

# **Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica.**

**Idee e risultati dal progetto TALENTED**

**UNICApress/didattica**

a cura di  
**Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace**





UNICApres/didattica





# Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica.

Idee e risultati dal progetto TALENTED

*a cura di*

Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace



Cagliari  
UNICApress  
2026



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI CAGLIARI

Il presente volume è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente2, 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 “Teaching And LEarning effectiveness to promote student achievemeNT prEvent school Dropout”.

Decreto di assegnazione del finanziamento n. 1374 adottato il 01/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). Cup: F53D2301112 0001 - Codice MUR: P2022WSY85 - Importo finanziato: 96.435 Euro

Soggetto attuatore: Università degli Studi di Cagliari



*Questo volume è stato sottoposto a peer review*

*Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica. Idee e risultati dal progetto TALENTED*  
a cura di Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace

Sezione: Didattica

In copertina: immagine creata con l'IA.

© Singoli autori

CC-BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>)

Cagliari, UNICApres, 2026 (<http://unicapress.unica.it>)

ISBN: 978-88-3312-212-0

e-ISBN: 978-88-3312-213-7

DOI: <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-213-7>

# Indice

- 9 **Introduzione-TALENTED dall'idea progettuale alla sua realizzazione**  
*di Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace*

## Parte prima – Le idee

- 23 **Capitolo 1. Il fenomeno della dispersione e l'impatto in Italia e nel mondo. Sintesi delle evidenze dalla letteratura**  
*di Ludovica Fanni e Livia Petti*
- 39 **Capitolo 2. Relazioni educative e dinamiche cooperative a scuola per il contrasto della dispersione**  
*di Enrico Euli*
- 59 **Capitolo 3. Efficacia, motivazione e coinvolgimento: la didattica come strumento di intervento per il contrasto della dispersione**  
*di Filippo Bruni, Paolo Lucattini, Livia Petti*
- 73 **Capitolo 4. Ripensare la valutazione come strumento di intervento per il contrasto alla dispersione**  
*di Marta De Angelis, Andrea Tinterri*
- 91 **Capitolo 5. Progettare interventi inclusivi per il contrasto alla dispersione**  
*di Ilaria Tatulli, Paolo Lucattini, Antioco Luigi Zurru*
- 113 **Capitolo 6. Il rapporto docente-allievo. Dalle percezioni alle azioni: ascolto, dialogo e benessere a scuola**  
*di Anna Dipace, Stefania Morsanuto, Angelo Basta*

## Parte seconda – La nostra ricerca

- 127 **Capitolo 7. L'idea progettuale e l'impianto della ricerca**  
*di Giovanni Bonaiuti, Arianna Marras*
- 161 **Capitolo 8. Il ruolo degli insegnanti nel contrasto alla dispersione scolastica**  
*di Marta De Angelis, Arianna Marras*
- 195 **Capitolo 9. Coinvolgimento e autoefficacia genitoriale nel contrasto alla dispersione scolastica**  
*di Arianna Marras, Ilaria Tatulli, Marta De Angelis*
- 221 **Capitolo 10. Il contributo degli studenti alla comprensione del fenomeno della dispersione scolastica**  
*di Arianna Marras, Marta De Angelis, Andrea Tinterri*
- 239 **Capitolo 11. L'esperienza a Cagliari. Risultati e riflessioni della sperimentazione didattica**  
*di Arianna Marras, Ilaria Tatulli, Giovanni Bonaiuti*

- 273 **Capitolo 12. L'esperienza a Campobasso. I risultati dell'intervento**  
*di Filippo Bruni, Patrizia Caroli, Marta De Angelis, Maria Vittoria de Lisio, Mauro Marrapese, Antonio Perrella, Elèna Varanese*
- 299 **Capitolo 13. L'esperienza a Foggia. I risultati dell'intervento**  
*di Anna Dipace, Angelo Basta*
- 319 Le autrici e gli autori

## Capitolo 8

### Il ruolo degli insegnanti nel contrasto alla dispersione scolastica

Marta De Angelis e Arianna Marras<sup>11</sup>

#### 8.1 Introduzione

La dispersione scolastica continua a rappresentare, nel panorama educativo contemporaneo, uno dei fenomeni più resistenti e complessi da affrontare. Le implicazioni sociali, culturali ed economiche della dispersione vanno ben oltre la dimensione individuale, poiché incidono in modo diretto sulla coesione sociale, sulla distribuzione delle opportunità e sulla qualità del capitale umano di un Paese.

Negli ultimi anni, le trasformazioni sociali, la crescente eterogeneità delle popolazioni scolastiche e l'ampliarsi delle disuguaglianze educative hanno reso ancor più urgente un ripensamento delle modalità con cui le scuole affrontano il rischio di dispersione, ponendo al centro la figura dell'insegnante non come semplice trasmettitore di contenuti, ma come agente educativo complesso, capace di influenzare processi motivazionali, relazionali e identitari.

La ricerca italiana e internazionale ha infatti evidenziato come la dispersione non possa essere ridotta a un esito improvviso o a un evento puntuale, ma vada interpretata come un processo graduale, segnato da fenomeni di disaffezione, indebolimento del senso di appartenenza, calo del coinvolgimento cognitivo ed emotivo, percezioni di inefficacia personale e mancanza di riconoscimento (Batini & Bartolucci, 2016; Wang & Fredricks, 2014). Tale processo è profondamente condizionato dalle esperienze vissute nel contesto scolastico, dalle relazioni con gli adulti di riferimento e dalle opportunità – o mancate opportunità – di apprendimento significativo. In questo scenario, gli insegnanti rappresentano una delle variabili più incisive nella costruzione dei percorsi scolastici: attraverso la qualità della relazione educativa, le aspettative, gli atteggiamenti professionali e le scelte didattiche, essi possono contribuire a rafforzare o, in alcuni casi, a indebolire la traiettoria formativa degli studenti.

Nel contributo qui proposto si intende dunque analizzare in profondità il ruolo degli insegnanti nella prevenzione della dispersione scolastica, collocando tale ruolo all'interno di

---

<sup>11</sup> Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Sono attribuibili a Marta De Angelis i paragrafi 8.1 e 8.2, ad Arianna Marras i paragrafi 8.3, 8.4 e 8.5. Il paragrafo 8.6 è il risultato dell'accordo delle autrici.

una cornice sistemica che consideri l'interazione dinamica tra convinzioni professionali, autoefficacia, pratiche didattiche, qualità della relazione educativa, fattori motivazionali e condizioni organizzative della scuola.

## **8.2 Framework teorico**

### *8.2.1 Relazione educativa e rischio di dispersione scolastica*

La letteratura internazionale ha progressivamente definito la dispersione scolastica come un processo graduale, caratterizzato da un lento deterioramento del rapporto tra studente e scuola, piuttosto che come un evento improvviso o accidentale. Tale prospettiva processuale, sviluppata in particolare nell'ambito della *dropout research* statunitense (Rumberger, 2011), mette in evidenza come la decisione di abbandonare gli studi non maturi all'improvviso, ma rappresenti il risultato di un accumulo di esperienze scolastiche negative, percezioni di incompetenza, vissuti di non appartenenza e progressivo indebolimento del legame educativo. In quest'ottica, la dispersione non deriva da un singolo evento critico né da un unico fattore scatenante, bensì emerge come l'esito di una sequenza articolata di micro-esperienze quotidiane e multidimensionali che, nel tempo, finiscono per sottrarre significato all'esperienza scolastica, generando nello studente forme crescenti di distacco e disimpegno. In questo quadro, la relazione docente-studente assume un ruolo cardinale: essa rappresenta il principale dispositivo educativo attraverso cui lo studente attribuisce senso all'esperienza scolastica e costruisce la propria identità di discente.

Come emerge da numerosi studi, che verranno discussi nel corso di questo saggio, il docente costituisce per gli studenti la principale figura di riferimento all'interno del contesto scolastico, più ancora delle strutture organizzative o dei dispositivi curriculari. La scuola non è soltanto un ambiente fisico o istituzionale, ma si incarna nelle interazioni quotidiane che avvengono in aula, nelle modalità con cui gli insegnanti accolgono, interpretano e rispondono ai bisogni degli allievi.

Una metanalisi di Cornelius-White (2007) ha messo chiaramente in evidenza che atteggiamenti educativi centrati sulla persona - come empatia, autenticità, calore relazionale e sospensione del giudizio - producono miglioramenti significativi nel coinvolgimento e nella motivazione degli studenti, in particolare nei soggetti più vulnerabili. Questo suggerisce che la relazione educativa non rappresenti un elemento accessorio del processo formativo, ma un prerequisito per la partecipazione e la resilienza scolastica. Anche Roorda e colleghi (2011), in una metanalisi dedicata alle relazioni insegnante-studente, hanno evidenziato come tali relazioni

incidano sia sulla performance scolastica sia sulle dimensioni emotive dell'apprendimento. Queste ultime - coinvolgimento, entusiasmo, partecipazione, fiducia - risultano centrali nei processi di contrasto all'abbandono, perché costituiscono la base dell'impegno scolastico. Gli autori mostrano come gli studenti che sviluppano un legame affettivo positivo con i docenti siano meno inclini ad abbandonare la scuola, in quanto percepiscono la classe come un ambiente sicuro e prevedibile, in cui il loro valore personale non è continuamente messo in discussione.

Il docente, in quanto adulto significativo e figura di mediazione culturale, svolge una funzione che va oltre la trasmissione di conoscenze. Egli contribuisce alla costruzione delle "cornici interpretative" attraverso cui lo studente legge i propri successi e fallimenti. Nei percorsi a rischio, questa funzione diventa ancora più decisiva: gli studenti che sperimentano vulnerabilità socioeconomiche, difficoltà emotive o discontinuità nei percorsi di vita sono particolarmente sensibili alla qualità del clima relazionale e ai messaggi impliciti veicolati dagli insegnanti.

Diverse ricerche sottolineano che l'esperienza di "essere visti" costituisce uno dei fattori preventivi più forti contro la dispersione. Lessard e colleghi (2004) evidenziano come molti studenti che abbandonano precocemente riferiscano vissuti di invisibilità o di scarsità di riconoscimento all'interno del contesto scolastico. Non si tratta necessariamente di episodi gravi o traumatici, ma piuttosto di micro-esperienze ripetute di disattenzione, incomprensione o distanza relazionale. In senso contrario, anche piccoli gesti di interesse autentico possono costituire per lo studente un forte fattore di resilienza.

La relazione docente-studente è inoltre il contesto primario in cui si sviluppano le dimensioni identitarie del sé scolastico: percezione di competenza, senso di autoefficacia, attribuzioni causali dei successi e insuccessi. Gli insegnanti, attraverso i loro atteggiamenti e le loro pratiche, modellano tali dimensioni in modo spesso non intenzionale. Quando il docente comunica aspettative elevate e realistiche, sostiene la perseveranza e accoglie l'errore come parte del processo, lo studente tende a interiorizzare una concezione dinamica delle proprie capacità. Al contrario, atteggiamenti svalutanti o rigidamente normativi possono condurre gli studenti più fragili a percepire la scuola come un contesto ostile o inaccessibile, anticipando forme di disimpegno e autoesclusione. Non è un caso che molti insegnanti, pur riconoscendo la complessità della dispersione, tendano ad attribuire maggiore peso ai fattori esterni (famiglia e contesto sociale) rispetto a quelli interni alla relazione educativa (De Angelis et al., 2025). Evidenze empiriche recenti confermano che tale lettura esogena del fenomeno tende a marginalizzare il ruolo delle pratiche scolastiche, contribuendo a una riduzione del senso di responsabilità pedagogica e a una naturalizzazione del rischio di abbandono (Fredella et al.,

2025). Questa prospettiva rischia di oscurare il potenziale trasformativo dell'azione docente, mentre una lettura relazionale della dispersione scolastica mostra con chiarezza come l'insegnante occupi una posizione strategica nei processi di prevenzione. Egli può rappresentare un fattore di rischio, se trasmette aspettative negative, o un fattore protettivo, se riesce a costruire un ambiente di apprendimento accogliente, motivante e fondato sul riconoscimento reciproco. La qualità della relazione docente-studente è dunque una delle leve più potenti e, al contempo, più delicate nell'ambito delle politiche di contrasto all'abbandono. Va inoltre considerato che la dispersione scolastica, in quanto fenomeno complesso, si intreccia con variabili culturali e istituzionali. Le ricerche evidenziano come alcune strutture scolastiche - orari rigidi, organizzazione disciplinare compartimentata, curricula poco flessibili - possano generare forme di esclusione implicita, soprattutto per studenti che faticano a riconoscersi nei codici culturali dominanti (Balfanz & Legters, 2004). Allo stesso modo, nelle scuole prive di una cultura professionale collaborativa, il rischio che gli insegnanti percepiscano la dispersione come un fenomeno "inevitabile" risulta più elevato. Le difficoltà degli studenti possono così essere interpretate come problemi individuali, piuttosto che come indicatori della necessità di ripensare le pratiche educative.

### *8.2.2 Le convinzioni degli insegnanti e il loro impatto sui percorsi scolastici*

Le convinzioni professionali degli insegnanti costituiscono un elemento cardine dell'agire educativo e, più in generale, del funzionamento dei sistemi scolastici. Esse rappresentano quell'insieme di idee, percezioni, aspettative e assunti impliciti che orientano l'interpretazione della realtà scolastica e guidano in modo spesso tacito le scelte didattiche quotidiane. Rubie-Davies e colleghi (2012) sottolineano come tali credenze operino come schemi interpretativi profondamente radicati, capaci di influenzare non solo le modalità con cui i docenti interpretano i comportamenti degli studenti, ma anche il grado di fiducia che ripongono nelle loro capacità e nelle proprie possibilità di incidere sul loro successo formativo.

Dal punto di vista pedagogico, le *teacher beliefs* rappresentano una forma di "pedagogia implicita": una conoscenza pratica incorporata e non sempre consapevole, che guida l'azione educativa più della formazione teorica o delle disposizioni istituzionali. Questa pedagogia implicita emerge, ad esempio, nel modo in cui un insegnante valuta le difficoltà di uno studente, nel senso attribuito all'errore, nelle aspettative formulate informalmente, nelle interpretazioni del merito e dell'impegno, nel modo di leggere i comportamenti problematici. Tale dimensione è particolarmente rilevante nei percorsi a rischio di dispersione, nei quali la percezione di possibilità e di valore attribuita dagli insegnanti allo studente può assumere una

funzione di “profezia che si autoavvera”, in grado di influenzare l’esito formativo in modo significativo (Merton, 1948; confermato in ambito educativo da Rosenthal & Jacobson, 1968). In questa direzione, studi recenti sottolineano come l’assenza di consapevolezza riflessiva sulle proprie credenze possa favorire il mantenimento di *bias* cognitivi ed emotivi che incidono sulle pratiche valutative e relazionali, in particolare nei confronti degli studenti più vulnerabili. La promozione di dispositivi di riflessione professionale finalizzati a rendere visibili le credenze implicite dei docenti viene pertanto indicata come una leva strategica di prevenzione della dispersione scolastica (Zuin et al., 2025).

Un contributo concettuale fondamentale alla comprensione delle convinzioni professionali deriva dalla *teoria implicita dell’intelligenza*, elaborata da Dweck (1999, 2006). Secondo tale prospettiva, gli insegnanti possono adottare una concezione incrementale (*growth mindset*), secondo cui l’intelligenza è flessibile e può svilupparsi attraverso l’impegno, oppure una concezione entitaria (*fixed mindset*), che interpreta le capacità individuali come innate e poco modificabili. Queste rappresentazioni non solo influenzano il modo in cui gli insegnanti valutano il potenziale degli studenti, ma determinano in larga misura le pratiche che mettono in atto: chi adotta una mentalità incrementale tende a sostenere la perseveranza, ad accogliere l’errore come parte intrinseca dell’apprendimento, a proporre strategie differenziate per favorire il successo; al contrario, una visione statica può determinare aspettative ridotte e un minor investimento nei confronti degli studenti percepiti come “deboli”.

Gli studi di Blackwell e colleghi (2007) dimostrano che, quando gli insegnanti credono nella possibilità di crescita delle abilità, gli studenti sviluppano un più elevato senso di autoefficacia e risultati scolastici migliori. In questa prospettiva, le convinzioni dei docenti non hanno un ruolo marginale, ma plasmano direttamente la costruzione di ambienti di apprendimento motivanti o, al contrario, svalutanti. Tale dinamica è confermata anche da Muller (2001), secondo cui gli studenti interpretano le aspettative degli insegnanti come indicatori della loro competenza: alte aspettative producono maggiore impegno e motivazione, mentre aspettative ridotte si traducono in forme di autoesclusione o rinuncia.

Il ruolo delle *teacher beliefs* diventa particolarmente evidente nei contesti caratterizzati da complessità socioeducative o elevata eterogeneità, dove gli stereotipi culturali e le rappresentazioni *deficit-based* possono influenzare profondamente la capacità degli studenti di sentirsi riconosciuti. Il rischio di naturalizzare le difficoltà - interpretandole come esito inevitabile di condizioni familiari o personali - è ampiamente documentato nella letteratura, soprattutto nei percorsi di istruzione professionale. In tale direzione, Van Houtte e Demanet (2015) mostrano come le aspettative condivise dal corpo docente di un istituto - più che quelle del singolo insegnante - rappresentino un predittore significativo dell’intenzione degli

studenti di abbandonare: laddove i docenti percepiscono collettivamente gli studenti come “poco capaci” o “difficili da motivare”, i livelli di *engagement* e persistenza risultano decisamente inferiori.

Questa prospettiva evidenzia come le convinzioni non siano un fenomeno esclusivamente individuale, bensì il prodotto di una cultura professionale che si costruisce nel tempo attraverso pratiche condivise, narrazioni interne alla scuola e modelli istituzionali. In altre parole, la scuola produce una “grammatica delle aspettative” che orienta in modo tacito ciò che viene ritenuto possibile o impossibile per determinati studenti. Studi recenti mostrano infatti che le *teacher beliefs* condivise all’interno di un collegio docenti possono strutturarsi come vere e proprie cornici culturali dell’istituzione scolastica, influenzando il senso di appartenenza degli studenti e la qualità delle relazioni educative. Quando tali cornici assumono una valenza selettiva o *deficit-based*, esse tendono a rafforzare dinamiche di esclusione e disimpegno, aumentando il rischio di dispersione (Monaco et al., 2025). È proprio in questa dimensione culturale che si radicano molte delle disuguaglianze educative: quando il corpo docente considera alcuni studenti come “destinati” alla dispersione o alla marginalità formativa, la capacità della scuola di mobilitare risorse pedagogiche adeguate si riduce drasticamente.

Per questi motivi, la formazione degli insegnanti non dovrebbe limitarsi alla trasmissione di conoscenze e competenze tecnico-pratiche, ma dovrebbe includere un lavoro riflessivo sulle proprie rappresentazioni professionali, sui processi di attribuzione causale, sui significati attribuiti al successo e al fallimento.

Lavorare sulle convinzioni professionali significa quindi intervenire a monte del comportamento educativo, trasformando non solo le pratiche, ma il modo stesso di concepire lo studente, l’apprendimento e la relazione. In un’ottica pedagogica, si tratta di un processo che mira a costruire un *habitus* docenti orientato alla fiducia, alla possibilità, alla valorizzazione delle differenze e alla convinzione che la scuola possa - e debba - incidere sulle traiettorie educative anche degli studenti più fragili.

### *8.2.3 Il contributo dell’autoefficacia docente*

Il costrutto di autoefficacia, concettualizzato da Bandura (2000) all’interno della teoria socio-cognitiva, rappresenta una delle variabili più rilevanti per comprendere la qualità dell’azione educativa e, di conseguenza, la capacità della scuola di prevenire la dispersione. L’autoefficacia docente può essere definita come la convinzione, da parte degli insegnanti, di possedere le competenze necessarie per influenzare positivamente l’apprendimento, la

motivazione e il comportamento degli studenti (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). In ambito pedagogico, tale costrutto viene interpretato non soltanto come una percezione personale, ma come un elemento strutturante dell'agire professionale, capace di modellare la relazione educativa, l'assetto metodologico e la gestione dei processi di insegnamento-apprendimento. L'autoefficacia non è un tratto stabile: essa si sviluppa e si trasforma nel tempo in relazione alle esperienze professionali, ai *feedback* ricevuti, alle condizioni organizzative della scuola e alla qualità dei rapporti con gli studenti (Zee & Koomen, 2016). Quando gli insegnanti sperimentano successi pedagogici, riconoscimento professionale e sostegno istituzionale, tendono a rafforzare il proprio senso di *agency*; viceversa, condizioni lavorative complesse, fallimenti ripetuti e percezioni di impotenza possono limitarne la capacità di intervento e alimentare forme di disimpegno professionale. Da questa prospettiva, l'autoefficacia docente non va intesa come una proprietà individuale isolata, ma come il risultato di una dinamica sistemica che coinvolge dimensioni personali, relazionali e organizzative.

Alcuni studi hanno evidenziato come gli insegnanti con elevata autoefficacia presentino modalità relazionali più inclusive, mostrino una maggiore flessibilità didattica e siano più propensi a sostenere studenti in difficoltà (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Essi interpretano gli errori come parte naturale del processo di apprendimento, incoraggiano la perseveranza e adottano strategie alternative quando una metodologia non produce gli effetti sperati. Tale atteggiamento si traduce in un ambiente di apprendimento più accogliente, in cui gli studenti percepiscono che il proprio impegno può fare la differenza e che l'insegnante è disposto a sostenerli. Diversamente, gli insegnanti con bassa autoefficacia tendono a interpretare le difficoltà degli studenti come immutabili, attribuendole a caratteristiche personali o familiari, e sono più inclini ad adottare pratiche di controllo o a ridurre il proprio investimento educativo nei confronti degli allievi considerati "poco motivati".

Dal punto di vista pedagogico, il ruolo dell'autoefficacia è particolarmente rilevante nei contesti segnati da fragilità socioeconomica o da alta eterogeneità culturale, dove il rischio di dispersione è più elevato. In tali contesti, la capacità degli insegnanti di mantenere un orientamento pedagogico positivo, nonostante le difficoltà quotidiane, può costituire un fattore decisivo per il successo formativo degli studenti. Gli insegnanti con alta autoefficacia sono più propensi a instaurare relazioni significative, a differenziare la didattica, a creare ambienti capacitanti e ad adottare pratiche metacognitive, tutte dimensioni fortemente correlate alla permanenza degli studenti nel percorso scolastico (Knesting-Lund et al., 2015). Queste relazioni trovano ulteriore conferma in studi empirici recenti condotti nel contesto italiano, che evidenziano una connessione significativa tra autoefficacia docente, promozione dell'autoregolazione dell'apprendimento e riduzione del rischio di dispersione scolastica. Gli

insegnanti con un più elevato senso di efficacia risultano maggiormente orientati a sostenere competenze metacognitive e motivazionali che favoriscono la persistenza nei percorsi formativi (Martínez-Maireles, 2025).

La connessione tra autoefficacia docente e dispersione scolastica trova ulteriore conferma nelle ricerche che analizzano le attribuzioni causali degli insegnanti. Quando gli insegnanti interpretano l'abbandono come conseguenza di fattori esterni incontrollabili – come il contesto familiare o la motivazione degli studenti – tendono a percepire un ridotto margine di intervento educativo. Al contrario, quando riconoscono il ruolo attivo della scuola e della relazione educativa nel sostenere gli studenti a rischio, sviluppano strategie preventive più efficaci e promuovono un senso di responsabilità condivisa con i colleghi e l'istituzione (De Angelis et al., 2025).

Un altro aspetto da considerare riguarda la dimensione collegiale dell'autoefficacia. Bandura (2000) distingue tra autoefficacia individuale e autoefficacia collettiva: quest'ultima riguarda la convinzione condivisa da un gruppo di insegnanti di poter incidere sui risultati degli studenti. Le ricerche dimostrano che le scuole caratterizzate da elevata autoefficacia collettiva presentano minori tassi di dispersione, poiché sviluppano culture professionali orientate alla collaborazione, al sostegno reciproco e alla riflessione condivisa (Zee & Koomen, 2016). Questo approccio collegiale permette di distribuire la responsabilità educativa, ridurre il senso di isolamento professionale e sostenere pratiche didattiche più coerenti e coordinate nei confronti degli studenti a rischio.

L'autoefficacia docente si configura dunque come una vera e propria leva di trasformazione pedagogica: essa orienta la capacità degli insegnanti di affrontare la complessità dei contesti educativi, di sostenere la motivazione degli studenti e di costruire percorsi di apprendimento resilienti. Promuovere l'autoefficacia nelle scuole – attraverso formazione, *mentoring*, osservazione reciproca e condizioni organizzative favorevoli – significa rafforzare la capacità dell'intera istituzione di prevenire l'abbandono scolastico e garantire pari opportunità formative.

#### *8.2.4 Dimensione motivazionale e ruolo delle pratiche didattiche*

La letteratura concorda nel riconoscere che la motivazione e l'*engagement* rappresentano variabili cruciali nel determinare la permanenza degli studenti nei percorsi scolastici. L'*engagement*, nella sua articolazione comportamentale, emotiva e cognitiva, costituisce uno dei predittori più affidabili della continuità scolastica: studenti che si percepiscono coinvolti, competenti e sostenuti sviluppano una maggiore probabilità di persistere, anche in presenza

di difficoltà o contesti familiari complessi (Wang & Fredricks, 2014). In tale orizzonte, le pratiche didattiche assumono un ruolo determinante, poiché è attraverso di esse che gli insegnanti rendono accessibile e significativo il sapere, costruiscono esperienze di apprendimento motivanti e trasmettono aspettative di successo.

Un contributo fondamentale alla comprensione della motivazione proviene dalla *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 2000), secondo la quale gli studenti si impegnano e persistono quando percepiscono soddisfatti tre bisogni psicologici di base: autonomia, competenza e relazione. Quando la didattica permette agli studenti di fare scelte significative, sentirsi capaci e vivere relazioni educative positive, la motivazione tende a essere più stabile e profonda (intrinseca). Al contrario, pratiche didattiche eccessivamente direttive o punitive possono ostacolare tali bisogni, riducendo l'interesse e aumentando il rischio di disaffezione e dispersione.

In questa cornice teorica si collocano in modo chiaro le evidenze empiriche emerse dalle ricerche internazionali. Tra le pratiche che sostengono maggiormente la motivazione compare il *feedback*, non inteso come una semplice correzione, ma come una guida continua e formativa. Il *feedback* efficace consente allo studente di comprendere come migliorare, rafforza il senso di competenza e favorisce un orientamento alla crescita. Per questa ragione, le metanalisi di Hattie (2012; 2023) attribuiscono al *feedback* un *effect size*<sup>12</sup> (ES) pari a 0.70, uno dei valori più elevati registrati nelle pratiche didattiche ad alto impatto. Molto importante è anche il ruolo della valutazione formativa (ES=0.48), che permette agli studenti di concepire l'apprendimento come un percorso e non come una successione di risultati fissi. Gli studenti che ricevono valutazioni orientate al processo sviluppano una percezione più positiva delle proprie capacità, gestiscono meglio l'ansia scolastica e si impegnano con maggiore continuità. Inoltre, pratiche dei docenti come la chiarezza espositiva (ES=0.75), l'insegnamento esplicito (ES=0.57), l'utilizzo di strategie metacognitive (ES=0.60) e l'uso mirato delle tecnologie (ES=0.57), si confermano strumenti utili per creare ambienti di apprendimento accessibili e motivanti per tutti gli studenti.

Anche la cooperazione tra pari rappresenta una metodologia di lavoro efficace (ES=0.53): lavorare insieme su compiti comuni permette agli studenti di confrontarsi, sostenersi e condividere responsabilità. Questo non solo migliora il rendimento, ma riduce il senso di

---

<sup>12</sup> L'*effect size*, o ampiezza dell'effetto, è un indice statistico che misura la forza o l'intensità di un effetto osservato in una ricerca, che consente di confrontare l'efficacia di interventi diversi su scale comparabili. In ambito educativo, l'*effect size* permette di valutare la portata dell'impatto di una pratica didattica (Cohen, 1988). Secondo Hattie (2012), quando l'*effect size* è maggiore di 0.40, significa che quella metodologia produce un miglioramento superiore a quello che ci si aspetta normalmente in un anno scolastico.

isolamento, favorendo la costruzione di una rete sociale interna alla classe. La letteratura italiana conferma tali risultati: Bonaiuti e colleghi (2025a) mostrano che i contesti collaborativi aumentano la motivazione prosociale e la resilienza educativa, riducendo concretamente il rischio di abbandono.

Un ulteriore contributo alla promozione della motivazione e del coinvolgimento proviene dalle metodologie dialogiche, tra cui il *debate*, che valorizzano il confronto argomentativo e il protagonismo degli studenti. Le ricerche evidenziano che il *debate* favorisce autonomia, partecipazione e responsabilità cognitiva, aumentando in modo significativo il coinvolgimento e riducendo il rischio di disaffezione (Kennedy, 2007; Akerman & Neale, 2011). Inoltre, il confronto regolato e la necessità di argomentare posizioni diverse rafforzano le competenze discorsive e la capacità di cooperare, elementi chiave nella prevenzione della dispersione scolastica.

Nella stessa direzione si muovono anche pratiche che ripensano il modello tradizionale di lezione, favorendo una didattica più attiva e collaborativa: è il caso della *flipped classroom*. Quest'ultima prevede una riorganizzazione dei tempi e dei ruoli, spostando l'acquisizione dei contenuti a casa e dedicando il tempo in presenza ad attività applicative, collaborative e di approfondimento. Tale impostazione – che integra *cooperative learning*, *feedback* frequente e strategie metacognitive – favorisce autonomia, partecipazione e motivazione, rivelandosi particolarmente efficace nel prevenire forme di disaffezione associate alla dispersione (Bergmann & Sams, 2012; O'Flaherty & Phillips, 2015).

Anche la *gamification*, intesa come integrazione di elementi ludici in contesti educativi, si è dimostrata efficace nell'aumentare motivazione, partecipazione e perseveranza degli studenti. Alcune rassegne evidenziano che essa favorisce il coinvolgimento attraverso meccanismi di progressione, *feedback* immediato e gratificazione intrinseca (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012; Buckley & Doyle, 2016). Un risultato condiviso dalla letteratura è che la *gamification*, quando non ridotta a un approccio puramente comportamentista, può migliorare il benessere percepito, sostenere il senso di competenza e promuovere una partecipazione più regolare, elementi particolarmente rilevanti nei percorsi a rischio di dispersione scolastica (Bruni et al., 2025).

Complessivamente, tali evidenze convergono nel mostrare che le pratiche didattiche non hanno un ruolo accessorio, ma costituiscono una leva determinante per sostenere la motivazione e prevenire l'allontanamento degli studenti. L'adozione intenzionale di pratiche ad alto impatto –specie se integrate da *feedback* formativo, da relazioni educative di qualità e da metodologie attive – permette agli insegnanti di configurare ambienti di apprendimento

capaci di trasformare la percezione degli studenti nei confronti della scuola, favorendo persistenza, resilienza e partecipazione attiva.

### **8.3 Il ruolo dei docenti nel progetto TALENTED**

Nell'ambito del progetto TALENTED i docenti occupano una posizione centrale non soltanto come destinatari di interventi formativi, ma soprattutto come attori chiave nei processi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica. La letteratura scientifica evidenzia come le pratiche didattiche, le convinzioni professionali e la qualità della relazione educativa incidano in modo significativo sui percorsi di apprendimento e sul rischio di abbandono precoce. In questa prospettiva, si è ritenuto necessario assumere il punto di vista degli insegnanti come leva strategica per promuovere ambienti di apprendimento più inclusivi, motivanti ed efficaci. L'assunto di fondo che orienta il progetto è che il fenomeno della dispersione scolastica non possa essere interpretato come il risultato di un singolo fattore, ma come l'esito di una rete complessa di variabili personali, familiari, sociali e scolastiche. All'interno di tale rete, il ruolo dei docenti si configura come particolarmente rilevante, in quanto essi agiscono quotidianamente sui fattori scolastici che possono favorire od ostacolare il coinvolgimento degli studenti: le metodologie adottate, le modalità di valutazione, l'uso delle tecnologie, la gestione della classe e la costruzione del clima relazionale.

Si riconosce tuttavia che il contributo dei docenti non può essere dato per scontato, né ridotto a un'adesione formale a pratiche considerate "efficaci" dalla letteratura. Al contrario, le scelte didattiche degli insegnanti sono fortemente influenzate dalle loro convinzioni professionali, dalla percezione di autoefficacia, dal grado di soddisfazione lavorativa e dal livello di consapevolezza circa il proprio impatto sui percorsi scolastici degli studenti. Per questo motivo, si è ritenuto necessario partire da una fase di analisi approfondita delle percezioni e delle pratiche dei docenti coinvolti, al fine di disincentivare interventi formativi standardizzati e poco aderenti al contesto reale.

In questa cornice, i docenti non sono considerati meri esecutori di indicazioni progettuali, ma soggetti riflessivi, portatori di saperi professionali ed esperienze consolidate, chiamati a interrogarsi criticamente sul proprio agire didattico. L'intenzione sottesa è valorizzare la dimensione riflessiva, promuovendo un processo di consapevolezza che consenta agli insegnanti di riconoscere il proprio margine di azione nel contrasto alla dispersione scolastica, anche in presenza di fattori esterni percepiti come difficilmente controllabili. Un ulteriore elemento qualificante del ruolo dei docenti nel progetto riguarda il rapporto tra innovazione didattica e pratiche quotidiane. I risultati della ricerca condotta nella fase iniziale mostrano

come gli insegnanti esprimano, in generale, una buona apertura verso l'innovazione e una percezione positiva delle proprie competenze professionali (De Angelis et al., 2025). Tuttavia, tale apertura non sempre si traduce in un utilizzo sistematico e integrato di metodologie didattiche innovative o di pratiche valutative a forte valenza formativa. Tale disallineamento tra convinzioni, percezioni di efficacia e pratiche effettivamente adottate rappresenta uno snodo cruciale su cui il progetto intende intervenire.

Alla luce di queste considerazioni, il ruolo dei docenti si configura come duplice: da un lato, essi sono oggetto di analisi e riflessione, attraverso strumenti di ricerca volti a rilevare percezioni, convinzioni e pratiche; dall'altro, sono protagonisti di un percorso di sviluppo professionale che mira a rafforzare la consapevolezza del proprio impatto educativo e a sostenere l'adozione di strategie didattiche più inclusive e orientate al coinvolgimento attivo degli studenti.

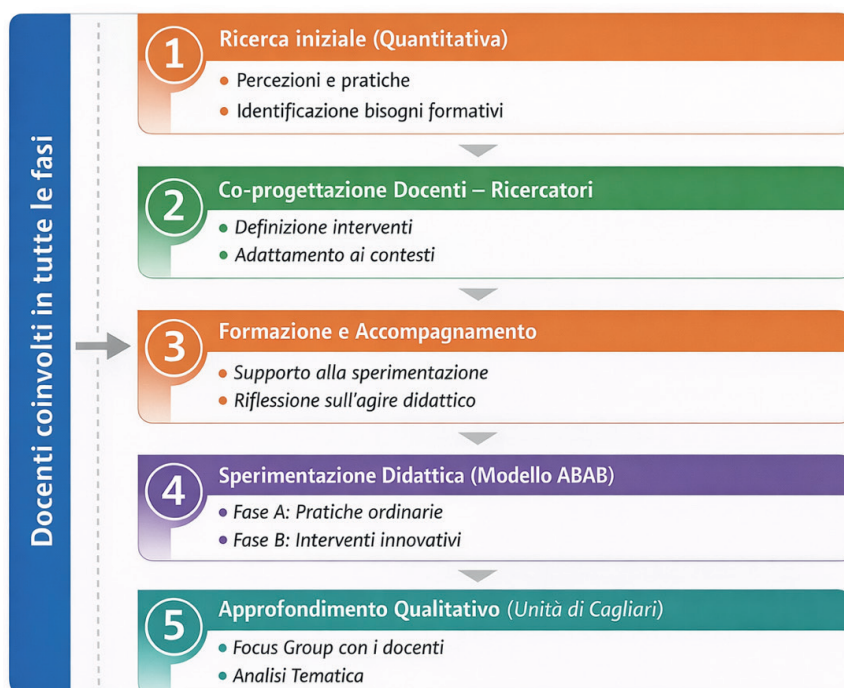
Il progetto si colloca, dunque, in una prospettiva di integrazione tra ricerca, azione e formazione, in cui la conoscenza prodotta a partire dall'analisi del punto di vista dei docenti diventa la base per la progettazione di interventi formativi mirati e contestualizzati. In questo senso, il ruolo degli insegnanti non è soltanto funzionale alla buona riuscita del progetto, ma ne rappresenta uno degli esiti principali, nella misura in cui si cerca di promuovere un cambiamento sostenibile delle pratiche educative e una maggiore responsabilizzazione condivisa nel contrasto alla dispersione scolastica.

### *8.3.1 Ricerca, formazione, accompagnamento nella strutturazione delle attività sperimentali*

L'impianto metodologico adottato si configura come un percorso ispirato ad una ricerca-formazione (Asquini, 2018) orientato alla prevenzione della dispersione scolastica. In tale cornice, i docenti sono stati coinvolti in molteplici fasi (Figura 8.1) e non meramente come destinatari di azioni formative, piuttosto come co-protagonisti nella progettazione e realizzazione delle attività sperimentali, in un dialogo costante con il gruppo di ricerca. La fase iniziale del progetto è stata dedicata alla raccolta e all'analisi dei dati relativi alle percezioni, alle convinzioni professionali e alle pratiche didattiche dei docenti. Tale fase di ricerca ha avuto una duplice funzione: da un lato, ha consentito di delineare un quadro conoscitivo del contesto scolastico di riferimento; dall'altro, ha rappresentato il punto di partenza per l'individuazione condivisa dei bisogni formativi e delle aree di intervento prioritarie. I risultati emersi, dei quali si fornisce una sintesi nel prossimo paragrafo, non sono stati interpretati come meri esiti descrittivi, ma come strumenti per orientare la progettazione di azioni educative coerenti con le criticità e le potenzialità rilevate. A partire da tali evidenze, è stata

avviata una fase di co-progettazione tra docenti e ricercatori, finalizzata alla definizione di interventi didattici sperimentali da implementare nei contesti di classe. Questo processo ha favorito la costruzione di un linguaggio comune e ha permesso di integrare il sapere teorico e metodologico della ricerca educativa con le conoscenze pratiche, disciplinari e contestuali degli insegnanti. La co-progettazione ha rappresentato un momento cruciale per promuovere la riflessività professionale e per rafforzare il senso di responsabilità condivisa rispetto agli obiettivi. Gli interventi sperimentali sono stati strutturati secondo il modello sperimentale di tipo ABAB, che prevede l'alternanza di fasi di osservazione delle pratiche didattiche ordinarie (fase A) e fasi di introduzione di interventi innovativi (fase B). Tale modello ha consentito di monitorare nel tempo gli effetti delle azioni progettate, offrendo ai docenti l'opportunità di confrontare le pratiche abituali con modalità didattiche alternative e di riflettere sugli esiti prodotti in termini di coinvolgimento e partecipazione degli studenti. I docenti sono stati accompagnati nella sperimentazione delle attività attraverso momenti di formazione mirata e di supporto continuo. La formazione ha svolto una funzione strategica di mediazione tra le evidenze emerse dalla ricerca e la sperimentazione in classe. Il percorso formativo è stato strutturato in cinque incontri tematici in modalità telematica, progettati in coerenza con i bisogni rilevati e con le aree di criticità emerse dall'analisi quantitativa (De Angelis et al., 2025). Gli incontri hanno affrontato temi chiave per il contrasto alla dispersione scolastica, tra cui l'uso di metodologie didattiche attive e cooperative, il *game-based learning*, l'integrazione delle tecnologie e dell'intelligenza artificiale nella didattica, la progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi, la gestione delle dinamiche di classe e il ruolo della valutazione formativa e del *feedback* nei processi di apprendimento. La formazione non è stata concepita come trasmissione di contenuti, ma come spazio di confronto riflessivo tra docenti e formatori esperti, finalizzato a discutere le potenzialità e le criticità dell'implementazione delle metodologie proposte nei diversi contesti scolastici. In questo senso, gli incontri hanno favorito una rilettura critica delle pratiche didattiche consolidate e hanno contribuito a sostenere i docenti nella progettazione di interventi sperimentali consapevoli e contestualizzati. Accanto alla formazione, la guida dei ricercatori ha assunto una funzione essenziale nel sostenere l'implementazione degli interventi, favorendo l'adattamento delle strategie didattiche alle specificità dei contesti di classe e alle caratteristiche e bisogni degli studenti.

Figura 8.1. Fasi di lavoro che hanno coinvolto i docenti



L'approccio utilizzato ha ambito a ridurre il rischio di una applicazione meccanica delle proposte progettuali, promuovendo invece un uso consapevole e flessibile delle strategie didattiche. Parallelamente alle attività di sperimentazione, l'unità di ricerca dell'Università degli Studi di Cagliari ha condotto un approfondimento di tipo qualitativo attraverso la realizzazione di *focus group* con i docenti coinvolti nel progetto. Tale scelta metodologica ha risposto all'esigenza di dare voce alle esperienze, alle riflessioni e alle rappresentazioni professionali degli insegnanti, consentendo di esplorare in profondità i significati attribuiti alle pratiche didattiche sperimentate e al loro ruolo nel contrasto alla dispersione scolastica. I materiali raccolti attraverso i *focus group* sono stati oggetto di un'analisi tematica, finalizzata all'individuazione di nuclei ricorrenti di senso e di elementi interpretativi rilevanti, i cui risultati verranno presentati nel paragrafo 8.5. Il modello adottato ha, inoltre, favorito un processo di valutazione formativa in itinere, in cui i docenti hanno potuto osservare, documentare e discutere gli effetti delle azioni intraprese, sia individualmente sia in momenti di confronto con il gruppo di ricerca. In questo senso, l'accompagnamento non si è limitato a un supporto tecnico, ma ha costituito uno spazio di riflessione condivisa, orientato allo sviluppo professionale e alla costruzione di competenze trasferibili nella pratica didattica quotidiana. Nel complesso, l'integrazione tra ricerca, formazione e accompagnamento ha consentito di valorizzare il ruolo dei docenti come agenti di cambiamento, rafforzando la consapevolezza del loro impatto sui percorsi scolastici degli studenti. Il ricorso al modello ABAB e alla co-progettazione ha reso possibile una sperimentazione sostenibile e

contestualizzata, contribuendo a ridurre la distanza tra ricerca educativa e pratica didattica e a promuovere interventi maggiormente orientati al contrasto della dispersione scolastica.

#### **8.4 Le percezioni e le pratiche dei docenti: una sintesi dei dati quantitativi**

I dati raccolti attraverso il questionario implementato dagli autori (Bonaiuti et al., 2025b) hanno consentito di delineare un quadro articolato del ruolo che gli insegnanti attribuiscono a sé stessi e alla scuola nel contrasto al fenomeno, mettendo in evidenza sia elementi di continuità con la letteratura di riferimento sia alcune criticità che risultano particolarmente rilevanti in una prospettiva progettuale. Di seguito si riportano sinteticamente i risultati delle dimensioni esplorate attraverso il questionario, per una trattazione più esaustiva dei risultati si rimanda al contributo di De Angelis e colleghi (2025).

##### *8.4.1 Percezione delle cause della dispersione e ruolo attribuito al docente*

I dati mostrano una tendenza piuttosto chiara dei docenti ad attribuire le cause della dispersione scolastica prevalentemente a fattori esterni al proprio ruolo professionale. In particolare, risultano centrali le dimensioni legate alla motivazione allo studio, alle difficoltà nell'acquisizione di un metodo di studio efficace e alle lacune nella preparazione di base degli studenti. Tali dimensioni risultano sistematicamente associate ai punteggi medi più elevati, segnalando una percezione diffusa della dispersione come esito di fragilità individuali piuttosto che di dinamiche strettamente scolastiche o organizzative. I fattori familiari e socioeconomici vengono considerati rilevanti, sebbene con un peso percepito inferiore rispetto agli aspetti motivazionali e cognitivi. Al contrario, le variabili direttamente riconducibili all'azione educativa della scuola e alle pratiche didattiche risultano meno frequentemente indicate come cause determinanti. Tale tendenza all'esternalizzazione delle cause può essere letta alla luce delle convinzioni professionali degli insegnanti e dei processi attributivi che orientano la percezione della controllabilità del fenomeno e del proprio margine di intervento educativo, come discusso nel quadro teorico. La lettura si riflette altresì nella percezione del proprio ruolo nel contrasto alla dispersione: una quota consistente di docenti ritiene che il proprio agire didattico incida solo marginalmente, o per nulla, sulle decisioni degli studenti di proseguire o interrompere il percorso scolastico. Per restituire in modo sintetico queste evidenze, la Tabella 1 propone una riorganizzazione dei risultati per aree tematiche, mettendo in luce punti di forza e criticità.

**Tabella 8.1. Aree di forza e criticità emergenti dai dati quantitativi sui docenti**

<b>Area indagata</b>	<b>Evidenze principali</b>	<b>Lettura interpretativa</b>
<i>Cause della dispersione</i>	Prevalenza di fattori legati allo studente e al contesto familiare	Tendenza a esternalizzare le responsabilità
<i>Ruolo del docente</i>	Impatto percepito come limitato	Bassa consapevolezza del proprio margine di azione
<i>Autoefficacia</i>	Livelli medi elevati	Fiducia nelle competenze professionali
<i>Pratiche didattiche</i>	Prevalenza di metodologie tradizionali	Innovazione riconosciuta ma poco agita
<i>Valutazione</i>	Attenzione alla trasparenza	Valutazione ancora prevalentemente sommativa

La compresenza di un'elevata autoefficacia e di una limitata attribuzione di responsabilità rispetto alla dispersione rappresenta uno degli snodi interpretativi più rilevanti emersi dalla fase quantitativa.

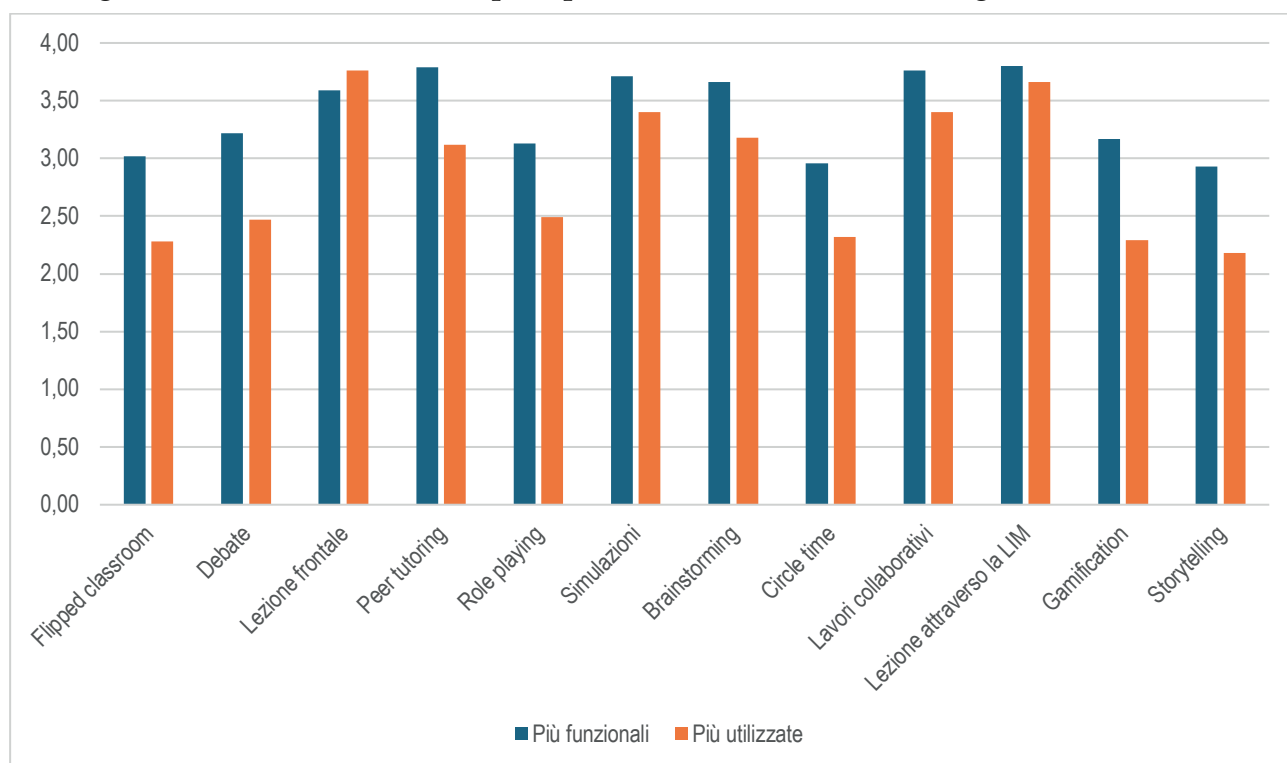
#### *8.4.2 Autoefficacia, soddisfazione lavorativa e convinzioni di incrementalità*

Accanto a questa tendenza a collocare le cause della dispersione al di fuori del controllo diretto dell'insegnante, i dati relativi alle dimensioni motivazionali e professionali delineano un quadro complessivamente positivo. I docenti mostrano livelli elevati di autoefficacia percepita, con valori medi superiori a quelli del campione normativo di riferimento, suggerendo una diffusa fiducia nelle proprie competenze professionali e nella capacità di gestire le attività didattiche quotidiane. La soddisfazione lavorativa si colloca su livelli mediamente buoni, sebbene emerga una maggiore variabilità nelle risposte, indicativa di esperienze professionali eterogenee. Le convinzioni di incrementalità risultano ampiamente diffuse, segnalando una propensione a considerare le proprie competenze come modificabili e migliorabili attraverso l'esperienza e la formazione continua. Nel complesso, queste dimensioni restituiscono l'immagine di un corpo docente che si percepisce competente e motivato, pur mostrando una consapevolezza parziale del proprio impatto sul successo scolastico degli studenti. In termini teorici, tale configurazione risulta coerente con il modello dell'autoefficacia di Bandura (2000), secondo cui la fiducia nelle proprie competenze sostiene l'impegno professionale, ma non garantisce automaticamente una piena assunzione di responsabilità rispetto a esiti complessi e multifattoriali come la dispersione scolastica. Tali risultati suggeriscono l'esistenza di una base professionale solida, potenzialmente favorevole all'implementazione di interventi sperimentali e innovativi. Tuttavia, tale disponibilità non si traduce automaticamente in una piena assunzione di responsabilità rispetto al contrasto della dispersione scolastica, evidenziando la necessità di interventi mirati a rafforzare la consapevolezza del ruolo educativo del docente nei processi di prevenzione.

### 8.4.3 Pratiche educative e uso delle metodologie didattiche

Un'ulteriore area di interesse riguarda il rapporto tra convinzioni e pratiche didattiche. I docenti dichiarano di utilizzare prevalentemente metodologie tradizionali, in particolare la lezione frontale, spesso supportata da strumenti tecnologici di base come la lavagna interattiva multimediale. Accanto a queste modalità, viene riconosciuta l'efficacia di strategie più attive e collaborative, quali il lavoro di gruppo, il *peer tutoring* e le simulazioni, che tuttavia risultano meno sistematicamente adottate. Le metodologie didattiche maggiormente innovative – come la *flipped classroom*, la *gamification* e il *debate* – sono valutate come potenzialmente funzionali all'apprendimento, ma trovano uno spazio limitato nella pratica quotidiana. Per rendere visibile questo scarto, la Figura 8.2 propone una sintesi grafica del rapporto tra percezione di efficacia e frequenza di utilizzo delle metodologie individuate.

**Figura 8.2. Media tra l'efficacia percepita e l'utilizzo delle metodologie didattiche**



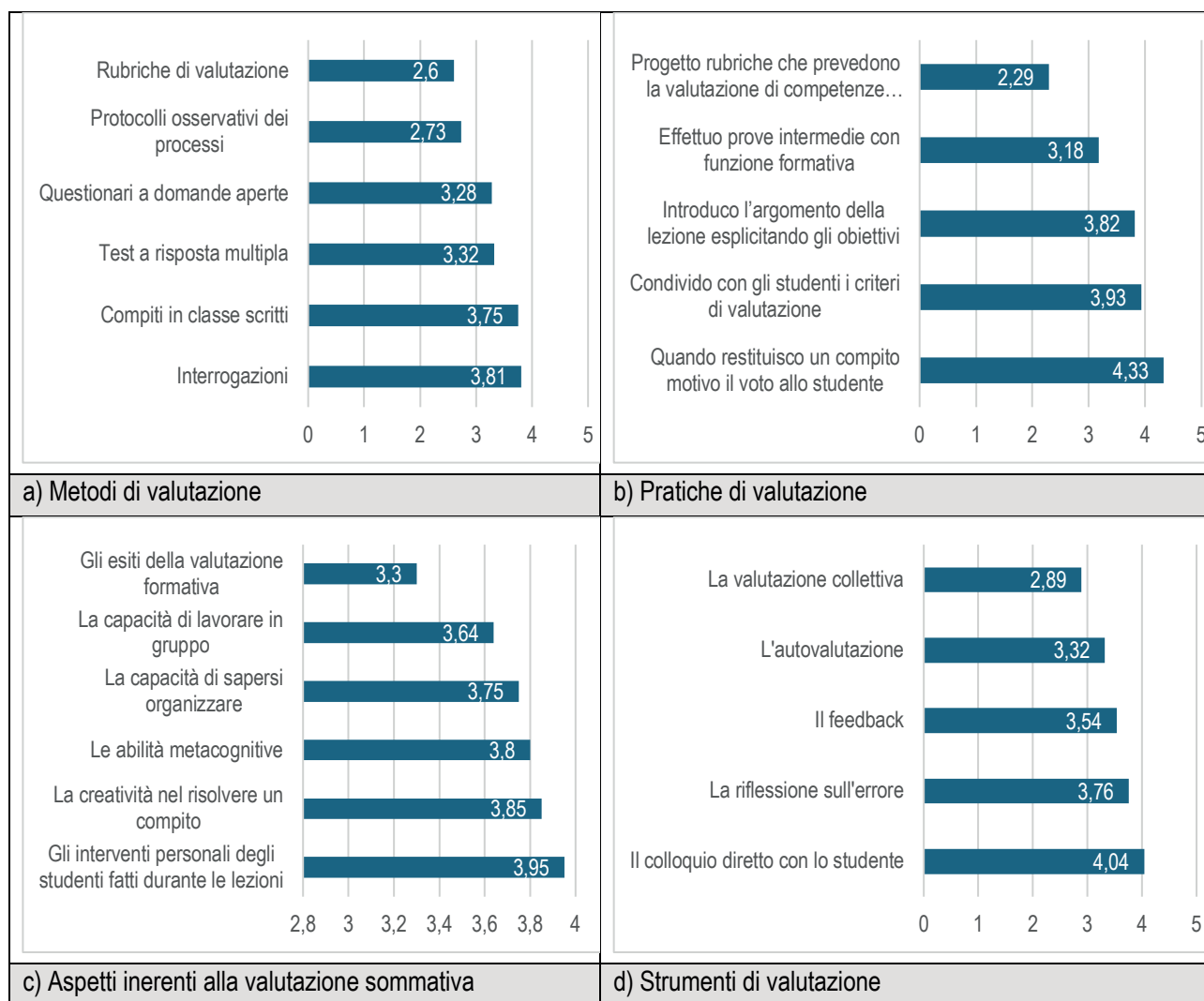
Il confronto tra funzionalità percepita e frequenza di utilizzo mette in luce un divario marcato tra l'apprezzamento teorico di tali strategie e la loro effettiva implementazione, suggerendo difficoltà di natura progettuale e organizzativa più che una resistenza a priori all'innovazione. Questo divario suggerisce che le difficoltà nell'adozione di metodologie innovative non siano riconducibili a una resistenza ideologica o a una scarsa apertura al cambiamento, quanto

piuttosto a fattori legati alla progettazione, alla gestione della classe e al bisogno di supporto e accompagnamento.

#### *8.4.4 Pratiche valutative e valutazione formativa*

Un andamento analogo a quanto osservato per le pratiche didattiche emerge dall'analisi delle pratiche valutative, come evidenziato dai grafici riportati in Figura 8.3. I dati mostrano una prevalenza di strumenti valutativi tradizionali, in particolare interrogazioni e compiti scritti, che presentano i valori medi più elevati, confermando il loro ruolo centrale nella pratica valutativa dei docenti. Al contrario, strumenti maggiormente strutturati e orientati alla documentazione dei processi di apprendimento, quali le rubriche di valutazione e i protocolli osservativi, risultano meno utilizzati, collocandosi su valori medi più contenuti. Parallelamente, i docenti dichiarano di adottare con una certa frequenza pratiche orientate alla trasparenza valutativa. In particolare, la condivisione dei criteri di valutazione e l'esplicitazione degli obiettivi della lezione, insieme alla motivazione del voto al momento della restituzione, ottengono valori medi elevati, indicando una diffusa attenzione alla chiarezza e alla comunicazione del giudizio valutativo agli studenti. Diverso appare il quadro relativo alle pratiche di valutazione formativa. Sebbene strumenti quali il *feedback*, l'autovalutazione e la valutazione tra pari siano riconosciuti come rilevanti per sostenere i processi di apprendimento, la loro integrazione nella didattica quotidiana risulta ancora parziale. I valori medi associati a tali pratiche si collocano infatti su livelli intermedi, suggerendo un utilizzo non sistematico e spesso legato a iniziative individuali piuttosto che a un impianto valutativo strutturato.

**Figura 8.3. Valori medi relativi alle pratiche e agli strumenti di valutazione adottati dai docenti.**



Nel complesso, i risultati mettono in luce una valutazione ancora prevalentemente orientata alla dimensione sommativa, accompagnata da una buona attenzione alla trasparenza, ma con un ricorso limitato a pratiche valutative a forte valenza formativa. Questa configurazione evidenzia un'area di sviluppo professionale particolarmente rilevante, nella quale interventi di formazione mirata possono sostenere i docenti nel rafforzare l'uso consapevole e sistematico della valutazione formativa come strumento di supporto all'apprendimento e di prevenzione della dispersione scolastica. Tale evidenza assume particolare rilievo se letta alla luce delle ricerche richiamate nel *framework teorico* che attribuiscono alla valutazione formativa e al *feedback* un ruolo centrale nel sostenere l'apprendimento e la motivazione degli studenti (Hattie, 2012).

#### *8.4.5 Dalle evidenze quantitative alle implicazioni progettuali*

La Tabella 8.2 sintetizza il passaggio dalle principali evidenze emerse dall'analisi quantitativa alle implicazioni progettuali che hanno orientato la struttura e le scelte operative del progetto. In questa prospettiva, i dati non sono stati considerati come meri risultati descrittivi, ma come elementi interpretativi utili a individuare priorità di intervento e a definire un percorso di ricerca coerente con i bisogni rilevati.

**Tabella 8.2. Evidenze e implicazioni per il progetto**

<b>Evidenze emerse</b>	<b>Implicazioni progettuali</b>
Cause attribuite a fattori esterni	Lavorare sulla consapevolezza del ruolo docente
Autoefficacia elevata	Condizione favorevole alla sperimentazione
Uso limitato di metodologie innovative	Necessità di una formazione e accompagnamento
Valutazione formativa poco strutturata	Area prioritaria di intervento

In particolare, la tendenza dei docenti ad attribuire la dispersione scolastica prevalentemente a fattori esterni al proprio ruolo ha evidenziato la necessità di intervenire sul piano della consapevolezza professionale, promuovendo una riflessione critica sul potenziale impatto delle pratiche didattiche e valutative sui percorsi scolastici degli studenti. Tale evidenza ha orientato il progetto verso un approccio non prescrittivo, ma riflessivo, volto a sostenere i docenti nel riconoscere il proprio margine di azione all'interno di un fenomeno complesso e multifattoriale. Allo stesso tempo, i livelli elevati di autoefficacia percepita hanno rappresentato una condizione abilitante per l'avvio delle fasi sperimentali. La fiducia nelle proprie competenze professionali è stata interpretata come una risorsa su cui costruire percorsi di innovazione didattica, riducendo il rischio di resistenze difensive e favorendo l'adesione a pratiche sperimentali condivise. Il limitato utilizzo di metodologie didattiche innovative, a fronte di un loro riconoscimento in termini di efficacia, ha evidenziato la necessità di prevedere interventi di formazione accompagnata, capaci di supportare i docenti non solo sul piano teorico, ma anche nella progettazione, implementazione e riflessione sulle pratiche. In questa direzione, si è scelto di affiancare alla formazione momenti di accompagnamento e confronto, finalizzati a colmare il divario tra convinzioni e pratiche effettivamente adottate. Infine, la parziale integrazione della valutazione formativa nella didattica quotidiana ha individuato un'ulteriore area di intervento prioritaria. Piuttosto che introdurre nuovi strumenti in modo frammentario, il progetto ha inteso promuovere una visione più coerente e consapevole della valutazione come leva per l'apprendimento e per il coinvolgimento degli studenti, in un'ottica di prevenzione della dispersione scolastica.

Le evidenze quantitative restituiscono l'immagine di un corpo docente professionalmente competente e motivato, ma attraversato da alcune criticità legate alla consapevolezza del proprio impatto educativo e alla traduzione delle convinzioni in pratiche didattiche innovative. Questa discrepanza ha rappresentato uno degli elementi centrali per la progettazione delle fasi successive del progetto e ha motivato l'approfondimento qualitativo condotto dall'unità di Cagliari, presentato nel prossimo paragrafo, volto a esplorare in profondità le rappresentazioni e i significati attribuiti dai docenti al proprio ruolo nel contrasto alla dispersione scolastica.

### **8.5 Le rappresentazioni, i fattori e le proposte emergenti dei docenti**

L'analisi qualitativa delle risposte alla domanda aperta del questionario, integrata dai *focus group* condotti dall'Unità di Cagliari, ha permesso di approfondire le rappresentazioni dei docenti in merito alla dispersione scolastica e al ruolo dell'azione educativa nel contrastarla.

In questo quadro, le risposte fornite alla domanda aperta, volta ad approfondire le motivazioni alla base della percezione di incidenza delle proprie azioni didattiche sul rischio di abbandono scolastico, hanno consentito di cogliere differenti atteggiamenti professionali rispetto al ruolo docente. L'analisi delle argomentazioni testuali ha infatti evidenziato la presenza di tre posizioni interpretative ricorrenti (Marras & Tatulli, *in press*), che riflettono modalità diverse di concepire l'*agency* educativa e il margine di intervento percepito nel contrasto alla dispersione.

Una prima posizione, definibile come *proattiva*, è caratterizzata dal riconoscimento esplicito del potere trasformativo dell'azione docente. In queste risposte, gli insegnanti sottolineano il valore della passione per lo studio, della relazione educativa e del clima di classe come leve fondamentali per sostenere la motivazione e il coinvolgimento degli studenti. L'attenzione ai bisogni individuali, la cura delle relazioni e il rafforzamento dell'autostima vengono indicati come strategie in grado di incidere concretamente sui percorsi scolastici, configurando il docente come agente attivo di prevenzione della dispersione.

Una seconda posizione, definita *ambivalente*, riflette una consapevolezza critica delle potenzialità dell'azione educativa, accompagnata tuttavia dal riconoscimento di limiti strutturali e vincoli organizzativi. In questo caso, i docenti evidenziano le contraddizioni tra l'attenzione ai bisogni degli studenti e le regole scolastiche, la scarsità del tempo a disposizione per un approccio individualizzato e le difficoltà legate a discipline percepite come maggiormente ostiche. L'azione docente viene considerata significativa, ma parzialmente condizionata da fattori istituzionali che ne limitano l'efficacia.

Una terza posizione, infine, può essere ricondotta a un atteggiamento *esternalizzante*, in cui la dispersione scolastica viene attribuita prevalentemente a fattori esterni all'azione didattica, quali la famiglia, le scelte scolastiche pregresse o le caratteristiche degli studenti. In queste risposte, pur emergendo riferimenti a pratiche di accoglienza e attenzione relazionale, l'impatto dell'azione docente sugli abbandoni viene percepito come marginale, delineando una rappresentazione del ruolo professionale più limitata in termini di *agency*.

Nel loro insieme, queste tre posizioni restituiscono l'immagine di un'*agency* docente oscillante lungo un *continuum* che va dalla consapevolezza trasformativa alla percezione di impotenza istituzionale.

Attraverso un'analisi tematica, è stato quindi possibile individuare nuclei di significato ricorrenti, che offrono una lettura più articolata e problematizzata rispetto ai risultati emersi dalla fase quantitativa. I dati qualitativi sono stati analizzati attraverso un approccio di analisi tematica riflessiva (Braun et al., 2016; Braun & Clarke, 2019), che consente di esplorare in modo flessibile e sistematico i significati attribuiti dai partecipanti ai fenomeni indagati, in relazione agli obiettivi della ricerca. Tale metodologia si è rivelata particolarmente adeguata a comprendere la complessità delle rappresentazioni dei docenti in merito alla dispersione scolastica e al proprio ruolo professionale, permettendo di individuare configurazioni di senso condivise a partire dai dati testuali. L'analisi è stata condotta su un *corpus* composto dalle trascrizioni di due *focus group* e ha avuto come obiettivo l'individuazione di *pattern* ricorrenti di significato, successivamente organizzati in un *framework* interpretativo. La codifica dei dati è stata effettuata da due ricercatrici attraverso un approccio di tipo induttivo e semantico (Pagani, 2020), privilegiando l'analisi dei significati espliciti espressi dai docenti e lasciando emergere progressivamente temi e concetti direttamente ancorati al materiale empirico. L'intero processo analitico è stato supportato dall'utilizzo del *software* per l'analisi qualitativa MAXQDA, nella versione *Analytics Pro 24.4.0*, che ha consentito di organizzare, visualizzare e interpretare i dati testuali mediante la costruzione di mappe tematiche, facilitando l'individuazione delle relazioni tra i diversi nuclei di significato emersi. A partire dal processo di codifica, sono state individuate tre macro-tematiche, intese come strutture sovraordinate che organizzano le rappresentazioni dei docenti:

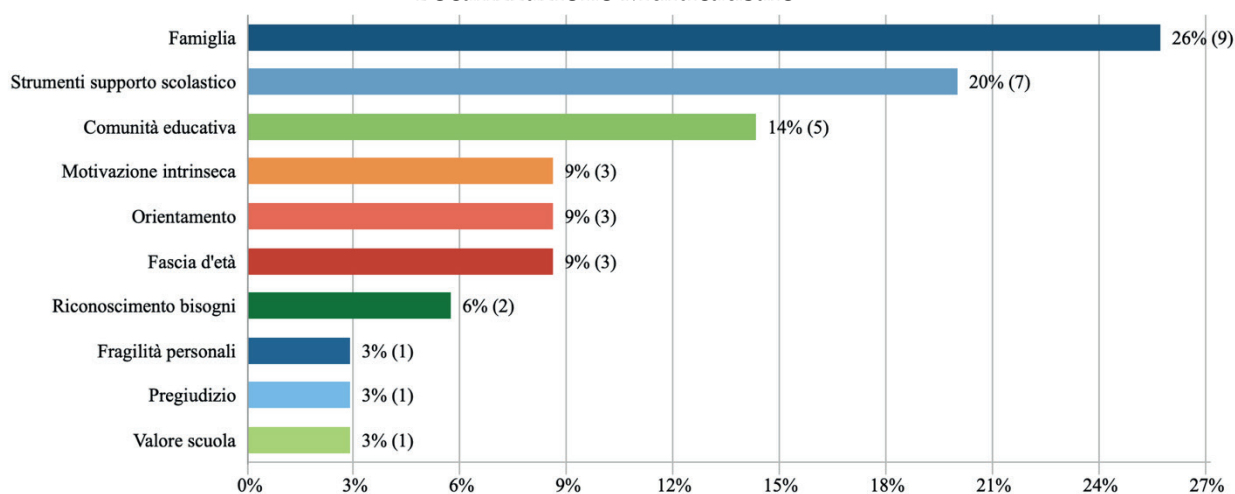
1. la dispersione scolastica come fenomeno multicausale;
2. i fattori implicati;
3. le proposte di cambiamento.

Ciascuna macro-tematica è stata successivamente articolata in sub-codici funzionali all'plorazione più fine dei significati associati, consentendo di cogliere sia la varietà delle posizioni espresse sia le connessioni tra i diversi livelli di analisi. I sub-codici sono stati costruiti aggregando segmenti di testo accomunati da contenuti e riferimenti concettuali affini, ritenuti rilevanti in relazione agli obiettivi della ricerca (De Gregorio & Lattanzi, 2012), e hanno costituito la base per l'analisi interpretativa presentata nei paragrafi successivi. Le diverse posizioni interpretative trovano ulteriore riscontro nella rappresentazione della dispersione scolastica come fenomeno multicausale, illustrata di seguito, che restituisce la complessità dei fattori chiamati in causa dai docenti e il diverso peso attribuito all'azione educativa all'interno di tale quadro interpretativo.

### 8.5.1 La dispersione scolastica come fenomeno multicausale

I docenti tendono a rappresentare la dispersione scolastica come un fenomeno intrinsecamente multicausale (Figura 8.4), riconducibile a una pluralità di fattori interconnessi.

**Figura 8.4. Numero di segmenti e percentuali dei sub-codici associati alla macro-tematica Focalizzazione Multicausale**

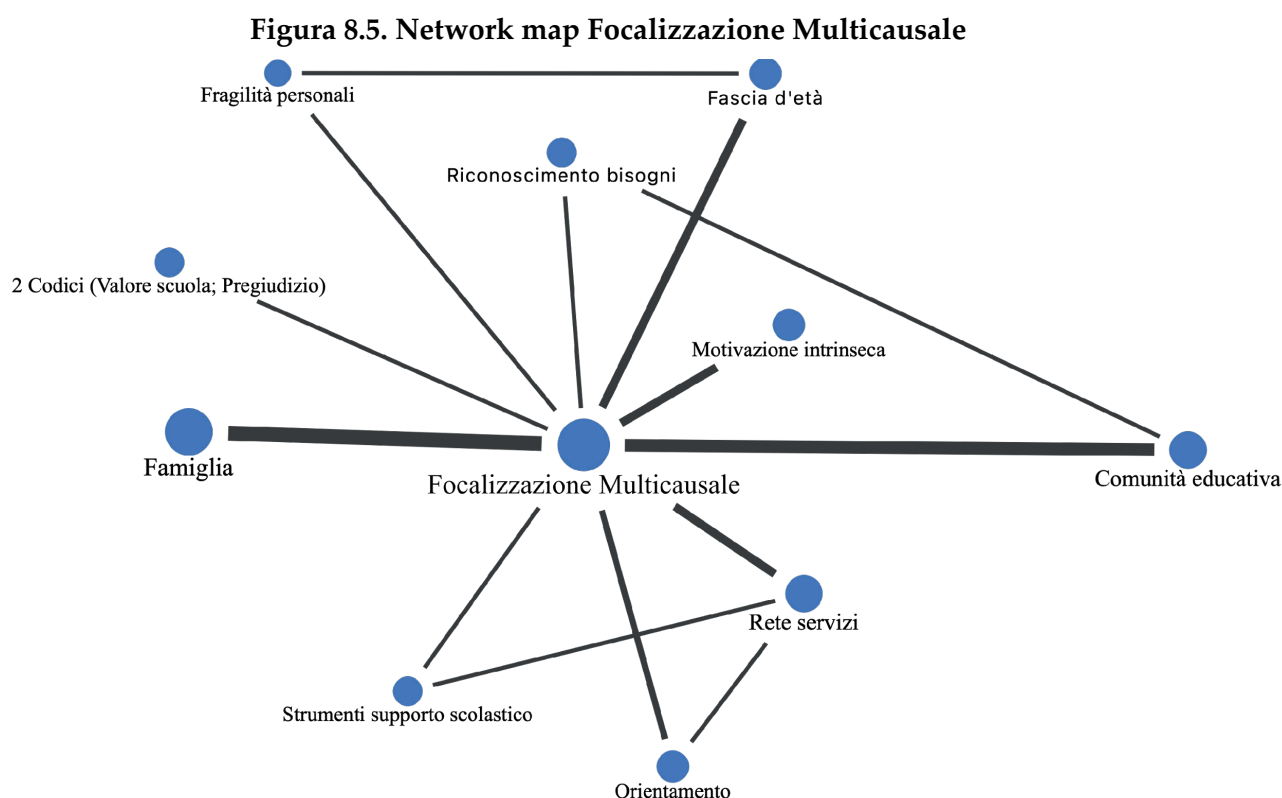


La famiglia emerge come il contesto maggiormente richiamato (26%), seguita dagli strumenti di supporto scolastico (20%) e dal ruolo della comunità educativa (14%) nel suo complesso. Accanto a queste dimensioni, compaiono fattori legati alla motivazione intrinseca (9%) degli studenti, all'orientamento scolastico (9%) e alla fascia d'età (9%), a conferma di una lettura che intreccia variabili individuali, relazionali e istituzionali.

Tale rappresentazione viene ulteriormente approfondita attraverso la *network map* della focalizzazione multicausale (Figura 8.5), che consente di visualizzare non solo la presenza dei

diversi fattori, ma anche le relazioni di co-occorrenza tra essi. La mappa mostra una struttura reticolare in cui alcuni nodi assumono una funzione centrale, fungendo da snodi di connessione tra più dimensioni. In particolare, la famiglia si configura come un nodo ad alta densità relazionale, connesso sia a fattori di natura individuale, come la motivazione e le fragilità personali, sia a dimensioni istituzionali, quali il supporto scolastico e il ruolo della comunità educativa.

La presenza di connessioni multiple tra i nodi suggerisce che i docenti non interpretano la dispersione come il risultato di una catena causale lineare, ma come l'esito di interazioni dinamiche tra fattori che si rafforzano reciprocamente.



In questa prospettiva, elementi quali la motivazione intrinseca, l'orientamento scolastico e il riconoscimento dei bisogni educativi non emergono come cause isolate, ma come dimensioni che acquistano significato in relazione ad altri contesti e attori. La rete evidenzia, inoltre, come alcuni fattori, pur meno frequentemente citati, assumano un ruolo rilevante nella configurazione complessiva del fenomeno in virtù delle loro connessioni con nodi centrali.

Nel loro insieme, la lettura combinata della distribuzione dei temi e della loro organizzazione reticolare segnala una consapevolezza diffusa della complessità sistemica della dispersione scolastica. Allo stesso tempo, emerge una tendenza a collocare le determinanti del fenomeno lungo un *continuum* che va oltre il perimetro dell'azione didattica in senso stretto. In tale

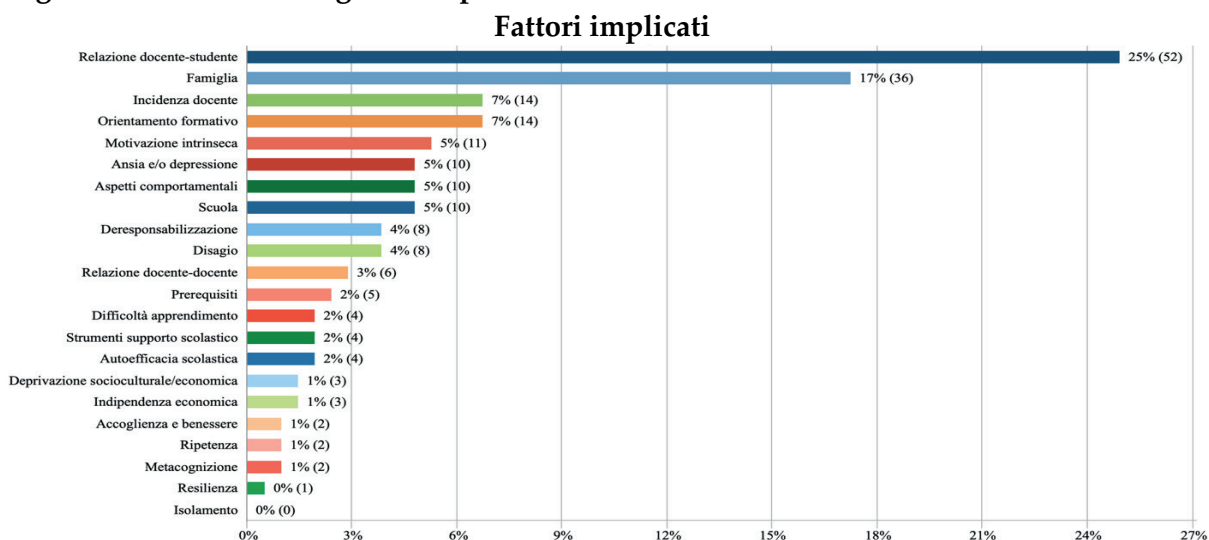
prospettiva, l'abbandono scolastico viene interpretato come l'esito di un sistema di fragilità cumulative, più che come il risultato di singoli fattori isolati o direttamente imputabili alla pratica d'aula.

Questa rappresentazione multicausale costituisce uno sfondo interpretativo rilevante per comprendere le posizioni espresse dai docenti rispetto al proprio ruolo educativo e ai margini di intervento percepiti, e offre una chiave di lettura utile per interpretare le successive riflessioni sui fattori implicati e sulle proposte di cambiamento emerse dall'analisi tematica.

### 8.5.2. I fattori implicati: centralità della relazione educativa

L'analisi dei fattori implicati, sintetizzata in Figura 8.6, consente di cogliere con maggiore precisione il ruolo attribuito dai docenti ai diversi attori e processi coinvolti nei percorsi di dispersione scolastica. In questo caso, la relazione docente-studente emerge come il fattore maggiormente citato, rappresentando il 25% delle occorrenze complessive. Tale dimensione risulta più rilevante anche rispetto alla famiglia, che si colloca al secondo posto con il 17%, segnando uno scarto notevole in termini di peso attribuito. Questo dato assume particolare rilevanza interpretativa, poiché indica che, pur all'interno di una cornice multicausale, i docenti riconoscono alla relazione educativa un ruolo centrale e potenzialmente decisivo nei percorsi scolastici degli studenti.

**Figura 8.6. Numero di segmenti e percentuali dei sub-codici associati alla macro-tematica**



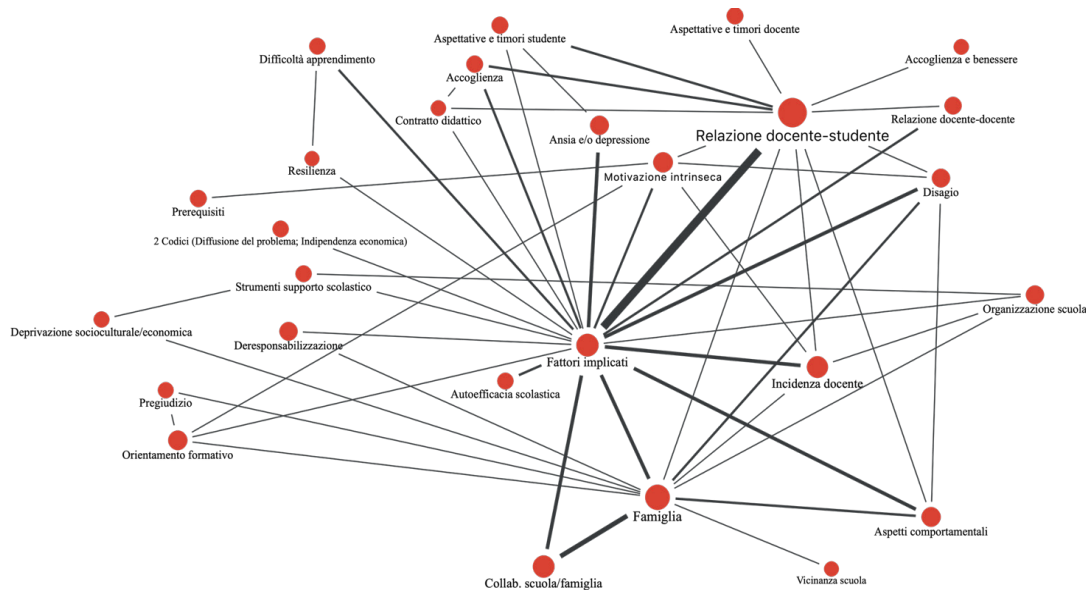
Accanto a queste due dimensioni principali, emergono l'incidenza del docente e l'orientamento formativo, entrambe con una frequenza pari al 7%, a conferma di una rappresentazione in cui l'azione professionale dell'insegnante e le scelte orientative vengono

considerate fattori rilevanti, seppur subordinati alla qualità della relazione educativa. La motivazione intrinseca compare con il 5%, insieme a una costellazione di fattori di natura emotiva e comportamentale, quali ansia e/o depressione (5%), aspetti comportamentali (5%) e disagio (4%), che rimandano a una lettura della dispersione come esito di fragilità personali e psicologiche intrecciate ai contesti educativi.

La scuola, intesa come contesto organizzativo e culturale, è citata anch'essa con una frequenza del 5%, suggerendo una consapevolezza della rilevanza delle condizioni istituzionali, sebbene questa dimensione non emerga come centrale quanto quella relazionale. Altri fattori, quali la relazione docente-docente (3%), i prerequisiti e le difficoltà di apprendimento (2%), così come il riferimento agli strumenti di supporto scolastico e all'autoefficacia scolastica (2%), occupano una posizione più periferica nella distribuzione delle occorrenze, pur contribuendo alla costruzione di un quadro complessivamente articolato.

La lettura dell'istogramma viene ulteriormente arricchita dall'analisi della *network map* dei fattori implicati (Figura 8.7), che consente di visualizzare le relazioni di co-occorrenza tra i diversi codici emersi. La mappa evidenzia una struttura reticolare in cui la relazione docente-studente assume una funzione di nodo centrale, connettendosi a numerosi altri fattori, tra cui la famiglia, la motivazione intrinseca, il disagio e l'incidenza del docente. Tale configurazione suggerisce che la relazione educativa non viene interpretata dai docenti come una variabile isolata, ma come una dimensione trasversale, capace di mediare e influenzare l'effetto di altri fattori.

Figura 8.7. Network map Fattori implicati



In particolare, la rete mostra come le dimensioni emotive e motivazionali degli studenti risultino frequentemente intrecciate alla qualità della relazione educativa, mentre i fattori

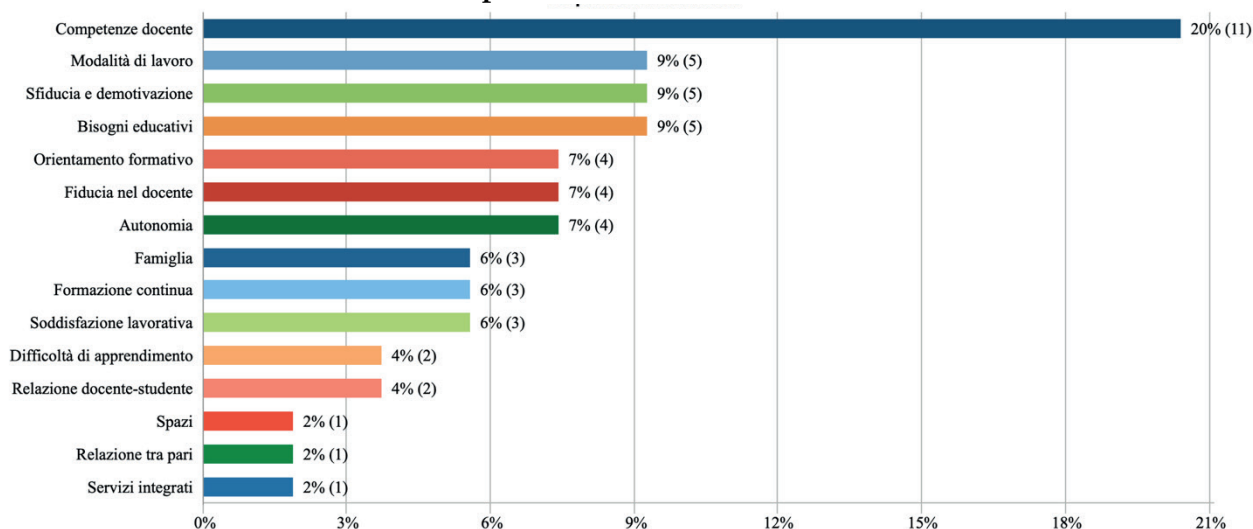
istituzionali e organizzativi tendono a collocarsi in una posizione più periferica, pur mantenendo connessioni significative con i nodi centrali. Tale struttura rafforza l'idea di una dispersione scolastica intesa come processo dinamico, in cui le fragilità individuali, le condizioni familiari e le scelte orientative vengono lette attraverso il filtro della relazione educativa quotidiana.

Nel loro insieme, l'analisi dei fattori implicati restituisce l'immagine di una professionalità docente che si riconosce come parte attiva e significativa nei percorsi scolastici degli studenti, pur all'interno di un sistema complesso caratterizzato da vincoli e interdipendenze. La centralità attribuita alla relazione docente-studente suggerisce l'esistenza di uno spazio percepito di *agency* educativa, che rappresenta un punto di leva fondamentale per gli interventi di formazione, accompagnamento e sperimentazione didattica promossi dal progetto TALENTED.

### 8.5.3. Le proposte di cambiamento: verso una professionalità riflessiva e supportata

Le proposte di cambiamento avanzate dai docenti, rappresentate in Figura 8.8, offrono uno sguardo prospettico sulle direzioni di intervento ritenute più efficaci per contrastare la dispersione scolastica. L'analisi delle frequenze evidenzia come la categoria maggiormente ricorrente sia il rafforzamento delle competenze docente, che rappresenta il 20% delle occorrenze complessive, configurandosi come la principale leva di cambiamento individuata dagli insegnanti. Questo dato segnala una chiara attribuzione di responsabilità professionale e una visione del cambiamento centrata sullo sviluppo delle competenze didattiche, relazionali e riflessive del docente, piuttosto che su interventi esclusivamente strutturali o organizzativi. A una distanza significativa, ma con una presenza comunque rilevante, si collocano le modalità di lavoro (9%), il riferimento alla sfiducia e demotivazione degli studenti (9%) e il riconoscimento dei bisogni educativi (9%). Queste dimensioni suggeriscono che il cambiamento venga concepito come un processo che investe l'organizzazione quotidiana della didattica, la capacità di intercettare precocemente il disagio e l'adozione di strategie educative più flessibili e inclusive. In tale prospettiva, le proposte non si limitano all'introduzione di nuove metodologie, ma implicano una revisione più ampia delle pratiche educative e delle modalità di relazione con gli studenti.

**Figura 8.8. Numero di segmenti e percentuali dei sub-codici associati alla macro-tematica Proposte di cambiamento**

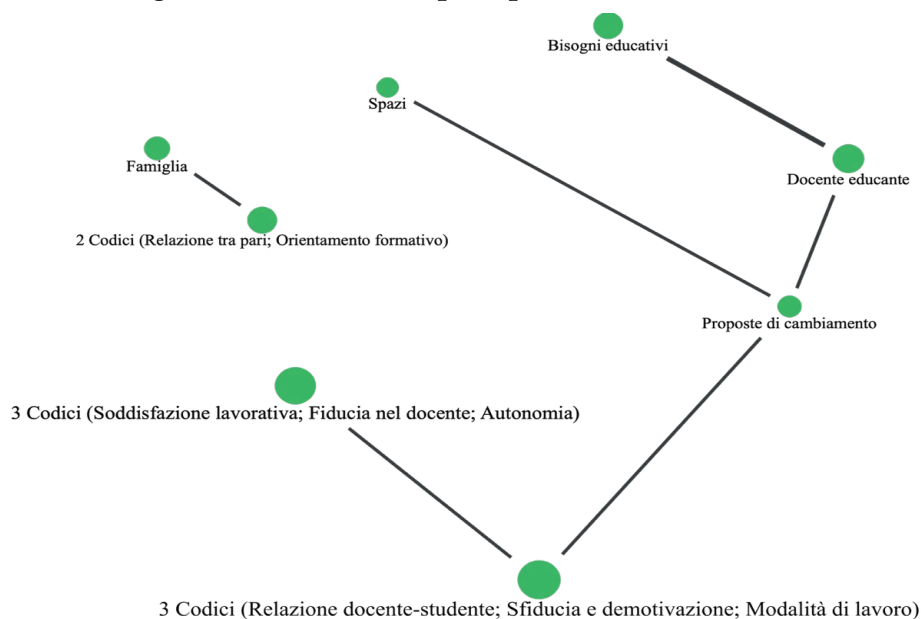


Con una frequenza pari al 7%, emergono ulteriori ambiti di intervento, quali l'orientamento formativo, la fiducia nel docente e la promozione dell'autonomia degli studenti. Tali elementi rimandano a una concezione del percorso scolastico come processo di accompagnamento progressivo, in cui il docente assume un ruolo di guida e facilitatore, sostenendo gli studenti nelle scelte formative e nello sviluppo di competenze trasversali. La presenza di tali categorie indica una attenzione non solo agli esiti scolastici, ma anche ai processi di costruzione dell'identità e della motivazione allo studio. Altri riferimenti significativi riguardano la formazione continua (6%) e la soddisfazione lavorativa (6%), che vengono interpretate come condizioni abilitanti per l'implementazione di cambiamenti efficaci e sostenibili nel tempo. La famiglia, pur continuando a essere considerata un attore rilevante (6%), assume in questa sezione un ruolo meno centrale rispetto alle fasi di analisi delle cause, segnalando uno spostamento dell'attenzione verso ambiti su cui i docenti percepiscono un maggiore margine di intervento diretto. Ulteriori proposte, quali il riferimento alla relazione docente-studente (4%), agli spazi (2%), alla relazione tra pari (2%) e ai servizi integrati (2%), occupano una posizione più periferica, ma contribuiscono a delineare una visione complessivamente articolata del cambiamento.

La lettura dell'istogramma viene ulteriormente approfondita attraverso l'analisi della *network map* (Figura 8.9) delle proposte di cambiamento, che consente di cogliere le relazioni di co-occorrenza tra i diversi codici. La mappa mostra come il nodo relativo alle competenze docente occupi una posizione centrale nella rete, risultando connesso a numerose altre dimensioni, tra cui le modalità di lavoro, la formazione continua, il riconoscimento dei bisogni educativi e la fiducia nel docente. Questa configurazione suggerisce che lo sviluppo delle competenze

professionali venga concepito dai docenti come una leva trasversale, in grado di attivare cambiamenti su più livelli del sistema educativo. In particolare, la rete evidenzia come le proposte orientate alla professionalità docente siano strettamente intrecciate con dimensioni relazionali e motivazionali, rafforzando l'idea che il cambiamento non venga pensato come un intervento isolato o puntuale, ma come un processo dinamico che coinvolge pratiche, relazioni e condizioni di lavoro. I nodi più periferici della rete, pur meno centrali, contribuiscono a definire il contesto di supporto entro cui le proposte principali possono essere attuate in modo efficace.

**Figura 8.9. Network map Proposte di cambiamento**



Nel loro insieme, le proposte di cambiamento delineano una visione della professionalità docente orientata alla riflessività, allo sviluppo continuo e al supporto sistemico. L'attenzione convergente a competenze, fiducia e autonomia risulta coerente con i modelli motivazionali richiamati nel quadro teorico, che evidenziano il ruolo dei bisogni di autonomia, competenza e relazione nei processi di coinvolgimento scolastico (Deci & Ryan, 2000). Lo spostamento dall'analisi delle cause alla formulazione di proposte operative segnala una *agency* docente orientata all'azione, che riconosce nella formazione, nell'accompagnamento e nel rafforzamento delle competenze professionali le principali leve per contrastare la dispersione scolastica. Tale prospettiva risulta pienamente coerente con l'impianto progettuale.

## **8.6 Conclusioni alla luce delle evidenze emerse**

Le evidenze emerse dai dati quantitativi e qualitativi confermano che il fenomeno della dispersione scolastica viene interpretato dai docenti come un processo complesso e multidimensionale, in cui si intrecciano fattori individuali, familiari, relazionali e istituzionali (Rumberger, 2011). In particolare, la fase quantitativa ha evidenziato una tendenza diffusa ad attribuire le cause della dispersione soprattutto a fattori esterni al controllo dell'insegnante, a fronte di livelli elevati di autoefficacia percepita e di una generale apertura verso l'innovazione. Questo quadro segnala una tensione tra risorse professionali dichiarate e attribuzione di responsabilità educativa, che risulta cruciale per comprendere i margini di cambiamento sostenibile nelle pratiche didattiche e valutative.

L'analisi qualitativa ha permesso di articolare e problematizzare tale tensione, mostrando come l'*agency* docente non si configuri in modo unitario, ma si distribuisca lungo un *continuum* di posizioni: da una rappresentazione proattiva del ruolo educativo, centrata sulla relazione e sul coinvolgimento degli studenti, a posizioni ambivalenti, in cui l'efficacia dell'azione didattica viene riconosciuta ma percepita come limitata da vincoli strutturali, fino a letture più esternalizzanti, che collocano le determinanti dell'abbandono prevalentemente al di fuori della scuola. In questo senso, la pluralità di rappresentazioni emerse non va intesa come un limite, ma come un indicatore della complessità della professionalità docente e delle condizioni concrete in cui essa si esercita.

In modo convergente, quantitativo e qualitativo mettono in evidenza due nodi interpretativi particolarmente rilevanti. Il primo riguarda il rapporto tra convinzioni e pratiche: sebbene i docenti riconoscano l'efficacia di metodologie didattiche attive e di pratiche valutative a maggiore valenza formativa, tali strategie risultano integrate solo parzialmente e in modo non sistematico nella quotidianità didattica. Il secondo nodo concerne la centralità attribuita alla relazione educativa, che nei dati qualitativi emerge come fattore chiave sia nella lettura dei processi di dispersione sia nelle proposte di cambiamento, suggerendo che l'intervento sulle pratiche non possa prescindere dal lavoro sul clima di classe, sul senso di appartenenza e sulla qualità delle interazioni educative.

Alla luce di queste evidenze, l'impianto metodologico del progetto risulta coerente e giustificato nelle sue scelte principali: l'integrazione tra ricerca, formazione e accompagnamento, la co-progettazione con i docenti e l'adozione di un modello di sperimentazione (ABAB) capace di sostenere una riflessione professionale situata e progressiva. In particolare, la formazione si configura non solo come risposta a un bisogno di "strumenti", ma come spazio di mediazione tra rappresentazioni professionali, vincoli

percepiti e possibilità di trasformazione delle pratiche, favorendo un passaggio dall'innovazione riconosciuta all'innovazione agita in modo consapevole e contestualizzato. In conclusione, il contributo dei docenti si conferma duplice: da un lato, i docenti rappresentano una fonte essenziale di conoscenza per comprendere come la dispersione venga interpretata e affrontata nei contesti scolastici; dall'altro, costituiscono il fulcro di un processo di cambiamento che, per essere sostenibile, richiede non solo interventi metodologici, ma anche un rafforzamento della consapevolezza professionale e del margine di azione percepito. In questa prospettiva, le evidenze presentate nei paragrafi precedenti supportano l'idea che la prevenzione della dispersione scolastica passi attraverso interventi multilivello, capaci di integrare sviluppo professionale, innovazione didattica e attenzione alle dimensioni relazionali e motivazionali che sostengono la partecipazione degli studenti alla vita scolastica.

## Bibliografia

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La ricerca-formazione*. FrancoAngeli.
- Akerman, R., & Neale, I. (2011). *Debating the evidence: An international review of current situations and perceptions*. CfBT Education Trust; English-Speaking Union.
- Balfanz, R., & Legters, N. (2004). *Locating the dropout crisis: Which high schools produce the nation's dropouts?* Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Erickson.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica: Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246–263.
- Bonaiuti, G., Bruni, F., Fanni, L., Morsanuto, S., Perrotta, D., & Petti, L. (2025a). Dispersione scolastica nella scuola secondaria: Una systematic review della letteratura nelle riviste italiane. *Formazione & Insegnamento, 23*(1), 201–210.
- Bonaiuti, G., De Angelis, M., Marras, A., & Morsanuto, S. (2025b). Review of factors underlying the school dropout phenomenon in instruments used with students, parents, and teachers. In *Proceedings of the Third International Conference of the Journal Scuola*

- Democratica: Education and/or social justice* (Vol. 1, pp. 220–227). Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. Sparkes (Eds.), *International handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191–205). Routledge.
- Bruni, F., Petti, L., & De Angelis, M. (2025). Gamification as a tool for preventing early school leaving: A possible perspective? In *Proceedings of the Third International Conference of the Journal Scuola Democratica: Education and/or social justice* (Vol. 1, pp. 228–235). Associazione “Per Scuola Democratica”.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- De Angelis, M., Marras, A., & Basta, A. (2025). Oltre la dispersione scolastica: Il ruolo dei docenti tra autoefficacia e pratiche didattiche. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 199–215. <https://doi.org/10.36253/form-17530>
- De Gregorio, E., & Lattanzi, P. F. (2012). *Programmi per la ricerca qualitativa: Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA*. FrancoAngeli.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Taylor & Francis.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fredella, C., Cotza, V., & Agrusti, G. (2025). Le rappresentazioni degli insegnanti sulla dispersione scolastica: Risultati di un’analisi qualitativa. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 265–284.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183–190.
- Knesting-Lund, K., O'Rourke, B., & Gabriele, A. (2015). Teachers' efficacy for supporting at-risk students and their perceived role in dropout prevention. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 187–198.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., & Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 91–107.
- Martínez-Maireles, D. (2025). L'impatto dell'autoefficacia degli insegnanti e dell'autoregolazione dell'apprendimento sulla dispersione scolastica. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 302–315.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210.  
<https://doi.org/10.2307/4609267>
- Monaco, G., Fornasari, A., & Conte, M. (2025). L'influenza delle teacher beliefs nel dropout scolastico: Il fattore relazionale nell'ottica dell'inclusione comunitaria. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(2), 359–371.
- Muller, C. (2001). *The role of caring in the teacher–student relationship for at-risk students*. Sociological Inquiry.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288.

- Rumberger, R. W. (2011). *Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2015). Vocational students' intention to drop out in Flanders: The role of teacher beliefs. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(3), 178–194.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722–737.
- 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.
- Zuin, M., Donadel, V., & De Martino, G. (2025). La consapevolezza riflessiva del docente tra credenze implicite e strategie educative anti-dispersione. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete, 25*(2), 705–715.

Questo volume presenta una sintesi delle attività svolte dal progetto di ricerca PRIN TALENTED (Teaching And LEarning effectiveness to promote student achievement and prevent school Dropout), promosso da un partenariato interuniversitario che coinvolge gli Atenei di Cagliari, Pegaso e Molise sui fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 ‘Istruzione e Ricerca’ – Componente 2 ‘Dalla Ricerca all’Impresa’ Investimento 1.1 ‘Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)’.

Il progetto aveva l’obiettivo di comprendere meglio alcuni aspetti del complesso tema della dispersione scolastica e, più precisamente, di sondare la possibilità di contrastarla intervenendo, in particolare, sul lavoro che può essere svolto a scuola.





ISBN 978-88-3312-212-0  
e-ISBN 978-88-3312-213-7  
DOI <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-213-7>