

Teachers' reflective awareness between implicit beliefs and educational strategies against school dropout

La consapevolezza riflessiva del docente tra credenze implicite e strategie educative anti-dispersione

Marco Zuin^a, Vanessa Donadel^b, Giovanna De Martino^c

^a *Istituto Universitario Salesiano Venezia*, m.zuin@iusve.it

^b *Libera Università Internazionale degli Studi Sociali "Guido Carli"*, vdonadel@external.luiss.it

^c *Istituto Universitario Salesiano Venezia*, giovanna.demartino@iusve.it

Abstract

This contribution examines school dropout in its various forms from a systemic perspective, exploring the dynamics that contribute to its complexity. It investigates how teachers' implicit beliefs, specifically regarding growth mindset and fixed mindset (Dweck, 2006), influence educational practices and evaluations within schools. Through a critical review of recent scientific literature and empirical studies in education, it underscores the role of teachers' adaptive competence in preventing cognitive and emotional biases that can lead to school marginalization. The use of the Questionnaire of Perceptions of Competencies and Convictions (QPCC) is proposed to enhance teachers' awareness of their implicit beliefs, crucial for fostering fair, inclusive, and dropout preventive learning environments.

Keywords: school dropout; implicit beliefs; teacher adaptive competence.

Sintesi

Questo contributo esamina il fenomeno della dispersione scolastica nelle sue varie forme da una prospettiva sistemica, esplorando le dinamiche che ne alimentano la complessità. Indaga come le credenze implicite degli insegnanti, in particolare riguardo al growth mindset e al fixed mindset (Dweck, 2006), influenzano le pratiche educative e valutative all'interno delle scuole. Attraverso una revisione critica della letteratura scientifica recente e degli studi empirici nel campo dell'educazione, si sottolinea il ruolo della competenza adattiva degli insegnanti nella prevenzione dei pregiudizi cognitivi ed emotivi che possono portare alla marginalizzazione scolastica. Si propone l'utilizzo del Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC) per aumentare la consapevolezza degli insegnanti riguardo alle loro credenze implicite, fondamentale per promuovere ambienti di apprendimento equi, inclusivi e orientati alla prevenzione della dispersione scolastica.

Parole chiave: dispersione scolastica; credenze implicite; competenza adattiva del docente.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il concetto di dispersione scolastica è diventato sempre più un indicatore cruciale della capacità del sistema educativo di garantire equità, inclusione e diritti di cittadinanza (Batini, 2023). La dispersione scolastica, definita come la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi educativi da parte dei giovani in età scolare (Genzone, 2019), è un fenomeno complesso influenzato da numerosi fattori interconnessi. Le sue conseguenze si estendono ben oltre il singolo individuo, impattando sulle dimensioni socio-economiche e culturali della società (EC, 2011; Miatto et al., 2024; Muscarà, 2017). Nelle attuali politiche educative, si distingue tra dispersione esplicita, ossia l'abbandono diretto dell'istruzione, e dispersione implicita, riguardante gli studenti che pur proseguendo formalmente gli studi non acquisiscono le competenze fondamentali (Invalsi, 2024; Ricci, 2019).

I nodi contestuali che giustificano il presente lavoro includono recenti dati empirici che evidenziano significative disparità regionali, con tassi di dispersione maggiori in contesti socio-economicamente svantaggiati (Invalsi, 2024; MIM-Direzione generale per i Sistemi Informativi e la Statistica, 2023; MIUR, 2018). Inoltre, il crescente riconoscimento internazionale dell'importanza della salute psico-emotiva degli insegnanti quale elemento centrale per il successo educativo (Jennings & Greenberg, 2009) rafforza la necessità di esplorare le credenze implicite e la competenza adattiva dei docenti. Studi recenti evidenziano come la mentalità degli insegnanti – incrementale (growth mindset) o fissa (fixed mindset) – può agire un impatto nelle dinamiche didattiche, nella motivazione degli studenti e nelle pratiche di valutazione (Dweck, 2006; Harackiewicz et al., 2002b).

Questo articolo esplora specificamente tali questioni contestuali, analizzando come le credenze implicite e la competenza adattiva degli insegnanti possano mitigare il rischio di dispersione scolastica. Inoltre, si approfondisce il ruolo fondamentale delle pratiche di valutazione formativa legate alle credenze implicite degli insegnanti, ponendo le basi per l'esame successivo di strumenti operativi, quali il Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC; Margottini, 2020; Pellerey & Orio, 2001), pensati per aumentare la consapevolezza dei docenti e potenziare l'efficacia degli interventi di contrasto alla dispersione scolastica.

1.1. Dispersione esplicita e implicita: definizioni ed esempi

Nel lessico attuale delle politiche educative, si distingue tra dispersione esplicita e dispersione implicita (Ricci, 2019; MIM, 2023). La prima fa riferimento all'interruzione del percorso scolastico prima del conseguimento di un titolo di studio o qualifica, spesso associata all'indicatore europeo degli early leavers from education and training (ELET), ovvero giovani tra i 18 e i 24 anni con al massimo il titolo di scuola secondaria di I grado e non inseriti in alcun percorso formativo (MIUR, 2018).

Al contrario, la dispersione implicita si riferisce a quegli studenti che, pur proseguendo formalmente il percorso scolastico, non acquisiscono le competenze minime previste, si tratta di una forma silenziosa e meno visibile di fallimento formativo, che si manifesta attraverso lacune persistenti negli apprendimenti, soprattutto nelle aree chiave come Italiano, Matematica e Inglese. Tale fenomeno segnala una disconnessione progressiva dal sapere, che può compromettere le opportunità di crescita culturale, professionale e sociale degli studenti, pur in assenza di abbandono esplicito (Ricci, 2019). Tale fenomeno è oggi misurabile grazie ai dati delle prove Invalsi, secondo cui dopo l'aumento registrato tra il 2019 e il 2021 (dal 7.5% al 9.8%, periodo post-pandemia), nel 2022 si è osservata una lieve

flessione (9.7%), seguita da un calo più netto nel 2023 (8.7%) e ancora più marcato nel 2024, anno in cui la dispersione implicita è scesa al 6.6%, segnando il valore più basso mai registrato a livello nazionale, inferiore persino al dato pre-pandemia. (Invalsi, 2024).

1.2. Dati recenti sulla dispersione scolastica in Italia

I dati ufficiali riportati dal Focus del Ministero (MIM-Direzione generale per i Sistemi Informativi e la Statistica, 2023) mostrano un tasso di abbandono complessivo dell'1.1% nell'anno scolastico 2021/2022, con picchi più alti nella scuola secondaria di II grado, specie in alcuni contesti regionali. Il tasso ELET si attesta nel 2023 al 10.5%, in calo rispetto al 13.5% del 2016, ma ancora superiore alla media UE e lontano dall'obiettivo europeo del 9% (MIM, 2023).

In parallelo, le rilevazioni Invalsi evidenziano come la dispersione implicita sia più accentuata nel Mezzogiorno, con ampi divari territoriali e sociali. Le fragilità negli apprendimenti risultano associate a fattori socioeconomici, di cittadinanza e di contesto scolastico (Invalsi, 2024). Secondo una stima dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA, 2022), la dispersione scolastica totale – implicita ed esplicita – supera il 20% a livello nazionale.

1.3. Fattori che influenzano la dispersione scolastica

La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno articolato che necessita di una lettura capace di cogliere la complessità e la varietà dei fattori coinvolti (Pandolfi, 2017; Scierri et al., 2018). Non si tratta, infatti, di una dinamica lineare o riconducibile a una sola causa, bensì dell'esito dell'interazione tra condizioni personali, familiari, sociali ed elementi legati al sistema educativo, che si influenzano a vicenda e possono rafforzarsi reciprocamente nel corso del tempo (Scierri et al., 2018). Tra le principali cause si riscontrano spesso situazioni di fragilità e disagio a livello individuale, familiare e sociale, che si inseriscono in contesti segnati da instabilità economica, disoccupazione, precarietà lavorativa, e povertà sia materiale che educativa. Accanto a questi aspetti, anche l'organizzazione della scuola e la qualità dell'offerta formativa giocano un ruolo determinante: possono fungere da fattore protettivo oppure, se inadeguate, contribuire ad aumentare il rischio di abbandono (AGIA, 2022; Batini, 2023).

Studi e ricerche indicano che i fattori interni alle scuole influenzano la dispersione scolastica, includendo l'organizzazione dell'insegnamento, la struttura scolastica complessiva e le relazioni interpersonali (Batini, 2023; Batini & Bartolucci, 2016). Gli insegnanti e i loro metodi giocano un ruolo centrale nel migliorare l'efficacia dell'apprendimento degli studenti. Le credenze implicite degli insegnanti influenzano la progettazione degli ambienti di apprendimento e le pratiche valutative, contribuendo al rischio di abbandono scolastico (Hattie, 2008).

In questo quadro, accanto agli aspetti strutturali e relazionali, emerge la necessità di interrogarsi anche sulle dimensioni più profonde e latenti dell'agire educativo, come le credenze implicite degli insegnanti, che agiscono un impatto sulla progettazione degli ambienti di apprendimento e sulle pratiche valutative, incidendo così, talvolta in modo silenzioso ma significativo, sul rischio di disaffezione e abbandono scolastico.

2. Credenze implicite

Le credenze implicite si basano sull'idea che intelligenza, competenza morale e personalità siano costrutti stabili (fixed mindset) o modificabili (growth mindset) (Dweck, 2006; Dweck & Leggett, 1988). Chi adotta una mentalità fissa considera queste caratteristiche immutabili; al contrario, chi ha una mentalità di crescita ritiene che possano essere sviluppate. Tali convinzioni, influenzate dalle esperienze vissute (Claxton, 1990), si formano già nell'infanzia (Ablard & Mills, 1996; Kinlaw & Kurtz-Costes, 2007; Kurtz-Costes et al., 2005) e nel contesto scolastico si associano agli obiettivi di rendimento, con ricadute sulle performance accademiche (Leondari & Gialamas, 2002). Questi orientamenti influenzano la concezione stessa di apprendimento (Dweck, 1986) e incidono sulla motivazione. Una prima classificazione delle tipologie di orientamenti è stata introdotta da Nicholls (1984) e poi ampliata da Ames (1992), identificando due tipi di orientamenti agli obiettivi: l'orientamento alla performance o prestazione incentrato sul superamento degli altri con meno sforzo e il riconoscimento sociale, e l'orientamento alla padronanza che valorizza impegno e risultato come determinanti del successo. In quest'ottica, la dimensione dell'interesse assume, nel contesto educativo, un ruolo fondamentale e lo sviluppo di quest'ultimo stimola l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Harackiewicz et al., 2000; Harackiewicz et al., 2002a; Hidi, 1990). Gli insegnanti, in quanto mediatori centrali del processo educativo, possono promuovere cambiamenti nella mentalità degli studenti (Dweck, 2010; Mesler et al., 2021), con effetti significativi sugli orientamenti motivazionali e sul rendimento (Laine & Tirri, 2023). In questa direzione, lo studio Muenks e colleghi (2020) analizza l'impatto che può avere la percezione della mentalità degli insegnanti nei loro studenti, rilevando che gli studenti che percepiscono che il loro professore sostiene credenze di mentalità fissa, sperimentano maggiore vulnerabilità psicologica e preoccupazioni valutative, fattori che predicono minore frequenza alle lezioni, minore interesse, voti più bassi e una maggiore intenzione di abbandono. Secondo Lee (1996), la mentalità fissa sia nell'insegnante che nello studente può essere dannosa, con basse aspettative trasmesse che riducono la motivazione, aumentano la vulnerabilità e favoriscono il distacco dalla scuola. Questo problema è più grave in contesti educativi che non supportano il potenziale e l'interesse degli studenti con adeguate strategie.

Un approccio didattico fondato sugli orientamenti multipli agli obiettivi (Harackiewicz et al., 2002) può rappresentare una possibile risposta alle criticità generate da un'impostazione rigida dell'apprendimento. Harackiewicz e altri (2002a) sostengono le potenzialità dell'applicazione di un orientamento ad obiettivi multipli nelle scuole superiori di primo e di secondo grado, ovvero di una combinazione di obiettivi di padronanza e di prestazione, valutata a seconda del compito specifico, che genera ricadute positive sia in termini di motivazione e interesse verso l'apprendimento, sia rispetto alla preparazione alle prove valutative e al raggiungimento degli standard attesi. Tale prospettiva riconosce che obiettivi diversi possono condurre a esiti educativi differenti e complementari, contribuendo alla costruzione di un'esperienza scolastica più equilibrata e coinvolgente.

Affinché questo modello possa tradursi in pratiche didattiche inclusive ed efficaci, è fondamentale tenere conto del ruolo che le credenze implicite degli insegnanti esercitano nella progettazione degli apprendimenti. Le convinzioni dei docenti riguardo alla natura delle capacità degli studenti e, più in generale, il significato che attribuiscono alla valutazione (DeLuca et al., 2019) e al successo scolastico esercitano una forte influenza sulla definizione degli obiettivi didattici e sulla qualità dell'ambiente motivazionale che si costruisce in classe. In particolare, le credenze implicite degli insegnanti orientano la loro interpretazione della funzione della valutazione: chi adotta un growth mindset tende a considerare le prove come strumenti di miglioramento reciproco (Dweck & Leggett, 1988; Lee, 1996). Nella scuola dell'obbligo, il sistema di verifiche è spesso orientato alla

prestazione, in quanto vincolato da programmi ministeriali estesi e da una tempistica didattica serrata (Brown et al., 2011; Harris & Brown, 2009), che talvolta entra in contrasto con la volontà degli insegnanti di utilizzare pratiche di valutazione per migliorare l'insegnamento (Azis, 2015) e di comunicare agli studenti messaggi di mentalità di crescita (Sun, 2019). La valutazione rischia di trasformarsi in un processo sommativo, quindi centrato sulla misurazione dei risultati e orientato alla rendicontazione (Hidalgo & Murillo, 2017), anziché in un'opportunità per sostenere i processi di comprensione e apprendimento.

Le credenze implicite degli insegnanti e le pratiche valutative ad esse associate giocano un ruolo cruciale nella costruzione dell'esperienza scolastica: un approccio più flessibile e consapevole verso gli obiettivi di apprendimento, che combini padronanza e prestazione, può contribuire alla motivazione e al benessere degli studenti, contrastando i fattori che portano alla dispersione scolastica.

Le credenze implicite degli insegnanti, quindi, non sono solo "fattori di contesto", ma leve su cui è possibile agire con la formazione al fine di promuovere un cambiamento autentico e duraturo nella qualità della pratica didattica e valutativa come evidenziato da Griffiths, Gore e Ladwig (2006), i quali sostengono che solamente attraverso una trasformazione delle convinzioni più profonde degli insegnanti (in particolare quelle legate al proprio ruolo, alla capacità degli studenti e al significato dell'insegnamento) le innovazioni pedagogiche possono tradursi in pratiche efficaci e sostenibili.

3. Competenza adattiva del docente: tra consapevolezza e processi impliciti

In continuità con quanto espresso da De Pieri (2012), "Orientare è Educare", ovvero l'azione di orientare può essere intesa come un processo educativo finalizzato alla costruzione identitaria, all'elaborazione consapevole di progetti personali, all'acquisizione dell'autonomia decisionale, allo sviluppo professionale coerente e alla ricerca di senso personale. Alla luce di tale prospettiva, si può affermare che se orientare costituisce un'azione educativa, analogamente, l'educazione incorpora una fondamentale dimensione orientativa. Pertanto, educare implica intrinsecamente l'azione di guidare la persona lungo percorsi di crescita orientati al miglioramento della consapevolezza e autonomia personale.

Seguendo questo *frame* di riferimento, l'analisi dell'intersezione concettuale tra educare e orientare configura un quadro teorico utile a delineare la competenza professionale del docente nella sua dimensione del *saper essere*, dimensione imprescindibile per una efficace gestione della relazione educativa e didattica. Il *saper essere* del docente costituisce un prerequisito fondamentale per la sua efficacia comunicativa e operativa (De Pieri, 2012). La riuscita educativa è influenzata da molteplici fattori personali e contestuali, tra cui anche il benessere psicologico dell'insegnante. Ricerche indicano chiaramente che la salute psico-emotiva del docente risulta determinante per un positivo inserimento scolastico degli studenti e per il loro sviluppo armonico e integrato (Jennings & Greenberg, 2009). Il benessere del docente emerge come un fattore cruciale all'interno dell'efficacia educativa (Jennings & Greenberg, 2009).

Il docente deve riuscire a percepire le peculiarità individuali degli studenti e attraverso la sua capacità adattiva modulare gli interventi didattico-educativi secondo le specifiche esigenze dell'allievo. La capacità del *saper* cogliere le differenze individuali degli allievi risulta una componente essenziale della competenza adattiva del docente (De Pieri, 2012). Se questa capacità viene a mancare si rischia di osservare un insegnante che tende verso modalità relazionali basate su percezioni distorte o parziali, con conseguenze negative sulla

motivazione, sull'apprendimento e sulla crescita personale degli allievi (Blackwell et al., 2007; Park et al., 2016).

De Pieri (2012) segnala che le inferenze categoriali e selettive da parte del docente nella valutazione degli studenti possono derivare da processi psicologici impliciti che possono includere: interferenze emozionali generate da dinamiche affettive implicite (simpatie o antipatie verso gli allievi); meccanismi di difesa che implicano la proiezione da parte del docente di caratteristiche proprie, in modo inconsapevole, sugli allievi; esperienze di conferma o disconferma del sé, in cui l'insegnante ricerca involontariamente negli studenti elementi che rispecchiano/confermano la propria immagine personale. Altri studi analizzano l'influenza dei processi psicologici impliciti nelle valutazioni degli insegnanti: il pregiudizio ed etichettamento, l'effetto Pigmalione ed effetto Golem e i pregiudizi impliciti e gli stereotipi di genere. Rispetto al pregiudizio e l'etichettamento, il primo nasce spesso da reazioni sociali a determinati comportamenti, portando all'etichettamento degli studenti. Questo processo può influenzare l'identità e il comportamento futuro degli alunni, creando cicli di aspettative e risultati negativi (Zanetti, 2018). In riferimento all'effetto Pigmalione ed effetto Golem, il primo indica come le aspettative positive degli insegnanti possano influenzare le performance degli studenti; al contrario l'effetto Golem si verifica quando basse aspettative da parte degli insegnanti portano a una diminuzione delle performance degli studenti. Aspettative negative possono ridurre la motivazione e il rendimento scolastico (Babad et al., 1982; Rosenthal & Jacobson, 1968;). Infine, uno studio di Martinez (2022) ha analizzato l'impatto degli stereotipi di genere degli insegnanti sugli esiti a lungo termine degli studenti, evidenziando come tali pregiudizi possano influenzare negativamente il successo educativo e professionale.

Una percezione obiettiva, libera da distorsioni e da credenze implicite da parte del docente risulta fondamentale per prevenire tali fenomeni, garantendo il raggiungimento degli obiettivi educativi e formativi (De Pieri, 2012).

All'interno di tale prospettiva risulta indispensabile dotare i docenti di strumenti affidabili, capaci di favorire una maggiore consapevolezza delle proprie dinamiche interne e convinzioni implicite, contribuendo così a prevenire bias cognitivi ed emozionali nel processo educativo.

Al fine di favorire una maggiore consapevolezza personale e professionale del docente, uno strumento particolarmente efficace risulta essere il Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni – QPCC (Margottini, 2020; Pellerrey & Orio, 2001), destinato a soggetti operanti in contesti relazionali. Il questionario (63 item), si articola su quattro dimensioni principali (affettivo-emozionale, volitiva, cognitiva e motivazionale). Il QPCC supporta il docente nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza relativa alle proprie competenze e convinzioni, contribuendo significativamente al benessere personale e professionale.

La finalità del QPCC, come riporta De Pieri (2012), è duplice: da un lato, favorire la presa di coscienza dell'importanza delle competenze e convinzioni personali nel contesto professionale; dall'altro, offrire un fondamento empirico per programmi mirati di formazione e autoformazione nei settori ritenuti meno sviluppati o critici dal docente stesso.

L'adozione e l'utilizzo di strumenti come il QPCC assume una valenza pedagogica centrale in quanto consente ai docenti di sviluppare una consapevolezza riflessiva rispetto alle proprie pratiche educative e alle credenze implicite sottostanti. Lo sviluppo di una maggiore consapevolezza professionale da parte dei docenti si traduce non soltanto in un

miglioramento delle loro competenze didattiche e relazionali, ma anche in una significativa riduzione dei fattori che contribuiscono alla dispersione scolastica, sostenendo il successo formativo e il benessere complessivo degli allievi.

4. Conclusioni

La presente analisi ha permesso di evidenziare come il fenomeno della dispersione scolastica, nelle sue forme esplicite e implicite, costituisca una sfida complessa che richiede interventi articolati e sistemici. La letteratura presa in esame (AGIA, 2022; Batini, 2023; Invalsi, 2024) mostra chiaramente che le cause della dispersione sono riconducibili a una pluralità di fattori, sia interni che esterni all'ambiente scolastico, con particolare enfasi sulle dinamiche relazionali e didattiche gestite dagli insegnanti. Nello specifico, il lavoro ha sottolineato l'importanza delle credenze implicite degli insegnanti, come fattore determinante nella costruzione di ambienti educativi efficaci e inclusivi. È emerso che una mentalità di crescita (growth mindset) favorisce l'interesse a lungo termine verso il percorso scolastico, la motivazione intrinseca degli studenti ed un approccio più formativo alla valutazione (Dweck, 2006; Lee, 1996; Harackiewicz et al., 2002b).

Inoltre, si è evidenziata l'importanza cruciale della competenza adattiva del docente (De Pieri, 2012), intesa come capacità di percepire e valorizzare le specificità individuali degli studenti, prevenendo l'emergere di bias cognitivi ed emozionali (Babad et al., 1982; Martinez, 2022; Rosenthal & Jacobson, 1968; Zanetti, 2018;).

Per questo motivo, emerge chiaramente la necessità di dotare gli insegnanti di strumenti adeguati come il Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC; Margottini, 2020; Pellerey & Orio, 2001), che permettano loro di acquisire maggiore consapevolezza delle proprie dinamiche interne e convinzioni implicite. Tale consapevolezza rappresenta una condizione indispensabile per orientare efficacemente le strategie educative e formative, con ricadute positive significative sul benessere professionale dei docenti e, conseguentemente, sull'efficacia complessiva del sistema scolastico nella lotta alla dispersione.

In definitiva, la formazione degli insegnanti volta al riconoscimento e alla trasformazione delle proprie credenze implicite può rappresentare una leva importante per contribuire alla riduzione del fenomeno della dispersione scolastica, favorendo pratiche educative più eque, inclusive e sostenibili.

Riferimenti bibliografici

- Ablard, K. E., & Mills, C. J. (1996). Implicit theories of intelligence and self-perceptions of academically talented adolescents and children. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(2), 137–148.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261–271.
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: A case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129–154.
<https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154>

- AGIA. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Batini, F. (2023). *Dispersione scolastica. Capire il fenomeno, combatterlo con l'orientamento*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (Eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Babad, E. Y., Rosenthal, R., & Inbar, J. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459–474.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
- Brown, G. T., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210–220.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn*. Cassell Education.
- DeLuca, C., Coombs, A., & LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 159–169.
- De Pieri, S. (2012). *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*. Volume I. Libreria Universitaria.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68, 16–20.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- EC. European Commission. (2011). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1727c557-8ffa-4d80-8bc9-dc0feff6d836/language-en>
- Genzone, A. (2019). La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio. In Fondazione Archè (Ed.), *L'Atlante dei Talenti*. Fondazione Archè.
- Griffiths, T., Gore, J., & Ladwig, J. (2006, November). *Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy*. [Paper presentation]. Australian Association for Research in Education (AARE), Adelaide. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/gri06386.pdf>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and

- performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316–330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002a). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002b). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645.
- Harris, L., & Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365–381.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549–571.
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2024). *Rapporto prove Invalsi 2024*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Kinlaw, C. R., & Kurtz-Costes, B. (2007). Children's theories of intelligence: Beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *The Journal of General Psychology*, 134(3), 295–311.
- Kurtz-Costes, B., McCall, R. J., Kinlaw, C. R., Wiesen, C. A., & Joyner, M. H. (2005). What does it mean to be smart? The development of children's beliefs about intelligence in Germany and the United States. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 217–233.
- Laine, S., & Tirri, K. (2023). Literature review on teachers' mindsets, growth-oriented practices and why they matter. *Frontiers in Education*, 8, Article 1275126. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1275126>
- Lee, K. (1996). A study of teacher responses based on their conceptions of intelligence. *The Journal of Classroom Interaction*, 31(2), 1–12.
- Leondari, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279–291.
- Margottini, M. (2020). Lo sviluppo di strumenti online per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche per dirigere se stessi nello studio e nel

- lavoro. In M. Pellerey (Ed.), *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale. Strumento di formazione professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare della IeFP* (pp. 292-294, 324-332). CNOS-FAP.
- Martinez, J. (2022). The long-term effects of teachers' gender bias. *arXiv:2212.08220*.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.08220>
- Mesler, R. M., Corbin, C. M., & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, Article 101299.
- Miatto, E., Pellizzari, C., & Zuin, M. (2024). Un approccio integrato contro la dispersione scolastica: l'orientamento prospettico e progettuale. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, (3), 265–276.
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito, (2023). *Audizione del Ministro Giuseppe Valditara - 7a Commissione Senato*. Ministero dell'Istruzione e del Merito.
<https://www.mim.gov.it/-/audizione-senato-valditara-in-commissione-importante-confronto-e-clima-costruttivo-per-contrasto-a-poverta-educativa-abbandono-e-dispersione-scolastic>
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito-Direzione generale per i Sistemi Informativi e la Statistica (2023). *Focus: La dispersione scolastica aa.ss. 2019/20 - 2021/22*. Ministero dell'Istruzione e del Merito.
https://www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/Focus_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920_2021+-+2021_2122.pdf/7574e014-b372-d32c-a62c-ddabbd5d7c7c?version=1.0&t=1703760495410
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Ministero dell'Istruzione.
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>
- Muenks, K., Canning, E. A., LaCosse, J., Green, D. J., Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2020). Does my professor think my ability can change? Students' perceptions of their STEM professors' mindset beliefs predict their psychological vulnerability, engagement, and performance in class. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(11), 2119–2144.
- Muscarà, M. (2017). Il QRDS. Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 147–171.
<https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/477>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong, Lifewide Learning*, 13(30), 52–64.
<https://doi.org/10.19241/lll.v13i30.94>
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-

reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 300–313.

- Pellerey, M., & Orio, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Edizioni Lavoro.
- Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *Editoriale Invalsi*.
https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 1–28.
<https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7752>
- Sun, K. L. (2019). The mindset disconnect in mathematics teaching: A qualitative analysis of classroom instruction. *The Journal of Mathematical Behavior*, 56, Article 100706.
- Zanetti, M. (2018). Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2), 193–204.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3044>