

Students and dropout: an analysis of perceptions and contributing factors

Studenti e dispersione: un'analisi delle percezioni e dei fattori implicati

Arianna Marras^a, Davide Perrotta^b, Marta De Angelis^c, Giovanni Bonaiuti^d, Filippo Bruni^e, Anna Dipace^{f,1}

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

^b Università Telematica Pegaso, davide.perrotta@unipegaso.it

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

^d Università degli Studi di Cagliari, g.bonaiuti@unica.it

^e Università degli Studi del Molise, filippo.bruni@unimol.it

^f Università Telematica Pegaso, anna.dipace@unipegaso.it

Abstract

The paper explores individual, motivational, and contextual factors associated with school dropout, drawing on data from 298 first-year students enrolled in technical institutes with an Information Technology (IT) focus, within the TALENTED project. The study explores perceptions of school, interest in studying, motivations behind educational choices, and students' relationship with learning, analyzing variables such as anxiety, resilience, perceived abilities, and personal beliefs, also in relation to grade repetition. The findings highlight the relevance of occupational prospects in shaping educational choices, the prevalence of extrinsic and selective motivations, and higher levels of anxiety coupled with lower resilience among repeating students. The evidence emphasizes the need for educational strategies aimed at fostering well-being, promoting early guidance, and creating motivating learning environments.

Keywords: school dropout; student perception; beliefs; anxiety; resilience.

Sintesi

Il contributo esamina i fattori individuali, motivazionali e contestuali legati alla dispersione scolastica, basandosi sui dati di 298 studenti del primo anno di istituti tecnici a indirizzo informatico, nell'ambito del progetto TALENTED. L'indagine prende in considerazione percezioni sulla scuola, interesse verso lo studio, motivazioni alla scelta del percorso e rapporto con l'apprendimento, analizzando variabili come ansia, resilienza, percezione di abilità e convinzioni personali, anche in relazione alla ripetenza. I risultati mostrano il peso delle prospettive occupazionali nelle scelte formative, la diffusione di motivazioni estrinseche e selettive, e livelli più alti di ansia e minore resilienza tra i ripetenti. Si evidenzia la necessità di strategie educative mirate a benessere, orientamento precoce e ambienti motivanti.

Parole chiave: dispersione scolastica; percezione studenti; convinzioni; ansia; resilienza.

¹ L'articolo è il risultato della collaborazione tra gli Autori, tuttavia: A. Marras è l'autrice dei par. 3, 4, 5.1, 5.2 e 5.3, D. Perrotta dei par. 2 e 5.4 e M. De Angelis dei par. 1 e 6. G. Bonaiuti, F. Bruni e A. Dipace hanno contribuito alla concettualizzazione, al coordinamento e alla supervisione.

1. Introduzione

L'indagine qui presentata si inserisce nell'ambito del progetto PRIN *Teaching And Learning effectiveness to promote student achievementNT prEvent school Dropout* (TALENTED) che ha l'obiettivo di comprendere i fattori sottesi alla dispersione scolastica e realizzare forme di accompagnamento agli insegnanti nell'utilizzo e nella sperimentazione di metodi didattici innovativi che possano in qualche modo influire sulla diminuzione e sul contrasto al fenomeno. Sappiamo che la dispersione scolastica è un costrutto complesso, che comprende fattori personali e contestuali, e che descrive una irregolarità dei percorsi scolastici, comprendendo l'insieme delle frequenze saltuarie, delle ripetenze e degli abbandoni (Batini, 2023). In accordo con il modello di Rumberger (2011), tale fenomeno scaturisce dall'interazione di diversi fattori: individuali, associati agli studenti, ed istituzionali, riferiti all'interazione degli allievi con i contesti di appartenenza (familiari, scolastici e sociali). In questo contributo ci concentreremo su alcune caratteristiche individuali che possono aiutarci a comprendere le possibili cause dell'insuccesso scolastico, come la scelta della scuola, l'interesse e la motivazione allo studio, le convinzioni e la fiducia nelle proprie capacità intellettive e personali, nonché il livello di ansia e resilienza. Tali fattori possono infatti restituirci una fotografia dettagliata delle dinamiche che influenzano il successo o l'insuccesso scolastico, rivelando come le scelte personali, le percezioni interne e le reazioni emotive possano determinare l'approccio di uno studente verso l'apprendimento. Comprendere questi aspetti ci permette di individuare possibili aree di intervento per migliorare il percorso educativo e prevenire tali fenomeni.

2. La dispersione scolastica nel contesto internazionale: un fenomeno diffuso

Come sopra menzionato, la dispersione scolastica si riferisce al fenomeno per cui gli studenti, per varie ragioni, non svolgono il percorso formativo in modo regolare e soddisfacente. L'abbandono scolastico, invece, è una delle conseguenze più gravi della dispersione: si verifica quando uno studente interrompe definitivamente il proprio percorso di istruzione senza conseguire un titolo che gli consenta di accedere a livelli successivi di studio o al mondo del lavoro con adeguate competenze. In sintesi, la dispersione è un fenomeno più ampio e progressivo, mentre l'abbandono è un evento specifico e definitivo (Biagioli et al., 2022). Le definizioni utilizzate in questo contributo sono maggiormente caratteristiche del contesto italiano, mentre a livello internazionale la maggior parte degli studi si focalizzano sul concetto di *drop out*, scomponendo invece la dispersione scolastica tra vari costrutti, sui quali introduciamo qualche informazione. Illustrando brevemente il dibattito, l'abbandono scolastico viene definito come l'atto di lasciare l'istruzione obbligatoria senza ottenere le credenziali minime richieste (De Witte et al., 2013), il quale risulta anche predittivo di conseguenze negative come delinquenza, disoccupazione e abuso di sostanze (Heradstveit et al., 2024). La relazione tra abbandono scolastico e benessere adolescenziale è particolarmente preoccupante, poiché rappresenta una sfida significativa per i sistemi educativi a livello globale (Parviainen et al., 2020). Inoltre, il legame tra abbandono scolastico e salute mentale è stato ampiamente discusso, mettendo in evidenza le dimensioni psicologiche di questa problematica (Andersen et al., 2021). La letteratura internazionale recente ha spostato l'attenzione dal considerare l'abbandono scolastico come un evento isolato, al considerarlo come un fenomeno processuale. Questa prospettiva sottolinea che l'abbandono effettivo è spesso il risultato di un periodo prolungato di ridotto

coinvolgimento scolastico (Samuel & Burger, 2020). In letteratura sono discussi vari fattori da cui può dipendere l'abbandono scolastico. I fattori includono la composizione delle classi, i profili psicologici e di apprendimento degli studenti e il clima scolastico complessivo. I fattori familiari, come lo status socioeconomico e lo stile educativo dei genitori, svolgono anch'essi un ruolo cruciale (Samuel & Burger, 2020). Le dimensioni psicologiche, tuttavia, si sono rivelate tra i fattori maggiormente predittivi dell'abbandono scolastico. Tra questi rientrano l'autoefficacia, il supporto sociale percepito e l'esperienza di eventi negativi (De Witte et al., 2013). L'introduzione dell'intenzione di abbandono come variabile chiave negli studi più recenti ha ulteriormente sottolineato l'importanza dei fattori psicologici, mostrando forti correlazioni con l'abbandono effettivo e con altri costrutti (Anttila et al., 2023; Perrotta et al., 2024).

2.1. La dispersione scolastica nel contesto italiano

La letteratura italiana, seppur eterogenea, offre un quadro rilevante per l'analisi del fenomeno. A differenza della letteratura internazionale, maggiore attenzione è stata posta sul fenomeno della dispersione scolastica, evidenziando il ruolo di fattori socioeconomici, culturali e didattici. Nell'ambito italiano, emerge chiaramente l'idea che una più approfondita comprensione della dispersione scolastica permetta di individuare segnali precoci e di intervenire in modo tempestivo, prevenendo così l'abbandono scolastico prima che si verifichi. Diverse ricerche hanno proposto strategie per contrastare il fenomeno, che spaziano da interventi educativi innovativi a politiche di inclusione e sostegno personalizzato (Batini, 2002).

Le politiche scolastiche giocano un ruolo determinante nella prevenzione della dispersione scolastica. Diverse ricerche sottolineano l'importanza di rafforzare il legame tra scuola, famiglie e comunità, implementando strategie di orientamento precoce e programmi di supporto personalizzato (Lisimberti & Montalbetti, 2023). Le pratiche didattiche innovative hanno un impatto significativo sulla riduzione della dispersione: strategie come il *peer tutoring* (Schir, 2020), la didattica laboratoriale (Passalacqua, 2022) e l'alternanza scuola-lavoro (Morselli & Cremonesi, 2015) migliorano l'*engagement* degli studenti.

Il supporto familiare e le attività extracurricolari emergono come fattori chiave nella prevenzione della dispersione. L'integrazione tra scuola e territorio, attraverso programmi di *mentoring* e tutoraggio, aiuta a costruire un ambiente educativo più inclusivo (Ziglio & Arici, 2018).

Nello specifico, una recente *systematic review* sul tema (Bonaiuti et al., 2025) ha analizzato il fenomeno della dispersione scolastica nel contesto italiano attraverso un approccio integrato che combina interventi a livello politico, l'impiego di metodologie didattiche innovative e di strategie di supporto contestuale. All'interno dello studio si legge che le politiche educative hanno cercato di rafforzare il legame tra istituzione scolastica, famiglia e territorio, promuovendo strumenti come i *Patti Educativi di Comunità*, che favoriscono la creazione di reti locali per sostenere gli studenti a rischio (Ferrante et al., 2023). Parallelamente, gli autori hanno osservato che l'orientamento precoce per facilitare la transizione tra i diversi ordini scolastici e prevenire l'abbandono (Lisimberti & Montalbetti, 2023), oltre a incentivare la creazione di un *welfare mix*, un modello di intervento che coinvolge non solo la scuola, ma anche le famiglie e le istituzioni sociali nel contrasto alla dispersione (Calaprice, 2012).

Accanto alle politiche educative, grande attenzione è stata posta sulle metodologie didattiche, con un focus su approcci attivi e coinvolgenti. La *didattica laboratoriale* e l'*alternanza scuola-lavoro* si sono rivelate strategie efficaci per mantenere alto il livello di motivazione degli studenti, offrendo loro esperienze pratiche che rendono l'apprendimento

più concreto e stimolante (Morselli & Cremonesi, 2015; Passalacqua, 2022). Il *peer tutoring* ha dimostrato di essere un valido strumento per supportare gli studenti più fragili, creando un clima di collaborazione e rafforzando le competenze sociali (Ricchiardi & Torre, 2014; Schir, 2020). Anche le strategie metacognitive, che aiutano gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza e controllo sul proprio apprendimento, si sono rivelate utili nella riduzione del rischio di abbandono (Murdaca & Nuzzaci, 2014). Un ulteriore aspetto innovativo è l'integrazione dell'*educazione al movimento* all'interno del percorso scolastico, con attività fisiche e dinamiche che favoriscono il benessere psicofisico e il senso di appartenenza alla comunità scolastica (Latino *et al.*, 2023). Infine, il contesto extrascolastico gioca un ruolo cruciale nel contrasto alla dispersione. Programmi di *mentoring* e *tutoring extracurricolare* hanno contribuito a fornire agli studenti un supporto costante anche al di fuori dell'ambiente scolastico (Ziglio & Arici, 2018), mentre interventi specifici sono stati pensati per favorire l'inclusione di studenti con disabilità o Bisogni Educativi Speciali (Guerini, 2023). L'uso di tecnologie avanzate ha introdotto nuove prospettive nel monitoraggio del fenomeno: modelli predittivi basati sull'intelligenza artificiale permettono oggi di individuare precocemente gli studenti a rischio, offrendo la possibilità di interventi mirati (Zanellati *et al.*, 2023).

2.2. Fattori sottesi alla dispersione scolastica

L'approccio metodologico allo studio della dispersione si è evoluto includendo misure quantitative e qualitative. Nel dibattito internazionale l'uso di strumenti psicometrici per valutare l'intenzione di abbandono ha fornito preziose informazioni sui fattori alla base del fenomeno (Anttila *et al.*, 2023). Tra quelli maggiormente studiati in relazione all'abbandono scolastico vi sono il *burnout* e il benessere. Il *burnout*, caratterizzato da sentimenti di inadeguatezza e cinismo è stato positivamente correlato con l'intenzione di abbandono (Fiorilli *et al.*, 2014). Al contrario, il benessere scolastico, che comprende emozioni positive nei confronti della scuola, soddisfazione e relazioni di supporto con insegnanti e pari, è stato identificato come un fattore protettivo contro l'abbandono (Molinari & Grazia, 2023). Nel contesto italiano, recenti studi hanno posto l'attenzione sugli stessi fattori in relazione all'intenzione di abbandonare gli studi (Perrotta *et al.*, 2024). Costrutti come il *burnout* e il benessere scolastico possono essere considerati come correlati ad altri costrutti come l'ansia e la resilienza (Fiorilli *et al.*, 2020), sui quali abbiamo deciso di riflettere in questo articolo. Un'analisi di questi fattori strettamente legati alla regolazione emotiva, non può però essere esaustiva senza un'indagine delle convinzioni alla base di specifiche caratteristiche personali.

Uno strumento implementato e validato in Italia è a questo proposito l'AMOS (Abilità e Motivazione allo Studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università, De Beni *et al.*, 2022). Il presente studio introduce specifiche sottoscale per approfondire ulteriormente la comprensione dei fattori coinvolti nella dispersione scolastica. Le convinzioni, in particolare rivolte alla propria personalità e alla propria intelligenza, così come le convinzioni legate a vari fattori di "fiducia", richiamano il concetto più lato di "autoefficacia", da contestualizzare però nel contesto scolastico (Bandura, 1997). Al contrario, l'ansia accademica può essere considerata come un ostacolo, aumentando la probabilità di disimpegno scolastico. La resilienza, invece, è considerata come la capacità di adattarsi e resistere di fronte alle difficoltà: essa agisce come un fattore protettivo, mitigando gli effetti negativi dell'ansia e favorendo in tal modo un atteggiamento positivo nei confronti della scuola (Martin & Marsh, 2006).

I dati statistici sul tema forniti da Istat e Invalsi offrono preziose informazioni. Secondo i

dati Istat (2024) la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato prematuramente gli studi è stata del 10.5%, in diminuzione di un punto percentuale rispetto al 2022; questo valore, sebbene in calo, rimane superiore alla media europea del 9.5%. Il fenomeno è più diffuso tra i ragazzi (13,1%) rispetto alle ragazze (7.6%). Persistono significativi divari territoriali: nel Mezzogiorno l'abbandono scolastico raggiunge il 14.6%, mentre al Nord e al Centro si attesta rispettivamente all'8.5% e al 7%. Emergono ulteriori dati interessanti su aspetti come, ad esempio, le relazioni con le famiglie, la posizione territoriale delle scuole, sui quali non ci soffermiamo in questo contributo. In particolare, riteniamo interessante segnalare i dati Invalsi (2024), della scuola secondaria di I grado (in quanto più vicino al biennio delle superiori) sulle prove di matematica e italiano. In matematica il 56% degli studenti ha ottenuto almeno il livello base (rimanendo invariato dal 2021), in italiano il 60% (inferiore di due punti all'anno precedente), divari importanti permangono nel sud Italia e nelle isole. Il livello di competenza è significativamente più alto nei licei rispetto agli istituti tecnici, motivo per cui risulta un target interessante da esplorare ai fini della ricerca.

3. Obiettivi e ipotesi di ricerca

Questa ricerca si propone di indagare gli aspetti motivazionali che guidano gli studenti nella scelta dell'istituto scolastico, il loro atteggiamento nei confronti dello studio e le loro convinzioni. Uno degli interrogativi chiave riguarda le motivazioni che hanno influenzato la scelta della scuola e l'importanza attribuita allo studio, con particolare attenzione all'interesse e alla motivazione che li spingono a impegnarsi nel percorso scolastico. Non di secondaria importanza è indagare le loro convinzioni per offrire una panoramica sui fattori che influenzano il loro percorso formativo: le loro idee e la loro fiducia sull'intelligenza e sulla propria personalità, la percezione delle proprie abilità, gli obiettivi di apprendimento, l'ansia e la resilienza.

Inoltre, si intende verificare diverse ipotesi.

Gli studenti ripetenti presentano:

- H1: una peggiore percezione delle proprie abilità;
- H2: maggiori livelli di ansia percepita;
- H3: un minore grado di resilienza percepito;
- H4: Il campione è confirmatorio delle correlazioni riportate dagli autori del QC e QAR (AMOS).

4. Metodologia

La metodologia adottata si basa su un approccio quantitativo descrittivo-correlazionale (Lucisano & Salerni, 2002), utile per rilevare le relazioni tra variabili individuali, motivazionali e scolastiche. Attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, appositamente sviluppato dagli autori e comprensivo di sezioni *ad hoc* e scale standardizzate validate su campioni italiani (De Beni *et al.*, 2022), sono stati raccolti dati relativi a percezione della scuola, motivazione allo studio, ansia, resilienza, percezione delle proprie abilità e convinzioni personali. L'indagine, di natura esplorativa, ha permesso di analizzare le connessioni tra queste dimensioni e di individuare fattori di rischio associati

alla dispersione scolastica, utilizzando analisi descrittive e inferenziali per evidenziare relazioni significative tra le variabili.

4.1. Partecipanti

I partecipanti all'indagine sono 298 studenti del primo anno frequentanti tre istituti tecnici a indirizzo informatico selezionati in tre diverse regioni del sud Italia notoriamente più soggette al fenomeno studiato (Figura 1). Si tratta, infatti, di un campione di convenienza e non probabilistico scelto sulla base dei fenomeni di dispersione che caratterizzano questa tipologia di istituti. L'età media degli studenti è di 14.08 anni ($ds=0.697$), in linea con l'età tipica di ingresso nella scuola secondaria di secondo grado. La composizione media dei nuclei familiari è di circa 4 persone ($ds=0.938$).

Variabili	Valori	Frequenza	Percentuale
Regione	Sardegna	57	19.1%
	Molise	16	5.4%
	Puglia	225	75.5%
Genere	F	81	27.2%
	M	217	72.8%
Titolo di studio madre	Licenza media	93	32.2%
	Diploma scuola superiore	134	45%
	Diploma di laurea	59	19.8%
	Scuola di specializzazione	10	3.4%
	Dottorato di ricerca	2	0.7%
Titolo di studio padre	Licenza media	124	41.6%
	Diploma scuola superiore	126	42.3%
	Diploma di laurea	34	11.4%
	Scuola di specializzazione	13	4.4%
	Dottorato di ricerca	1	0.3%

Figura 1. Descrizione dei partecipanti.

4.2. Strumenti di ricerca

Lo strumento di rilevazione, ideato dagli autori, è stato progettato per esplorare vari aspetti connessi alla dispersione scolastica (Figura 2). Comprende sia sezioni volte a raccogliere percezioni e opinioni degli studenti sulla scuola e sullo studio, sia scale standardizzate validate su un ampio campione italiano (De Beni *et al.*, 2022). Le dimensioni indagate includono fiducia, percezione delle abilità, ansia e resilienza, ognuna approfondita attraverso sezioni specifiche del questionario.

Sez.	Aspetti indagati	N° Item	Scala	Autori
1	Percezione della scuola	10	1 (per niente) - 5 (moltissimo)	Implementata dagli autori
2	Idee sullo studio	10	1 (per niente) - 5 (moltissimo)	
	Discipline, ripetenze e prospettive future	3	Dicotomica; Risposta a scelta multipla	
3	Teoria della propria intelligenza e personalità	14	1 (fortemente d'accordo) - 6 (fortemente contrario)	Questionario Convinzioni (QC) - AMOS (De Beni <i>et al.</i> , 2022)
	Fiducia nella propria intelligenza e personalità	12	Risposta a scelta multipla	

	<i>Percezione di abilità</i>	5	1=scarso a 5=ottimo	
	<i>Obiettivi di apprendimento</i>	4	Dicotomica	
4	<i>Ansia e resilienza</i>	14	1=per nulla a 5=del tutto	Questionario Ansia e Resilienza (QAR) - AMOS (De Beni <i>et al.</i> , 2022)

Figura 2. Questionario di ricerca implementato per gli studenti.

4.3. Strumenti di analisi dei dati

I dati provenienti dalle tre regioni sono stati organizzati in un dataset Excel, con un processo di disambiguazione delle informazioni e la creazione di un *codebook* per l'elaborazione di frequenze e percentuali relative ad alcune sezioni del questionario. I dati sono stati poi analizzati con statistiche descrittive e inferenziali attraverso il *software Jamovi* (versione 2.3.21).

5. Risultati

5.1. Percezione della scuola

L'analisi dei dati relativi ai fattori che hanno influenzato la scelta della scuola fornisce interessanti spunti di riflessione sulle motivazioni degli studenti. Uno degli elementi più rilevanti riguarda la prospettiva futura: la motivazione più alta è associata alla percezione che l'istituto scelto possa offrire sbocchi professionali concreti ($m=3.73$; $ds=1.056$) e consentire agli allievi di intraprendere il lavoro desiderato ($m=3.56$; $ds=1.174$). Questo suggerisce che la scelta dell'istituto sia fortemente orientata da considerazioni di tipo pragmatico e legate alle opportunità lavorative. Un altro aspetto significativo è l'influenza dell'interesse ($m=3.43$; $ds=0.976$) o l'attitudine ($m=2.99$; $ds=0.985$) per le discipline di studio che appaiono fattore moderatamente determinanti nella decisione. Analogamente, la partecipazione agli *Open Day* ha avuto un ruolo rilevante nella scelta, con una media di 3.37, indicando che l'esperienza diretta dell'istituto ha influito positivamente sulle loro decisioni. L'influsso di fattori sociali appare più contenuta: la scelta dell'indirizzo formativo in base alla presenza di amici o compagni ha una media di 3.10, mentre la tradizione familiare (frequenza di fratelli/sorelle) si attesta su valori più bassi ($m=1.63$; $ds=1.244$), suggerendo che questi aspetti abbiano un impatto limitato. Anche la vicinanza della sede scolastica a casa propria o di un affine sembrerebbe non essere un indicatore determinante ($m=2.12$; $ds=1.310$). Infine, il consiglio di figure adulte come genitori ($m=2.10$; $ds=1.125$) e insegnanti ($m=1.88$; $ds=1.060$) sembra avere un peso ancora minore nella decisione.

5.2. Interesse e motivazione verso lo studio

I risultati relativi all'interesse e alla motivazione per lo studio offrono un quadro articolato delle attitudini degli studenti nei confronti del percorso scolastico (Figura 3). L'analisi dei dati evidenzia una motivazione allo studio moderatamente consapevole ma spesso fragile. Gli studenti riconoscono in generale l'importanza dell'apprendimento per il proprio futuro, ma questo valore non si traduce sempre in un impegno costante e autonomo. La motivazione appare infatti in parte estrinseca, influenzata dal desiderio di compiacere

genitori o dalle relazioni con i docenti. Emergono elementi di selettività, con una tendenza a impegnarsi solo in attività percepite come interessanti, mentre lo studio viene spesso subordinato ad altri interessi o vissuto come un obbligo. La disponibilità a fare sacrifici personali per lo studio è limitata, così come la predisposizione a perseverare di fronte a difficoltà. Alcuni dati suggeriscono atteggiamenti di evitamento e una scarsa valorizzazione dell'impegno scolastico. Tuttavia, sono presenti segnali positivi: una curiosità verso nuove conoscenze e una visione non totalmente negativa dell'esperienza scolastica. Il quadro complessivo indica che, pur in presenza di una certa consapevolezza del valore dello studio, molti studenti faticano a trasformare tale consapevolezza in motivazione intrinseca e continuativa.

Item questionario	M	DS
<i>Studiare è una cosa molto importante e va fatta seriamente</i>	3.51	1.01
<i>Studio perché penso che imparare sia importante per me e per il mio futuro</i>	3.57	1.06
<i>Penso che le relazioni con i miei insegnanti possano influenzare il mio rendimento scolastico</i>	3.22	1.18
<i>Ritengo che i miei problemi personali potrebbero influenzare la mia voglia di andare a scuola</i>	3.19	1.31
<i>Per me la scuola viene al primo posto, poi viene il resto, sport, hobby e passatempi vari</i>	2.34	1.10
<i>Spesso farei qualsiasi cosa pur di non studiare</i>	2.82	1.27
<i>Mi impegno a scuola per far contenti i miei genitori</i>	3.01	1.21
<i>Sono disposto a rinunciare ai miei impegni extrascolastici per portare a termine i compiti e lo studio</i>	2.34	1.08
<i>Mi impegno in un lavoro solo se l'argomento mi interessa veramente</i>	2.98	1.22
<i>Studio solo per la sufficienza, i bei voti non mi interessano</i>	2.34	1.26
<i>Studio per ottenere il massimo dei voti</i>	2.95	1.24
<i>Nella vita ci sono tante cose più interessanti della scuola</i>	3.59	1.17
<i>Studio solo perché sono obbligato, non trovo nessun piacere nello studio, anzi studiare per me è quasi una tortura</i>	2.52	1.28
<i>Riesco a motivarmi anche su argomenti un po' difficili o noiosi, perché capisco che lo faccio per me</i>	2.85	1.02
<i>Se mi vengono assegnati per compito esercizi difficili, lascio perdere e cerco di giustificarmi con i professori</i>	2.11	1.12
<i>Studio solo ciò che mi piace</i>	2.08	1.10
<i>Mi piace imparare cose nuove</i>	3.47	1.03
<i>I voti non sono importanti, basta essere promosso</i>	2.82	1.35
<i>Mi capita sia in casa che fuori casa di parlare con piacere delle cose che faccio a scuola</i>	2.65	1.21

Figura 3. Statistiche descrittive sull'interesse e la motivazione allo studio degli studenti (N=298; Min=1, Max=5).

5.3. Difficoltà, ripetenze e prospettive future

La Figura 4 mostra la distribuzione delle risposte degli studenti rispetto alle discipline percepite come più difficili, indicando per ciascuna materia la percentuale sul totale. La *Matematica* emerge nettamente come la disciplina considerata più difficile, segnalata dal 37% degli studenti. Seguono *Inglese* (22%), *Storia* (20%) e *Italiano* (17%), ovvero materie che richiedono buone capacità di comprensione e produzione linguistica. *Scienze* (15%),

Seconda Lingua Comunitaria (15%), *Fisica* (12%), *Geografia*, *Tecnologia* e *Chimica* (tutte al 10%) rappresentano un ulteriore gruppo di materie ritenute complesse, in cui la componente teorica o tecnica può rappresentare un ostacolo.

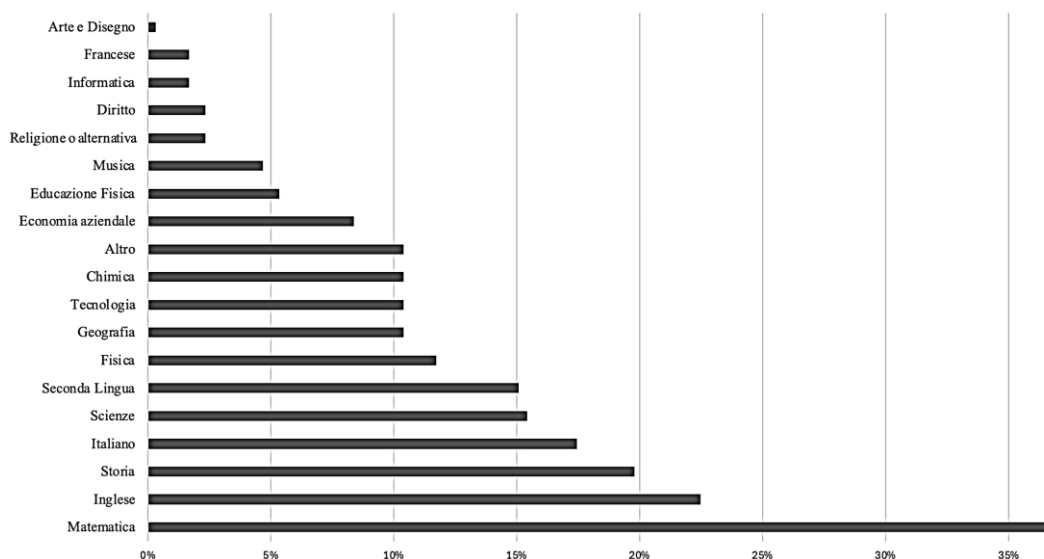


Figura 4. Percentuali delle discipline ritenute più difficili.

La maggior parte degli studenti (90.6%) dichiara di non aver mai ripetuto delle classi. L'analisi delle motivazioni riportate relativamente alla propria ripetenza (9.4%) evidenzia una gamma di fattori raggruppabili in tre principali aree: motivazioni personali, problematiche di natura psicofisica e fattori legati al contesto scolastico. La categoria più frequentemente indicata è quella etichettata come *altro* (36.3%), che raccoglie risposte aperte quali difficoltà di apprendimento, eccessive assenze o atteggiamenti di disinteresse. Segue lo *scarso impegno personale* (31.8%), che evidenzia un livello di auto-consapevolezza da parte degli studenti rispetto alla propria responsabilità nel percorso scolastico. Un altro dato rilevante è costituito dalla presenza di problemi personali (20.5%) e motivi di salute (6.8%), che richiamano l'importanza dei fattori extrascolastici e psico-emotivi nel determinare l'andamento scolastico. Infine, percentuali più contenute sono associate a difficoltà di relazione con l'insegnante (2.3%) e alla percezione di inadeguatezza del percorso di studi rispetto alle proprie capacità (2.3%).

Il dato relativo alla domanda *Hai già deciso cosa fare alla fine di questo percorso scolastico?* rivela una sostanziale parità tra gli studenti che hanno già maturato una scelta post-diploma (52%) e quelli che non hanno ancora definito un progetto futuro (48%). Le motivazioni addotte dagli studenti per non aver ancora deciso il proprio futuro al termine del percorso scolastico offrono uno spaccato rilevante sul vissuto di incertezza e indecisione che caratterizza una parte consistente di loro. La motivazione prevalente è la percezione di avere ancora tempo a disposizione per maturare una scelta (33.1%). A seguire, il 29.1% dichiara di non sapere cosa effettivamente gli piaccia fare. Altri elementi significativi riguardano: (a) la scarsa conoscenza del mondo del lavoro e delle attività professionali accessibili (12.6%); (b) l'incertezza rispetto alle proprie competenze future (10.6%); (c) la mancata consapevolezza degli ostacoli che potrebbero emergere nel percorso (7.9%); e, infine, (d) una conoscenza limitata delle opzioni possibili (6.6%). L'analisi delle risposte degli studenti che invece hanno chiare le proprie prospettive future consente di cogliere la varietà delle opzioni considerate e, al tempo stesso, di evidenziare alcuni *trend* prevalenti e aree critiche in termini di progettualità. La scelta più frequente è

quella di entrare direttamente nel mondo del lavoro al termine del percorso scolastico (50.5%). Questo dato è coerente con il tipo di scuola frequentata (istituto tecnico), che storicamente si propone anche come canale di transizione diretta verso l'occupazione. Parallelamente, una percentuale significativa (38.9%) intende proseguire con un corso di laurea, suggerendo la presenza di studenti orientati a un'alta formazione. Questo dato testimonia una eterogeneità interna al campione e riflette una pluralità di profili. Tra le opzioni meno individuate troviamo la frequenza di un corso di un anno (6.5%), che denota l'interesse per percorsi di specializzazione brevi e mirati e aspirazioni più specifiche (ad es. intraprendere un'attività imprenditoriale per 0.5%).

5.4. Convinzioni degli studenti, ansia e resilienza

Le statistiche descrittive mostrano distribuzioni omogenee al campione normativo della scuola secondaria di II grado. La Figura 5 illustra il confronto tra media e ds del nostro campione col campione normativo. I risultati del questionario sulle convinzioni non si discostano particolarmente dai dati normativi. Tutti i valori della media e della ds oscillano su un valore x compreso tra $0 < x < +1$. L'omogeneità dei valori tra i due campioni suggerisce che quello esaminato sia sufficientemente rappresentativo per cogliere valori relativi al territorio italiano, nonostante il limite dell'assenza del nord Italia.

N [^]	Variabile	M	DS	Min.	Max.	M (DS) Camp. normativo
1	<i>Teoria della propria intelligenza</i>	28.62	4.46	8	48	29.85 (9.09)
2	<i>Teoria della propria personalità</i>	19.60	4.51	6	36	20.29 (5.64)
3	<i>Fiducia nella propria intelligenza</i>	11.54	3.89	3	18	11.27 (3.32)
4	<i>Fiducia nella propria personalità</i>	10.14	3.88	3	18	9.63 (3.29)
5	<i>Percezione di abilità</i>	17.38	4.10	5	25	17.30 (3.51)
6	<i>Obiettivi di apprendimento</i>	1.77	1.51	0	4	1.57 (1.50)
7	<i>Ansia</i>	18.85	7.52	7	35	19.57 (5.53)
8	<i>Resilienza</i>	21.58	4.82	7	35	22.34 (3.90)

Figura 5. Statistiche descrittive sulle convinzioni, ansia e resilienza degli studenti.

Un'ulteriore analisi descrittiva è stata condotta confrontando gli studenti che hanno ripetuto l'anno (N=28) con quelli regolari (N= 270). Per quanto riguarda l'ansia, i ripetenti mostrano livelli più alti ($m=19.14$; $ds=7.57$) rispetto ai regolari ($m=15.9$; $ds=6.49$). La resilienza è maggiore negli studenti regolari ($m=21.79$; $ds=4.67$) rispetto ai ripetenti ($m=19.57$; $ds=5.84$), così come la percezione di abilità dei regolari: $m=17.70$; $ds=3.87$ rispetto ai ripetenti ($m=14.25$; $ds=4.99$). Inoltre, per analizzare le relazioni tra le variabili, è stata condotta un'analisi di correlazione di *Spearman* (ρ), in quanto metodo appropriato per valutare la forza e la direzione delle relazioni tra variabili, soprattutto quando i dati non soddisfano i presupposti di normalità o quando si lavora con scale ordinali o non parametriche. La correlazione di *Spearman* è stata calcolata per ciascuna coppia di variabili. I risultati sono mostrati nella matrice di correlazione (Figura 6) che indica i coefficienti di correlazione (ρ) e i relativi *p-value*. I risultati sono stati interpretati considerando un livello di significatività di $p<.05^{**}$, con valori più stringenti di $p<.01^{**}$ e $p<.001^{**}$ per evidenziare le correlazioni più robuste.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Spearman's rho	—							
1 p-value	—							
2 Spearman's rho	0.301 ***	—						
2 p-value	<.001	—						
3 Spearman's rho	-0.032	0.093	—					
3 p-value	0.580	0.107	—					
4 Spearman's rho	0.086	0.125 *	0.322 ***	—				
4 p-value	0.138	0.031	<.001	—				
5 Spearman's rho	-0.144 *	-0.124 *	0.502 ***	-0.006	—			
5 p-value	0.013	0.032	<.001	0.914	—			
6 Spearman's rho	0.012	0.213 ***	0.259 ***	-0.015	0.334 ***	—		
6 p-value	0.832	<.001	<.001	0.795	<.001	—		
7 Spearman's rho	0.020	-0.027	-0.314 ***	-0.281 ***	-0.129 *	-0.018	—	
7 p-value	0.730	0.644	<.001	<.001	0.025	0.761	—	
8 Spearman's rho	-0.090	0.002	0.461 ***	0.246 ***	0.429 ***	0.219 ***	-0.171 **	—
8 p-value	0.119	0.973	<.001	<.001	<.001	<.001	0.003	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Figura 6. Matrice di correlazione tra le variabili (1=Teoria della propria intelligenza; 2= Teoria della propria personalità; 3=Fiducia nella propria intelligenza; 4=Fiducia nella propria personalità; 5= Percezione di abilità; 6=Obiettivi di apprendimento; 7=Ansia; 8=Resilienza).

Di seguito si riportano le correlazioni significative emerse dall'analisi:

- la *Teoria della propria intelligenza* presenta una correlazione positiva con la *Teoria della propria personalità* ($\rho=0.301$, $p<.001$), confermando i risultati precedentemente rilevati dagli autori dello strumento, e una correlazione negativa con la *Percezione di abilità* ($\rho=-0.144$, $p=.013$);
- la *Teoria della propria personalità* risulta positivamente correlata con la *Fiducia nella propria personalità* ($\rho=0.125$, $p=.031$), e negativamente con gli *Obiettivi di apprendimento* ($\rho=-0.213$, $p<.001$);
- la *Fiducia nella propria intelligenza* mostra correlazioni positive con: *Fiducia nella propria personalità* ($\rho=0.322$, $p<.001$), *Percezione di abilità* ($\rho=0.502$, $p<.001$), *Obiettivi di apprendimento* ($\rho=0.259$, $p<.001$), e *Resilienza* ($\rho=0.461$, $p<.001$); mentre è negativamente correlata con *Ansia* ($\rho=-0.314$, $p<.001$);
- la *Fiducia nella propria personalità* è positivamente correlata con la *Resilienza* ($\rho=0.246$, $p<.001$). Sebbene ipoteticamente collegata anche alla *Fiducia nella propria intelligenza*, l'unica correlazione significativa rilevata è con la *Resilienza*;
- la *Percezione di abilità* è positivamente correlata sia con gli *Obiettivi di apprendimento* ($\rho=0.334$, $p<.001$) sia con la *Resilienza* ($\rho=0.429$, $p<.001$), e negativamente con l'*Ansia* ($\rho=-0.129$, $p=.025$);
- gli *Obiettivi di apprendimento* mostrano una correlazione positiva con la *Resilienza* ($\rho=0.219$, $p<.001$), ma nessuna correlazione significativa con l'*Ansia* ($p>.05$);
- l'*Ansia* risulta negativamente correlata con la *Resilienza* ($\rho=-0.171$, $p=.003$).

6. Discussione

I dati emersi dallo studio evidenziano che la scelta dell'istituto scolastico da parte degli studenti è principalmente influenzata da fattori legati agli sbocchi professionali e all'interesse per le materie, mentre considerazioni come i consigli degli adulti o la tradizione familiare risultano avere un ruolo marginale. Ciò suggerisce che, pur riconoscendo l'importanza dello studio per il proprio futuro, gli allievi tendono a orientarsi verso percorsi che rispondono in maniera diretta ai loro interessi e alle prospettive lavorative. Tuttavia, la loro motivazione appare spesso influenzata da fattori esterni e da un interesse selettivo verso le singole discipline, piuttosto che da una spinta all'apprendimento. Un altro aspetto rilevante è la tendenza a privilegiare attività extrascolastiche e a evitare lo studio quando percepito come troppo impegnativo o poco stimolante. Ciò evidenzia la necessità di adottare strategie didattiche più coinvolgenti, in grado di stimolare una motivazione intrinseca e di rafforzare la resilienza degli studenti di fronte alle difficoltà.

La distribuzione delle materie percepite come più difficili offre utili spunti per individuare le aree in cui è necessario un maggiore supporto didattico. È infatti fondamentale progettare interventi mirati, sia per il recupero che per il potenziamento delle competenze, e per prevenire il rischio di dispersione scolastica, fenomeno che spesso è legato alle difficoltà disciplinari percepite. In particolare, la matematica emerge come la disciplina più difficile, in linea con i risultati rilevati nella scuola italiana (Invalsi, 2024). Il fatto che anche le materie letterarie e linguistiche figurino tra le più difficili suggerisce che anche le competenze linguistiche (soprattutto se relative all'apprendimento di una lingua straniera) rappresentano una sfida significativa per molti.

Altri aspetti significativi dei dati analizzati riguardano l'incertezza degli studenti rispetto al loro futuro. Se da un lato tale indecisione può essere considerata fisiologica per l'età, dall'altro essa potrebbe segnalare una procrastinazione decisionale che rischia di influire negativamente sulla qualità e tempestività delle scelte orientative. Questo aspetto sollecita la necessità di interventi precoci che favoriscano una maggiore riflessione sulle aspirazioni personali e sui possibili sbocchi professionali. Inoltre, l'incapacità di molti allievi di identificare i propri interessi professionali, segnala una limitata esplorazione delle prospettive possibili, spesso legata a esperienze scolastiche poco differenziate.

Rispetto alle ipotesi formulate, il confronto tra gli studenti ripetenti e regolari offre alcune evidenze interessanti. In particolare, i dati sembrano confermare l'ipotesi secondo cui coloro che hanno ripetuto un anno scolastico presentano una peggiore percezione delle proprie abilità. Quest'ultima, negli studenti ripetenti ($m=14.25$), è inferiore rispetto ai regolari ($m=17.70$), con una differenza marcata nelle medie e una ds maggiore nei ripetenti, suggerendo una maggiore variabilità nelle risposte. Questo potrebbe essere interpretabile come un riflesso della frustrazione o della difficoltà persistente che potrebbero sperimentare nel loro percorso educativo.

Anche l'ipotesi che la ripetenza sia associata a maggiori livelli di ansia percepita sembra essere supportata dai dati. Gli studenti ripetenti riportano un punteggio medio di ansia molto più elevato ($m=19.14$) rispetto ai non ripetenti ($m=15.96$). Ciò potrebbe essere legato al fatto che gli studenti che ripetono l'anno possono sperimentare un maggior grado di ansia percepita, probabilmente a causa delle aspettative accresciute, del fallimento percepito o delle difficoltà incontrate nel proprio percorso.

L'ipotesi che gli studenti ripetenti presentino un minore grado di resilienza percepita è invece parzialmente supportata. Gli studenti ripetenti hanno una media di resilienza

($m=19.57$) inferiore rispetto ai regolari ($m=21.79$), suggerendo che chi ha ripetuto l'anno percepisce un minore grado di resilienza. Tuttavia, la differenza è meno accentuata rispetto all'ansia e alla percezione delle proprie abilità, il che potrebbe indicare che, sebbene gli studenti ripetenti possano sentirsi meno resilienti, non è un fattore dominante come l'ansia o la percezione delle abilità.

Inoltre, possiamo affermare che il nostro campione conferma alcune correlazioni riportate già dagli autori dell'AMOS (De Beni et al., 2022). Nello specifico, la correlazione positiva tra la *Teoria della propria intelligenza* e della propria personalità ($p=0.301$) indica che, all'interno del campione indagato, gli studenti che tendono a considerare la propria intelligenza come una qualità fissa sono anche più inclini a vedere la propria personalità come una caratteristica stabile, mentre gli studenti che adottano una teoria della propria intelligenza più dinamica tendono a vedere anche la propria personalità come una caratteristica che può evolversi nel tempo, il che può portare a un atteggiamento più aperto allo sviluppo personale. La correlazione negativa tra la *Teoria della propria intelligenza* e la *Percezione di abilità* ($p=-0.144$) ci suggerisce che gli studenti che hanno una visione fissa e immutabile della propria intelligenza tendono poi a percepirsi anche come meno abili nell'affrontare le difficoltà scolastiche: questo supporta l'idea che sia cruciale promuovere nelle scuole una visione dinamica dell'intelligenza, in grado di stimolare un impegno continuo e un atteggiamento di crescita.

Interessante è anche notare la correlazione negativa ($p=-0.314$) tra la *Fiducia nella propria intelligenza* e l'*Ansia*, ad indicare che maggiore è la fiducia che gli studenti ripongono nella loro intelligenza, minori sono i livelli di ansia. L'*Ansia* correla negativamente anche con la *Percezione di abilità* degli studenti ($p=-0.129$), indicando che gli studenti che percepiscono se stessi come più abili tendono ad avere livelli di ansia più bassi. Questo è coerente con il fatto che una bassa percezione delle proprie abilità può essere fonte di preoccupazione e stress, aumentando l'ansia. La correlazione negativa tra *Resilienza* e *Ansia* ($p=-0.171$) è significativa, ma moderata. Ciò suggerisce che gli studenti più resilienti, che tendono a recuperare meglio dalle difficoltà, possono gestire meglio l'ansia, il che è coerente con l'idea che la resilienza possa fungere da fattore protettivo. La correlazione positiva ($p=0.219$) tra *Obiettivi di apprendimento* e *Resilienza* suggerisce poi che gli studenti che fanno sorsi obiettivi sfidanti tendono anche ad essere più resilienti, probabilmente perché riescono meglio a mantenere alta la motivazione e a fronteggiare le difficoltà.

I dati sembrano dunque supportare le ipotesi riguardanti la peggiore percezione delle abilità, l'ansia maggiore e la resilienza ridotta negli studenti ripetenti. Le correlazioni trovate tra le variabili confermano alcune dinamiche psicologiche attese, come la relazione positiva tra fiducia nella propria intelligenza e resilienza, e la correlazione negativa tra fiducia nelle proprie capacità e ansia. L'analisi supporta anche la validità di alcuni risultati precedenti (De Beni et al., 2022), rafforzando l'idea che le variabili psicologiche correlate all'autoefficacia e alla resilienza influenzano in modo significativo il benessere e le performance degli studenti.

7. Conclusioni

Lo studio presentato offre una panoramica articolata sul fenomeno della dispersione scolastica, analizzando le percezioni, le motivazioni e le caratteristiche psicologiche. I dati sulla scelta della scuola confermano l'importanza di un orientamento scolastico che accompagni gli studenti in una riflessione sulle proprie attitudini, aspirazioni e obiettivi di

lungo termine. Dal punto di vista motivazionale, emerge un atteggiamento ambivalente: da un lato, gli studenti riconoscono il valore dello studio e mostrano una certa motivazione intrinseca; dall'altro, rivelano una tendenza al disimpegno in presenza di ostacoli o scarsa affinità con alcune materie: questo sottolinea la necessità di una didattica più flessibile e coinvolgente, capace di valorizzare gli interessi personali e supportare le difficoltà individuali, specialmente nei primi anni della scuola secondaria di II grado. Le analisi condotte sui fattori psicologici evidenziano come ansia, bassa percezione delle proprie abilità e ridotta resilienza siano significativamente più presenti tra gli studenti ripetenti. Questi risultati confermano quanto già emerso in letteratura: le componenti emotive e motivazionali giocano un ruolo cruciale nel successo scolastico e, se non adeguatamente sostenute, possono trasformarsi in ostacoli persistenti. Al contrario, la resilienza e la fiducia in sé stessi risultano positivamente correlate con una maggiore percezione delle proprie abilità e minori livelli di ansia, suggerendo che potenziare tali risorse interne possa contribuire efficacemente alla prevenzione della dispersione.

Un ulteriore elemento da considerare è l'elevata percentuale di studenti che non ha ancora definito un progetto futuro. Ciò richiama la necessità di rafforzare l'orientamento formativo, favorendo percorsi di esplorazione identitaria e professionale che permettano agli studenti di sviluppare più consapevolezza delle proprie scelte. In buona sostanza i risultati suggeriscono che la dispersione scolastica non può essere affrontata unicamente come un problema di rendimento o comportamento, ma richiede un approccio sistemico che consideri la complessità delle dimensioni coinvolte: personali, emotive, familiari e scolastiche.

I risultati di questo studio pongono poi l'attenzione su una serie di implicazioni operative che possono orientare le azioni quotidiane di insegnanti e dirigenti scolastici nel contrasto alla dispersione. Emerge l'importanza di progettare ambienti di apprendimento motivanti, flessibili e inclusivi, in cui gli insegnanti adottino metodologie attive, come la didattica laboratoriale e il *cooperative learning*, per favorire il coinvolgimento degli studenti. È altrettanto fondamentale promuovere il benessere emotivo e relazionale, sviluppando resilienza, fiducia in sé e competenze socio-emotive, soprattutto tra gli studenti più vulnerabili. Per i dirigenti scolastici, si evidenzia la necessità di una *leadership* orientata alla coesione tra le diverse componenti educative, attraverso la promozione di team multidisciplinari per l'individuazione precoce degli studenti a rischio e l'attivazione di reti territoriali che coinvolgano scuola, famiglie e servizi. La progettazione di percorsi di orientamento precoce rappresenta inoltre uno strumento chiave per sostenere scelte scolastiche e professionali più consapevoli.

Tra i principali limiti dello studio si segnala la natura del campione che limita la generalizzabilità dei risultati. Inoltre, l'analisi è basata su questionari autovalutativi e potenzialmente soggetti a distorsioni percettive. In futuro, sarà utile estendere l'indagine, integrando dati longitudinali e prospettive qualitative. Approfondire il ruolo del contesto scolastico e delle pratiche didattiche potrà offrire indicazioni per interventi sistemici e mirati alla prevenzione della dispersione.

Acknowledgments

Il presente contributo è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, Bando n. 1409 pubblicato il 14/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGeneration EU – Titolo del progetto TALENTED – CUP F53D2301112 0001 – Codice MUR: P2022WSY85 – Decreto

di assegnazione del finanziamento n. 1374 adottato il 01/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Riferimenti bibliografici

- Andersen, S., Davidsen, M., Nielsen, L., & Tolstrup, J. S. (2021). Mental health problems in high school students and later school dropout: A latent class and register-based follow-up analysis of the Danish National Youth Study. *BMC Psychology*, 9(1), 122.
- Anttila, S., Lindfors, H., Hirvonen, R., Maatta, S., & Kiuru, N. (2023). Dropout intentions in secondary education: Student temperament and achievement motivation as antecedents. *Journal of Adolescence*, 95(2), 248–263.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Batini, F. (Ed.) (2002). *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*. Zona.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19–31.
- 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.
- 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, 7626.
- Calaprice, S. (2012). Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare. La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine. *Formazione & Insegnamento*, X(2), 111–129.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C., Meneghetti C., Febris M., Zamperlin C., & De Min Tona G., (2022). *AMOS, Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Erickson.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- Ferrante, S., Stanzione, I., & Benvenuto, G. (2023). Patti educativi di Comunità: funzioni, limiti e ruoli interistituzionali nei contesti. *RicercaAzione*, 15(1), 147–160.
- Fiorilli, C., Galimberti, V., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., & Albanese, O. (2014). L'utilizzazione dello School Burnout Inventory (SBI) con studenti italiani di scuola superiore di primo e secondo grado. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3(2014), 403–424.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3058.
- Guerini, I. (2023). Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive

- processes. Outcomes of an exploratory survey. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 155–161.
- Heradstveit, O., Hysing, M., Bøe, T., Nilsen, S. A., Sivertsen, B., Bretteville-Jensen, A. L., & Askeland, K. G. (2024). Prospective associations between adolescent risky substance use and school dropout and the role of externalising and internalising problems. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 41(1), 24–38.
- Invalsi (2024). *Rapporto Prove Invalsi 2024*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica. (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali - Anno 2023*. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno-2023/>
- Latino, F., Tafuri, F., & Saraiello, E. (2023). School Leaders and Dropout: Attitudes, Knowledge, and Strategies with at-risk high-school Students. *Dirigenti Scuola*, 42, 180–202.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2023). Dentro le storie di insuccesso formativo. La prospettiva del Dirigente Scolastico. *Dirigenti Scuola*, 42, 51–67.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Morselli, D., & Cremonesi, M. R. (2015). Laboratorio di contrasto alla dispersione. Risultati di un progetto negli istituti mantovani. *Formazione & Insegnamento*, XVIII (1), 283–295.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281.
- Molinari, L., & Grazia, V. (2023). Students' school climate perceptions: Do engagement and burnout matter? *Learning Environments Research*, 26(1), 1–18.
- Murdaca, A., & Nuzzaci, A. (2014). Abitudini e atteggiamenti degli studenti “con basso rendimento”. Una ricerca osservativa sulle abilità di studio. *Formazione & Insegnamento*, XII(3), 135–151.
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80, 101853.
- 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.
- Perrotta, D., Morsanuto, S., Basta, A., & Dipace, A. (2024). Analysis of correlational factors of school dropout intention in a south italian upper secondary school. *Italian Journal of health education, sport and inclusive didactics*, 8(3).
- Ricchiardi, P., & Torre, E. M. T. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 13(3), 285–306.
- Rumberger, R. W. (2011). *Why students drop out of high school and what can be done*

about it. Harvard University Press.

- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973–986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>
- Schir, F. (2020). Come potenziare capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring a scuola. Il progetto “La Banca del Tempo”. Primi riscontri. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(1), 663–670.
- Zanellati, A., Macaudo, A., Pancioli, C., & Gabbrielli, M. (2023). Representation of learning in the post-digital: students’ dropout predictive models with artificial intelligence algorithms. *Research on Education and Media*, 15(1), 103–110.
- Ziglio, L., & Arici, M. (2018). “Compagni di viaggio”. Il dispositivo del tutoring in favore di studenti di origine straniera in condizione di fragilità. *RicercaAzione*, 10(2), 267–283.