la complessità attraverso la distinzione di diverse forme e manifestazioni. Individuando, quindi, la dispersione materiale, riferita agli studenti che, pur rimanendo formalmente iscritti al sistema di istruzione e formazione, sperimentano rallentamenti significativi nel percorso scolastico o effettuano cambi di indirizzo, determinando una dilatazione temporale e organizzativa del proprio iter formativo. A seguire, intercettando la dispersione formale, rilevabile attraverso specifici indicatori quantitativi quali l'accumulo di debiti formativi, i giudizi di non sufficienza e l'incidenza dei tassi di non ammissione all'anno successivo. Un ulteriore livello fenomenologico investe quelle dimensioni relazionali e socio-affettive del percorso scolastico, riconducibili alla dispersione integrativa, espressa attraverso tutti quei segnali di disagio, comportamenti devianti e la progressiva disaffezione verso il mondo scolastico (Batini & Bartolucci, 2016; Petrucci, 2005).

L'analisi, quindi, della dispersione scolastica presuppone un'indagine approfondita di

molteplici fattori che ne influenzano l'incidenza. Tra questi, i fattori individuali giocano un ruolo determinante: la presenza di difficoltà di apprendimento e bisogni educativi speciali si configura come un elemento critico, amplificando il rischio di interruzione precoce del percorso formativo (Batini, 2023). Allo stesso modo, il basso livello di istruzione genitoriale influisce negativamente sulla motivazione e sull'investimento degli studenti nella propria formazione (Lundetræ, 2011), mentre la condizione migratoria rappresenta un ulteriore elemento di vulnerabilità che espone i figli degli immigranti a una maggiore probabilità di dispersione rispetto ai loro coetanei autoctoni (Bradley & Renzulli, 2011). I fattori socio-economici costituiscono un'altra dimensione critica: gli studenti provenienti da contesti economicamente svantaggiati risultano particolarmente esposti al rischio di abbandono scolastico, a causa sia della necessità di un precoce inserimento nel mercato del lavoro, sia dell'obbligo di contribuire al bilancio familiare (Batini, 2015).

Alla luce delle dinamiche esposte, le quali delineano il fenomeno della dispersione scolastica attraverso una serie di fattori espliciti, appare necessario porre l'attenzione su una dimensione meno visibile ma altrettanto determinante: le *teacher beliefs*. Nei prossimi paragrafi si cercherà infatti di approfondire il ruolo di queste credenze implicite che, radicate nelle rappresentazioni soggettive degli insegnanti, orientano l'approccio pedagogico, modellano le pratiche didattiche e influenzano profondamente la qualità dell'interazione con gli studenti. Comprendere l'importanza di queste credenze appare essenziale per sviluppare strategie di intervento efficaci e capaci di trasformare le pratiche educative in un fattore di contrasto alla dispersione scolastica (Gasperoni, 2009; Trinchero & Tordini, 2011).

2. Le teacher beliefs

In che misura le concezioni epistemologiche e pedagogiche dei docenti esercitano un'influenza significativa sui fenomeni di dispersione scolastica? Attraverso quali processi tali credenze orientano le pratiche didattiche e le strategie di insegnamento, modellando l'ambiente di apprendimento e le opportunità formative degli studenti? Come influenzano le competenze cognitive, metacognitive e socio-emotive degli studenti la loro motivazione, il senso di appartenenza e la partecipazione a scuola? E in che modo le convinzioni degli insegnanti possono aiutare o ostacolare questi aspetti, soprattutto per chi rischia di abbandonare gli studi?

In letteratura appare meno frequente la focalizzazione sistematica sui fattori interni al contesto scolastico, i quali, sebbene meno evidenti nelle analisi macro-sociali, rivestono un ruolo importante nei processi di partecipazione e successo formativo degli studenti (Trinchero & Tordini, 2011). Emerge quindi la necessità di concentrare l'attenzione sugli aspetti relazionali e culturali propri della dimensione scolastica, con particolare riguardo al rapporto docente-discente e, in modo ancora più specifico, a quelle configurazioni cognitive e disposizionali che la letteratura pedagogica internazionale identifica con il costrutto teorico delle *teacher beliefs*. Si pensi, ad esempio, alla credenza, purtroppo ancora diffusa, secondo cui "alcuni studenti non sono semplicemente portati per studiare, quindi non vale la pena insistere troppo con loro". Questa convinzione, di natura marcatamente deterministica, rappresenta una struttura cognitiva implicita e radicata attraverso la quale l'insegnante interpreta i processi di insegnamento e apprendimento. In quanto tale, agisce da filtro epistemologico e pedagogico che può tradursi in basse aspettative, ridotte opportunità di apprendimento e pratiche didattiche meno inclusive, con effetti negativi sulla motivazione, sul senso di appartenenza e coinvolgimento degli studenti, soprattutto

di quelli a rischio di abbandono (König, 2012).

L'origine di tali credenze risiede in un complesso intreccio di variabili che riguardano il docente, tra cui il bagaglio di esperienze pregresse, la formazione accademica e il contesto socioculturale dove è chiamato ad operare. Le *teacher beliefs* (d'ora in poi denominate con l'acronimo di TB) operano come veri e propri filtri interpretativi che orientano la comprensione delle situazioni educative, modulando le scelte metodologiche dei docenti e incidono direttamente sulle opportunità di apprendimento offerte agli studenti. Risulta necessaria, quindi, una disamina del corpus di studi delle ricerche internazionali condotte sul tema (Buehl & Fives, 2009; Bukor, 2015; Olafson et al., 2014), al fine di comprendere il ruolo delle TB nella strutturazione della relazione educativa, nella costruzione dell'identità professionale del docente e, più in generale, nell'influenza esercitata sulle traiettorie scolastiche degli studenti, con particolare attenzione agli effetti sul fenomeno della dispersione scolastica.

Le TB si configurano come un complesso articolato, strutturato e relativamente stabile di convinzioni, rappresentazioni, valori epistemologici e percezioni che gli insegnanti elaborano e consolidano nel corso della propria esperienza personale e professionale in relazione a molteplici ambiti. Questi spaziano dai processi di insegnamento-apprendimento, alle concezioni di conoscenza, dalle modalità relazionali con gli studenti fino alla definizione del proprio ruolo professionale (Borg, 2001; Brackett et al., 2012). Assumono particolare rilevanza le credenze maturate rispetto al rendimento scolastico degli alunni appartenenti a categorie considerate fragili, giacché tali rappresentazioni possono incidere, in modo tanto implicito quanto determinante, sulla qualità delle interazioni educative e sull'efficacia dei dispositivi pedagogici messi in campo, contribuendo, di fatto, ad alimentare o contrastare le dinamiche di esclusione e abbandono scolastico (Van Houtte & Demanet, 2016).

Nello specifico, rispetto agli alunni classificabili come a rischio di dispersione scolastica, le TB rivestono un ruolo fondamentale nel mediare la qualità e l'efficacia degli interventi educativi proposti. Numerosi studi, infatti, hanno evidenziato come credenze caratterizzate da una visione statica e deterministica delle capacità cognitive e socio-emotive degli studenti, tendano a generare pratiche didattiche sostanzialmente riproduttive di logiche selettive che amplificano il rischio di esclusione scolastica e marginalizzazione educativa (Dettori & Morselli, 2010; Mohebi & Bailey, 2020; Truffelli & Vannini, 2021).

Intervenire in modo efficace sulle *teacher beliefs* rappresenta un compito di elevata complessità. Tali sistemi di credenze, profondamente radicati nelle traiettorie esperienziali personali e professionali degli insegnanti, si configurano come strutture latenti e, in molti casi, inconscie, che tendono a resistere a processi di trasformazione rapidi e prescrittivi. Non di rado, proprio a causa di tali convinzioni, alcuni docenti tendono a sottrarsi agli interventi di aggiornamento professionale, considerandoli poco utili in quanto convinti, sulla base delle loro *beliefs*, appunto, che gli studenti non siano realmente in grado di cambiare o migliorare in modo significativo (Borg, 2001).

La decostruzione delle TB richiede approcci formativi di lunga durata, che favoriscano un percorso di riflessione continua e progressiva. Non è sufficiente proporre semplici aggiornamenti tecnici o trasmettere nuove strategie didattiche: è necessario accompagnare gli insegnanti in un processo di autoanalisi critica che li aiuti a esplorare l'origine, la funzione e le implicazioni delle loro convinzioni nell'agire educativo quotidiano. Questo è particolarmente importante perché, come sottolinea Thompson (1992), “gli insegnanti trattano le loro convinzioni come se fossero conoscenza” (p. 127).

Le credenze, quindi, non sono percepite come opinioni soggettive e modificabili, ma vengono spesso vissute come verità consolidate, fondate sull'esperienza diretta e perciò difficili da mettere in discussione. Proprio per questo, tali strutture mentali tendono a resistere al cambiamento anche di fronte a evidenze scientifiche contrarie.

Una formazione efficace deve quindi agire sul piano identitario ed emotivo, valorizzando pratiche riflessive volte all'acquisizione di una consapevolezza trasformativa capace di promuovere un cambiamento autentico delle pratiche didattiche e, di conseguenza, un miglioramento nella relazione educativa con gli studenti.

Un contributo particolarmente rilevante in letteratura è offerto dallo studio condotto da Sabarwal, Abu-Jawdeh e Kapoor (2022), il quale ha analizzato in modo sistematico il ruolo delle credenze degli insegnanti operanti in molteplici contesti scolastici di paesi in via di sviluppo. L'indagine empirica condotta, fondata su un'ampia rilevazione quantitativa che ha coinvolto un campione composto da circa 20.000 docenti distribuiti in nove diversi paesi, mette in evidenza come le TB siano raramente oggetto di valutazione sistematica nei programmi formativi rivolti agli insegnanti, né tanto meno considerate quale variabile strategica negli studi di impatto relativi a interventi educativi centrati sul miglioramento della qualità dell'insegnamento. Tale lacuna epistemologica risulta particolarmente problematica se si considera che, come emerge dai dati raccolti, una parte significativa delle convinzioni espresse dai docenti appare caratterizzata da una visione statica e deterministica rispetto alle possibilità di apprendimento degli studenti provenienti da contesti svantaggiati, con la conseguente adozione di pratiche educative potenzialmente escludenti. Infatti, i risultati dell'indagine evidenziano come circa il 43% del campione docente dichiari di ritenere che "vi sia poco che si possa fare per supportare l'apprendimento di uno studente qualora i genitori non siano istruiti", segnalando così la presenza di un *habitus* professionale orientato all'esternalizzazione delle responsabilità educative e alla svalutazione delle possibilità di intervento pedagogico in contesti caratterizzati da deprivazione culturale e socio-economica. Parallelamente, emerge una tendenza diffusa ad attribuire priorità, in termini di attenzione didattica e investimento relazionale, agli studenti caratterizzati da elevate performance scolastiche, mentre risultano marginalizzati coloro che evidenziano maggiori difficoltà e insuccessi nelle prove di verifica, con il rischio concreto di consolidare meccanismi selettivi e riproduttivi delle disuguaglianze. Tale orientamento, implicito nelle pratiche educative quotidiane, configura un modello pedagogico che privilegia il potenziamento delle eccellenze a discapito della compensazione delle fragilità, minando le potenzialità inclusive del contesto scolastico e aggravando, in prospettiva, le condizioni di vulnerabilità degli alunni in posizione di svantaggio (Sabarwal et al., 2022).

Appare quindi opportuno affermare che le TB, quali dispositivi regolativi impliciti e pervasivi del comportamento professionale degli insegnanti, intervengono sia sul piano delle micro-pratiche quotidiane, sia sul versante macro-progettuale, orientando le scelte strutturali e organizzative circa gli ambienti di apprendimento e la predisposizione di contesti educativi inclusivi e stimolanti. Tali processi generano ricadute rilevanti, tanto dirette quanto indirette, sulle traiettorie formative degli alunni.

È tuttavia necessario riconoscere l'intrinseca ambivalenza delle TB, che possono fungere sia da ostacolo sia da risorsa all'interno dei processi educativi. Da un lato, quando le convinzioni degli insegnanti si fondano su stereotipi, aspettative basse o visioni deterministiche delle capacità degli studenti, specialmente quelli appartenenti a contesti svantaggiati o marginalizzati, esse finiscono per limitare l'accesso alle opportunità educative, ostacolando la partecipazione attiva, la motivazione e la continuità del percorso

scolastico. In questi casi, tali credenze contribuiscono a rafforzare dinamiche di esclusione e dispersione scolastica, agendo come barriere invisibili ma pervasive.

Dall'altro lato, se queste vengono rielaborate in una prospettiva inclusiva, aperta al riconoscimento della diversità e del potenziale trasformativo dell'educazione, esse possono costituire leve fondamentali per la promozione dell'equità. Quando gli insegnanti credono davvero nella possibilità che tutti gli studenti possano apprendere e progredire, anche attraverso percorsi non lineari, le loro convinzioni si traducono in pratiche didattiche più flessibili, empatiche e attente ai bisogni individuali. In questo senso, come osservano Good e Nichols (2003), le TB, se consapevolmente orientate, possono rafforzare i processi formativi, contribuendo alla costruzione di ambienti scolastici capaci di accogliere, sostenere e valorizzare ogni studente.

Tali convinzioni sono frutto anche di quelle rappresentazioni mentali che gli insegnanti elaborano rispetto ai propri ruoli professionali, ai valori pedagogici di riferimento e alla percezione della propria autoefficacia. Watt e Richardson (2007) hanno esaminato il ruolo della percezione dell'utilità sociale della professione docente giungendo alla conclusione che per gran parte del corpo docenti gli aspetti relazionali nella pratica educativa siano nettamente più importanti rispetto alla trasmissione di conoscenze. Insegnare, significherebbe, dunque, esercitare una professione a elevato valore sociale, attraverso la quale il supporto e la guida forniti agli studenti generano ricadute positive sull'intera comunità. Inoltre, un'indagine condotta da Zee e Koomen (2016) pone in evidenza come le credenze di autoefficacia del docente rappresentino un fattore predittivo per la motivazione in aula, rivelandosi una delle variabili più incisive nel determinare il grado di apertura degli insegnanti ai processi di innovazione didattica, trasformazione metodologica e contrasto alla dispersione scolastica, giungendo all'assunto che le TB siano variabili epistemiche in grado di incidere sull'adozione di condotte finalizzate alla costruzione e al rafforzamento di relazioni educativamente significative con gli studenti per contribuire al loro orizzonte di senso.

Insegnare vuol dire quindi strutturare la propria azione didattica verso una visione positiva e progressista dell'educazione, che pone lo studente in condizioni di riconoscere e attivare le proprie risorse interne per intraprendere un percorso relazionale positivo con gli studenti. Le rappresentazioni emozionali dei docenti, quindi, possono agire come variabili determinanti nell'orientare le traiettorie di apprendimento e il livello di coinvolgimento scolastico. Appare necessario, pertanto, che la pedagogia ponga costantemente attenzione sulla decostruzione dei bias da parte dei docenti, affinché l'agire didattico si configuri come uno strumento di equità e di *empowerment* per tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background o dalle loro performance pregresse. In questa prospettiva, la postura epistemica dell'insegnante assume una funzione generativa e propulsiva nella costruzione del senso e nella definizione delle traiettorie di sviluppo dell'identità dello studente (Brinkworth et al., 2018; Robinson et al., 2019).

3. Il potere trasformativo delle TB nel contrasto alla dispersione scolastica

Le TB e la dispersione scolastica sono fenomeni interconnessi attraverso un complesso intreccio di dinamiche il cui impatto risulta particolarmente evidente nei contesti caratterizzati da condizioni di povertà educativa. Come delineato da Pajares (1992), le TB esercitano un'influenza pervasiva sulle pratiche didattiche, sulla qualità delle relazioni educative e sulle aspettative nei confronti degli studenti, con ricadute dirette sulla

motivazione e il coinvolgimento degli studenti. Pertanto, se un insegnante considera la dimensione relazionale come marginale rispetto agli obiettivi disciplinari tenderà a privilegiare logiche di controllo e valutazione rigida, favorendo, soprattutto negli studenti maggiormente vulnerabili, sentimenti di esclusione e marginalità; al contrario, TB orientate all'empatia e alla valorizzazione del potenziale individuale degli studenti generano ambienti di apprendimento più inclusivi e motivanti, riducendo il rischio di disaffezione e incentivando processi di autoefficacia percepita e di autoregolazione dell'apprendimento (Pajares, 1992).

Le TB rivestono particolare influenza sul benessere emotivo (Seligman, 2012), nonché sulla salute fisica e mentale (Umberson & Montez, 2010) di quegli alunni che, per condizioni individuali e contestuali, risultano maggiormente esposti al rischio di dispersione scolastica. Nonostante tale rilevanza, le TB tendono tuttavia a essere frequentemente trascurate nei modelli interpretativi del fenomeno, a favore di fattori più facilmente osservabili, quantificabili e immediatamente documentabili, come le variabili socio-economiche o strutturali (Valli & Buese, 2007; Wellman, 2007). Tale sottovalutazione appare particolarmente critica se si considera che la qualità delle credenze che gli insegnanti nutrono nei confronti dei propri studenti incide direttamente sulla costruzione di ambienti scolastici capaci di favorire il senso di appartenenza, il coinvolgimento attivo e la partecipazione significativa.

Juvonen (2007) sostiene, a tal proposito, come le istituzioni scolastiche dovrebbero essere intenzionalmente progettate per promuovere connessioni sociali autentiche come leva fondamentale per incrementare il coinvolgimento scolastico e contrastare fenomeni di disaffezione alla scuola. Tale prospettiva evidenzia come la possibilità per gli studenti di identificare almeno un adulto di riferimento, percepito come premuroso e affidabile all'interno del contesto scolastico, sia significativamente associata a migliori esiti formativi, sociali e personali (Kraft et al., 2021). Di conseguenza, una loro mancata considerazione nei progetti di prevenzione della dispersione scolastica rischia di compromettere significativamente l'efficacia degli interventi stessi, trascurando una componente essenziale che, se opportunamente orientata, può divenire risorsa strategica per sostenere il successo formativo degli alunni. Pertanto, l'architettura relazionale che si sviluppa tra docente e discente, attribuisce all'insegnante il compito primario di modellare e orientare la qualità della relazione educativa, specialmente nei primi anni del percorso scolastico (Hurt et al., 1978). Gli insegnanti, a tal proposito, svolgono un ruolo determinante nella definizione delle norme che regolano il clima di classe e l'assetto delle interazioni educative, influenzando in maniera profonda la percezione degli studenti rispetto al proprio valore e alle proprie possibilità di successo formativo.

Sebbene una vasta letteratura abbia ampiamente documentato i benefici derivanti dalla costruzione di relazioni educative positive, la maggior parte degli studi condotti fino ad oggi, suggeriscono che la decostruzione di stereotipi e la riformulazione delle credenze in chiave trasformativa possano agire come una "forza generativa" in grado di produrre significative ricadute positive sia sul piano individuale dello studente sia in termini di progresso sociale collettivo (Gehlbach et al., 2022).

Diversi studi sulle TB hanno infatti evidenziato come differenti approcci didattici abbiano prodotto esiti variabili nella qualità della relazione educativa, con un impatto diretto tanto sulle prestazioni scolastiche quanto sulla capacità dello studente di intraprendere percorsi di autorealizzazione: la modalità con cui l'insegnante si rapporta agli studenti, il suo atteggiamento nei loro confronti e la costruzione di legami educativi basati sulla fiducia e sul rispetto influenzano significativamente i processi motivazionali (Allen et al., 2015;

Driscoll & Pianta, 2010; Gehlbach & Robinson, 2016; Gershenson et al., 2022; Kincade et al., 2020; Martin & Dowson, 2009; Sabol & Pianta, 2012; Wentzel, 2022).

Affinché il docente possa esercitare un ruolo di autentica trasformazione all'interno del sistema educativo, è necessario che egli sviluppi una coscienza epistemologica avanzata rispetto all'impatto delle proprie rappresentazioni cognitive sui processi didattici e sulle traiettorie formative degli studenti e, pertanto, anche il livello di autoefficacia percepito dal docente si configura come una chiave di volta per orientare le dinamiche di insegnamento-apprendimento. Una solida percezione di autoefficacia del docente è strettamente associata a una maggiore sensibilità verso la dimensione socio-emotiva dell'educazione e il riconoscimento del valore formativo della relazione educativa e del senso di appartenenza, con impatti significativi sulla riduzione del fenomeno della dispersione scolastica. L'azione didattica adottata dall'insegnante non può essere considerata neutra. Si configura quindi come traino per l'emancipazione sociale, in cui lo studente, riconosciuto nella propria identità e nelle proprie potenzialità, è posto nelle condizioni di esercitare agency e autodeterminazione (Phillippo & Stone, 2013).

Il docente che riesce a liberarsi da convinzioni pregiudiziali assume un ruolo di catalizzatore del cambiamento sociale, ha in sé quello che possiamo definire il *teacher power*, quella capacità trasformativa di incidere sul percorso del discente, orientandolo verso un orizzonte di senso denso di significato, che tende all'emancipazione, alla partecipazione critica e costruzione del tessuto sociale. Il superamento di una visione dell'insegnamento fondata su logiche trasmissive a favore di un approccio centrato sulla co-costruzione del sapere rappresenta una condizione necessaria per ridefinire il significato stesso dell'istituzione scolastica. In quest'ottica, la scuola si configura come spazio di giustizia sociale, di partecipazione democratica e riscatto sociale (Hargreaves, 1998; 2000).

4. Considerazioni conclusive e prospettive future

Nel presente contributo si è messo in evidenza come le credenze epistemiche e pedagogiche degli insegnanti costituiscano variabili rilevanti nella configurazione delle dinamiche interattive tra docente e discente, incidendo in maniera sostanziale sui processi di inclusione scolastica e sulla prevenzione della dispersione educativa. A questo punto della trattazione, appare necessario intercettare una via finalizzata all'abbattimento di quei pregiudizi che attanagliano gli insegnanti attraverso una serie di operazioni volte proprio ad arginare il fenomeno delle TB.

Bisogna pertanto percorrere la strada verso l'adozione di modelli formativi che coniughino pratiche riflessive, esperienze guidate e percorsi di sviluppo personale, al fine di potenziare la capacità degli insegnanti in formazione di attivare processi metacognitivi e riflessivi volti alla decostruzione delle TB (Hamre et al., 2012; Westrick & Morris, 2016;). In tal senso, ci si interroga sull'efficacia di sole proposte teoriche incentrate sull'importanza della relazione educativa: pur costituendo un punto di partenza rilevante, esse rischiano di non essere sufficienti a innescare un'autentica presa di consapevolezza delle credenze radicate nei futuri docenti. Per questo motivo, risulta necessario affiancare ai moduli teorici un approccio laboratoriale, che coinvolga formatori qualificati in grado di facilitare un lavoro di decostruzione richiamato nel corso del presente contributo. Questo tipo di proposta si rivela particolarmente interessante poiché favorisce l'esplorazione delle dimensioni più profonde dell'identità professionale e relazionale dei docenti in formazione. Attraverso l'elaborazione condivisa, il confronto intersoggettivo e attività riflessive guidate, è

possibile promuovere un cambiamento significativo nel modo in cui gli insegnanti leggono e interpretano le situazioni educative. Tale processo trasformativo può essere favorito attraverso la promozione di confronto intersoggettivo tra docenti e discenti, i quali, in un'ottica di apprendimento reciproco, possono agevolare l'acquisizione di nuove prospettive relazionali e stimolare una revisione profonda delle pratiche educative consolidate, affinando competenze dialogico-relazionali negli studenti e rafforzando, al contempo, l'autoefficacia nei docenti (Rupp & Becker, 2021; Winget & Persky, 2022).

In questa prospettiva, la formazione iniziale dei docenti costituisce una finestra d'opportunità privilegiata per intervenire sulla strutturazione delle credenze, dal momento che esse tendono a cristallizzarsi precocemente e a consolidarsi con l'esperienza (Pajares, 1992; 1993). La progettazione di percorsi formativi che includano moduli dedicati alla valenza pedagogica delle relazioni e allo sviluppo socio-emotivo degli studenti risulta strategica per orientare la professionalità docente verso un approccio relazionale all'insegnamento, con un impatto trasformativo in termini di equità educativa. Tali interventi, peraltro, necessitano di una strutturazione longitudinale, accompagnando il docente lungo l'intero arco della carriera, in modo da prevenire eventuali fenomeni di regressione delle credenze positive nel confronto con le sfide della pratica didattica (Kumar et al., 2015). Al contempo, l'adozione di strategie che incorporino pratiche di costruzione della relazione all'interno della quotidianità professionale possono rivelarsi efficaci in contesti caratterizzati da alti tassi di dispersione scolastica (Cook et al., 2018).

Tale prospettiva deve, dunque, orientare la ricerca verso l'elaborazione di modelli d'intervento sostenibili e situati, in grado di diffondere paradigmi pedagogici che incentivino il protagonismo attivo degli studenti, valorizzando il loro sviluppo individuale e garantendo, al contempo, la continuità formativa di soggetti con traiettorie scolastiche eterogenee (Yu et al., 2018). In questa direzione, la riconfigurazione delle TB costituisce il presupposto per un'istituzione scolastica *relationship-oriented*, in cui la centralità delle relazioni diviene fulcro di un'equità educativa promotrice di progresso sociale.

Riferimenti bibliografici

- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y., & Pianta, R. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner- Secondary intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475–489.
- AGIA. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Batini, F. (2015). OCSE: Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze. *I Quaderni della Ricerca*, 20, 1–494.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercAzione*, 15(1), 19–31.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2018). Failure and dropouts. An

- investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21(XI), 31–50.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 91–102.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.
- 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.
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24–38.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change?. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–408.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching*, 21(3), 305–327.
- Conte, M. (2023). *Come fiori di cristallo. Uno studio sul fenomeno Neet nel territorio pugliese*. FrancoAngeli.
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., ... & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the establish–maintain–restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226–243.
- Dettori, G., & Morselli, F. (2010). Un'attività narrativa per far emergere i beliefs sulla dimostrazione. *L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate*, 33, 433–456.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64.
- EC. European Commission. (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Publications Office of the European Union.
- Gasparoni, G. (2009). Recensione. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis. OECD. *Polis*, 23, 524–527.
- Gehlbach, H., & Mu, N. (2022). *How we understand others: The social perspective taking process*. OSF.
- Gehlbach, H., & Robinson, C. D. (2016). Commentary: The foundational role of teacher–student relationships. In K. R. Wentzel & G. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 230-238). Routledge.

- Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C. A., & Papageorge, N. W. (2022). The long-run impacts of same-race teachers. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(4), 300–342.
- Good, T. L., & Nichols, S. L. (2003). Expectancy effects in the classroom: A special focus on improving the reading performance of minority students in first-grade classrooms. *Educational Psychology*, 113–126.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., ... & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hurt, H. T., Scott, M. D., & McCroskey, J. C. (1978). *Communication in the classroom*. Addison-Wesley.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42(4), 197–208.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748.
- König, J. (2012). Teachers' pedagogical beliefs: Current and future research. *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation—connections to knowledge and performance—development and change*, 7-11.
- Kraft, M. A., Bolves, A., & Hurd, N. M. (2021). School-based mentoring relationships and human capital formation. *EdWorkingPaper*, 21–441.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533.
- 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.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365.
- Mohebi, L., & Bailey, F. (2020). Exploring Bem's Self perception theory in educational context. *Encyclopaideia*, 24(58), 1.
- Olafson, L., Grandy, C. S., & Owens, M. C. (2014). Qualitative approaches to studying teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 128-149). Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy

- construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pajares, M. F. (1993). Pre-service teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45–54.
- Petrucelli, F. (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. FrancoAngeli.
- Phillippo, K. L., & Stone, S. (2013). Teacher role breadth and its relationship to student-reported teacher support. *The High School Journal*, 96(4), 358–379.
- Robinson, M., & Mogliacci, R. J. (2019). Conceptions and models of teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-27.
- Rupp, D., & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103252.
- Sabarwal S., Abu-Jawdeh, M., & Kapoor, R., (2022), Teacher Beliefs: Why They Matter and What They Are. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 73–106.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Relationships between teachers and children. *Handbook of Psychology*, 199–211.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning/Macmillan Publishing Company.
- Trincherò, R. (2023). Oltre il “fai da te”. Formare alle evidenze per migliorare l'agire didattico degli insegnanti. *RicercaAzione*, 15(1), 45–60.
- Trincherò, R., & Tordini, M. L. (2011), *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. FrancoAngeli.
- Truffelli, E., & Vannini, I. (2021). Convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria italiani e orientamento all'uso formativo delle prove INVALSI di matematica. *Italian Journal of Educational Research*, 1, 376–395.
- Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1_suppl), S54–S66.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558.
- 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.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Wellman, N. (2007). Teacher voices: The impact of high-stakes testing on teacher caring. *Teacher Education and Practice*, 20(2), 204–216.
- Wentzel, K. R. (2022). Does anybody care? Conceptualization and measurement within the

- contexts of teacher-student and peer relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1919–1954.
- Westrick, J. M., & Morris, G. A. (2016). Teacher education pedagogy: Disrupting the apprenticeship of observation. *Teaching Education*, 27(2), 156–172.
- Winget, M., & Persky, A. M. (2022). A practical review of mastery learning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 86(10).
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). “She calls me by my last name”: Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332–362.
- 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.