

# La dispersione scolastica nelle percezioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado

**Arianna Marras – Università degli Studi di Cagliari**

**Ilaria Tatulli – Università degli Studi di Cagliari**

## Abstract

La dispersione scolastica è un fenomeno multifattoriale che in Italia registra un alto tasso di abbandono nella scuola secondaria. Gli studi sugli interventi di contrasto al problema suggeriscono di adottare approcci ecologici, considerando la prospettiva degli insegnanti come attori del processo di istruzione e osservatori privilegiati. Il contributo, sviluppato all'interno del progetto TALENTED, propone i primi esiti di una rilevazione delle percezioni dei docenti di una scuola secondaria di II grado del Sud Sardegna. L'indagine ha avviato un dialogo tra ricercatori e docenti per co-progettare un percorso didattico che parta dai significati attribuiti al fenomeno della dispersione per comprenderne i fattori sottesi e individuare interventi educativi efficaci a ridurne l'incidenza.

## 1. Introduzione

La dispersione scolastica rappresenta una delle sfide più urgenti per i sistemi educativi contemporanei. Le cause del fenomeno sono molteplici e interconnesse, legate tanto a fattori individuali quanto a quelli istituzionali (Rumberger, 2011). In tal senso, appare cruciale comprendere il ruolo delle scuole e, in particolare, degli insegnanti nel prevenire o, al contrario, nel contribuire indirettamente all'abbandono scolastico.

Lo studio si inserisce nell'ambito del progetto PRIN TALENTED, che mira a promuovere l'efficacia di strategie didattiche attive come strumenti utili al contrasto alla dispersione. L'approccio esplorativo adottato intende approfondire le percezioni dei docenti in merito al fenomeno della dispersione e al proprio ruolo nel prevenirla.

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).  
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –  
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.  
bu,press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

363

## 2. Framework teorico

La complessità e multidimensionalità della dispersione scolastica sono determinate dall'interazione di fattori individuali e istituzionali (Rumberger, 2011). Il fenomeno comprende non solo l'abbandono esplicito, ma anche la partecipazione discontinua, lo scarso rendimento o il progressivo disimpegno, riconducibili alla cosiddetta dispersione implicita (Batini & Bartolucci, 2016; Batini, 2023). Queste forme, spesso meno visibili, rappresentano segnali di vulnerabilità educativa che si radicano in processi di demotivazione, percezione di inadeguatezza e mancanza di senso di appartenenza al contesto scolastico.

Inoltre, assumono un ruolo decisivo le credenze professionali dei docenti, che orientano l'interpretazione delle difficoltà degli studenti e le scelte didattiche e relazionali. Le ricerche mostrano che convinzioni orientate alla crescita e alla propria efficacia favoriscono pratiche inclusive e posture educative sensibili, mentre visioni deterministiche o fataliste tendono a generare atteggiamenti di deresponsabilizzazione (Rubie-Davies et al., 2012; Van Houtte & Demanet, 2015). In questa prospettiva, l'agency docente - intesa come capacità di agire intenzionalmente e riflessivamente nel contesto professionale (Biesta, 2022; Sibilio & Aiello, 2018) - costituisce una risorsa cruciale nei processi di prevenzione della dispersione, poiché consente all'insegnante di percepirsi come agente di cambiamento e non come semplice esecutore di procedure.

La relazione educativa è riconosciuta dalla letteratura come fattore protettivo nei percorsi scolastici a rischio. Relazioni significative tra insegnanti e studenti, basate su fiducia, cura e riconoscimento reciproco, contribuiscono a sostenere la motivazione, il senso di autoefficacia e l'impegno scolastico, mitigando l'impatto di contesti familiari o sociali sfavorevoli (Fallu & Janosz, 2003; Crosnoe et al., 2004).

In tal senso, la comprensione della dispersione scolastica richiede di integrare queste tre dimensioni - il fenomeno nelle sue manifestazioni esplicite e implicite, le credenze e l'agency dei docenti, e la qualità della relazione educativa - come nodi interpretativi centrali. Esse orientano la lettura dei dati presentati nello studio, permettendo di cogliere in che modo le rappresentazioni e le pratiche degli insegnanti possano incidere, direttamente o indirettamente, sui processi di partecipazione e di successo formativo degli studenti.

### 3. Obiettivi di ricerca

Lo studio, basato su un approccio esplorativo, si propone di far emergere le rappresentazioni, le esperienze e le interpretazioni che gli insegnanti costruiscono rispetto al fenomeno.

L'obiettivo è comprendere le idee dei docenti sulle cause e sulle manifestazioni della dispersione e le convinzioni personali circa l'incidenza delle proprie azioni educative. Le rappresentazioni implicite che orientano l'agire professionale vengono considerate come risorsa per la riflessione pedagogica e per la co-progettazione di interventi formativi.

### 4. Metodologia

Il modello di ricerca-formazione (Asquini, 2018), a cui si ispira lo studio, intreccia l'indagine empirica e la riflessione condivisa tra docenti, per far emergere significati, cause percepite e strategie ritenute efficaci per prevenire la dispersione. La metodologia si fonda su un disegno quali-quantitativo, che privilegia la voce degli insegnanti e la valorizzazione delle loro esperienze professionali come fonte di conoscenza. Le attività si sono svolte previo consenso informato; i dati sono stati anonimizzati. Le trascrizioni dei focus group sono state sottoposte a codifica tematica induttiva da due ricercatrici; le discrepanze sono state discusse e risolte consensualmente. Le percentuali riportate nell'analisi dei focus group riflettono la quota di segmenti codificati sul totale dei segmenti analizzati. In linea con un disegno di ricerca mixed methods, l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi è stata concepita secondo una logica di tipo esplorativo (Creswell & Plano Clark, 2018). I dati quantitativi, raccolti attraverso il questionario, hanno svolto una funzione prevalentemente descrittiva e orientativa, consentendo di individuare gli aspetti del fenomeno ritenuti più rilevanti dai docenti e di far emergere alcune tendenze nelle attribuzioni causali della dispersione scolastica. I dati qualitativi, raccolti tramite i focus group, hanno avuto invece una funzione interpretativa e di approfondimento, permettendo di problematizzare i risultati del questionario e di esplorare i significati attribuiti dai docenti alle proprie esperienze professionali (Albanesi, 2004). L'analisi tematica induttiva delle trascrizioni ha consentito di individuare ricorrenze semantiche, nodi

concettuali e posture professionali, restituendo una lettura più articolata delle percezioni e delle rappresentazioni emerse (Braun & Clarke, 2006). L'integrazione tra i due livelli di analisi non ha perseguito finalità di triangolazione confermativa, ma ha favorito un dialogo interpretativo tra evidenze quantitative e narrazioni qualitative, coerente con l'impostazione di ricerca, orientata alla riflessività professionale e alla co-costruzione di significati tra ricercatori e docenti.

#### 4.1 Contesto e partecipanti

La ricerca condotta in un istituto tecnico a indirizzo informatico del Sud Sardegna ha coinvolto i docenti delle classi prime, considerate particolarmente sensibili rispetto al fenomeno indagato (MIM, 2023). Il campione di convenienza è costituito da 13 insegnanti ( $f=11$ ) di diverse aree disciplinari, inclusi i docenti di sostegno. Al questionario hanno risposto 13 docenti; 11 di essi ( $f=10$ ) hanno preso parte ai focus group.

#### 4.2 Strumenti di ricerca

I dati sono stati raccolti con un questionario esplorativo e due focus group. Il questionario, somministrato nel mese di dicembre 2024 (Bonaiuti et al., 2025), è stato progettato dagli autori per indagare la percezione dei docenti rispetto alla dispersione scolastica. Si compone di tredici quesiti volti a rilevare il grado di importanza attribuito a diversi fattori associati alla dispersione, valutati su una scala Likert a quattro punti (da 1=per nulla importante a 4=molto importante). A tali item si aggiunge una domanda a risposta multipla (Sì, No, In parte) relativa all'incidenza percepita delle azioni didattiche sul rischio di abbandono e un quesito a risposta aperta, finalizzato ad approfondire le loro motivazioni. Nel mese di gennaio 2025, sono stati condotti due focus group, concepiti come spazi di confronto e riflessione condivisa. Essi avevano lo scopo di approfondire e problematizzare i risultati preliminari del questionario, favorendo l'emergere di punti di vista, esperienze e proposte operative. Le sessioni, della durata di circa novanta minuti, sono state registrate, trascritte e sottoposte ad analisi tematica assistita da MAXQDA (De Gregorio & Lattanzi,

2012), per individuare le principali aree di significato relative alle rappresentazioni del fenomeno e al ruolo percepito degli insegnanti nella sua prevenzione.

## 5. Risultati

I risultati sono presentati integrando i dati quantitativi del questionario con le evidenze qualitative emerse dai focus group, al fine di restituire una lettura articolata delle percezioni e delle rappresentazioni professionali dei docenti. L'analisi dei dati ha integrato statistiche descrittive (Tabella 1) e analisi tematica qualitativa, consentendo di delineare tendenze generali e significati attribuiti al fenomeno della dispersione. Le risposte del questionario sono state elaborate calcolando medie e deviazioni standard (ds), con l'obiettivo di individuare gli aspetti ritenuti più influenti sul rischio di abbandono.

Tabella 1 – Statistiche descrittive sugli aspetti implicati nella dispersione secondo i docenti (N=13)

| N^ | Item                                                                  | M (ds)      |
|----|-----------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1  | Aspettative eccessive da parte dei genitori                           | 1,77 (0,60) |
| 2  | Condizione economica non elevata della famiglia                       | 2,85 (0,69) |
| 3  | Difficoltà di acquisizione di una corretta metodologia di studio      | 3,31(0,63)  |
| 4  | Difficoltà relazionale con la classe                                  | 2,77 (0,60) |
| 5  | Difficoltà di adattamento ai ritmi di studio                          | 3,23 (0,60) |
| 6  | Insufficiente motivazione allo studio                                 | 3,46 (0,66) |
| 7  | Lacune nella preparazione di base                                     | 3,31(0,75)  |
| 8  | Problemi d'inserimento nella prima classe del biennio                 | 2,54 (0,52) |
| 9  | Ritardi e ripetenze (divario tra età anagrafica e classe frequentata) | 2,31 (0,75) |
| 10 | Scarsa continuità didattico-educativa                                 | 2,69 (0,75) |
| 11 | Scarso orientamento alla scuola superiore                             | 2,69 (0,85) |
| 12 | Scarso sostegno da parte delle famiglie                               | 2,77 (0,60) |
| 13 | Scarso coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica            | 2,54 (0,66) |

L'analisi mostra che i docenti attribuiscono un peso maggiore ai fattori di natura intrapersonale e didattica rispetto a quelli di tipo familiare o socio-economico. Le dimensioni percepite come più influenti sono infatti legate alle difficoltà degli studenti nello studio o al processo di apprendimento. Tali risultati suggeriscono una rappresentazione della dispersione prevalentemente centrata su debolezze individuali e di apprendimento dello studente, più che su condizioni esterne. Inoltre, i docenti riconoscono, seppur in misura minore, il ruolo di fattori contestuali come aspettative, famiglia, difficoltà relazionali tra pari o il mancato orientamento formativo nella transizione scolastica come elementi capaci di ostacolare la partecipazione, interferendo sia sulla motivazione che sul benessere degli studenti. A completamento della sezione, all'item «Ritiene che le sue azioni di insegnamento possano influenzare la possibilità che lo studente abbandoni precocemente gli studi?» solo il 15,4% dei rispondenti ha scelto "Sì", mentre la quota prevalente (46,2%) ha indicato "In parte", segnalando un'influenza percepita ma mediata da condizioni esterne. Una parte rilevante (38,5%) ha invece risposto "No", escludendo un nesso significativo tra il proprio operato e la scelta di abbandono scolastico. Le motivazioni dei docenti in risposta all'item aperto permettono di approfondire la lettura delle percentuali, evidenziando la varietà di atteggiamenti professionali rispetto al proprio ruolo nel contrasto alla dispersione. Le risposte sono state sintetizzate e classificate in tre categorie interpretative, presentate nella Tabella 2.

Tabella 2 – Risposte sintetiche dei docenti sull'influenza della loro azione didattica e atteggiamenti

| Affermazioni sintetiche                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Atteggiamento dei docenti                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Passione per lo studio e relazione con i ragazzi</li> <li>2. Lezione stimolante e partecipazione di tutti</li> <li>3. Sintonizzarsi con i bisogni, relazioni di cura</li> <li>4. Supportare l'autostima e aiutare a superare la paura della disciplina</li> <li>5. Coinvolgimento come chiave per contrastare la dispersione</li> <li>6. Centralità della relazione e del clima di classe</li> <li>7. Ruolo inclusivo dell'insegnante di sostegno nell'individuare le fragilità</li> </ol> | Proattivo: l'insegnante riconosce il proprio potere trasformativo e si percepisce come agente attivo di prevenzione, attraverso strategie didattiche, relazionali e motivazionali.                                                                     |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contraddizione tra attenzione e regole scolastiche</li> <li>2. Poche ore per un approccio individuale</li> <li>3. Una disciplina ostica che può scoraggiare</li> <li>4. La scuola interviene solo su alcune condizioni</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                          | Ambivalente: l'insegnante riflette criticamente sulle contraddizioni del proprio ruolo: da un lato riconosce l'importanza dell'azione educativa, dall'altro evidenzia i limiti strutturali o i conflitti tra esigenze pedagogiche e vincoli normativi. |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metodo di accoglienza, ma senza impatto percepito su abbandoni</li> <li>2. Cause esterne: scelta scolastica errata, famiglia assente</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Esternalizzante: l'insegnante tende ad attribuire le cause della dispersione a fattori esterni, come la famiglia, la società o gli studenti, limitando il ruolo della scuola o del docente.                                                            |

Le affermazioni raccolte confermano come la rappresentazione dell'agency docente oscilli. La distribuzione delle risposte suggerisce un'agency prudente, sospesa tra consapevolezza trasformativa e percezione di impotenza istituzionale: molti docenti riconoscono un margine di influenza mediato da vincoli esterni (ad es. famiglia, pari), mentre la risposta "No" potrebbe riflettere la percezione di limiti strutturali, emersa anche nei focus group, piuttosto che la negazione del ruolo educativo.

L'analisi tematica dei focus group ha permesso di ampliare la lettura dei dati, individuando tre macroaree di significato coerenti con le fasi di discussione: focalizzazione del problema, fattori implicati e proposte di cambiamento. Le percentuali riportate si riferiscono alla quota di segmenti codificati per ciascun macro-tema sul totale dei segmenti analizzati, e non al numero di partecipanti, permettendo così di rappresentare la densità concettuale dei temi emersi. Nella fase di focalizzazione del problema, i docenti hanno collocato al centro della riflessione la famiglia (26%) e gli strumenti di supporto scolastico (20%), seguiti dalla comunità educativa (14%) e dalla motivazione intrinseca degli studenti (9%). La dispersione è così interpretata come un fenomeno multidimensionale, in cui la scuola e la famiglia condividono una responsabilità educativa, ma spesso operano in modo disallineato. Alcuni insegnanti richiamano la necessità di rafforzare la collaborazione scuola-famiglia e di sviluppare una comunità educante più coesa. Rispetto ai fattori implicati, emergono come più rilevanti la relazione docente-studente (25%) e la famiglia (17%), seguite da elementi legati all'orientamento formativo e alla motivazione intrinseca (5%). Le difficoltà di tipo emotivo e comportamentale (ad es. ansia, disagio, scarsa autostima) sono spesso collegate alla fragilità individuale e alla mancanza di strumenti di sostegno personalizzato. Alcuni docenti riconoscono quanto la qualità della relazione educativa possa costituire un fattore protettivo decisivo, capace di incidere sulla motivazione e sul senso di appartenenza scolastica. Infine, le proposte di cambiamento si concentrano prevalentemente sullo sviluppo di ulteriori competenze dei docenti (20%) e sulla revisione delle modalità di lavoro (9%), seguite da aspetti connessi alla motivazione e alla fiducia nell'insegnante, all'autonomia didattica e alla formazione continua (6%). Emerge altresì la necessità di potenziare l'orientamento formativo, di promuovere un maggior coordinamento tra docenti e di migliorare il clima di classe, riconosciuto come leva fondamentale per la prevenzione dell'abbandono.

Nel complesso, i risultati quantitativi e qualitativi convergono nel delineare un quadro interpretativo in cui la dispersione scolastica viene letta come un fenomeno complesso e interrelato. La motivazione degli studenti, la relazione educativa e la collaborazione con le famiglie emergono come nodi cruciali su cui i docenti ritengono necessario intervenire, insieme al rafforzamento delle competenze professionali e delle strategie didattiche.

## 6. Discussione e conclusioni

I risultati della ricerca evidenziano come le percezioni dei docenti si distribuiscono lungo un continuum che va dal riconoscimento della propria responsabilità educativa alla tendenza a decentrare le cause del problema su fattori esterni rispetto ai processi di apprendimento e partecipazione degli studenti.

Da un lato, la presenza di atteggiamenti proattivi testimonia una visione del ruolo docente come agente trasformativo, che riconosce nella relazione educativa, nella didattica attiva e nella cura dei contesti di apprendimento leve fondamentali per prevenire la dispersione. Questa prospettiva, orientata alla responsabilità e alla fiducia nelle proprie competenze, si avvicina a un modello di insegnante come professionista riflessivo (Schön, 1983), capace di leggere la complessità delle situazioni e di adattare le strategie didattiche alle esigenze specifiche degli studenti.

Dall'altro lato, gli atteggiamenti ambivalenti e esternalizzanti rimandano a una percezione più fragile dell'efficacia dell'azione docente. Tale postura, pur comprensibile nel contesto di una scuola segnata da carichi burocratici, discontinuità organizzative e risorse insufficienti, rischia tuttavia di ridurre la capacità dell'istituzione scolastica di agire come comunità professionale riflessiva e di elaborare risposte condivise ai bisogni emergenti. In tale quadro, la centralità della relazione docente-studente come fattore protettivo è percepita non solo come dimensione affettiva, ma come spazio educativo in cui si costruiscono il senso di appartenenza e la motivazione allo studio. Al tempo stesso, il richiamo ricorrente al ruolo della famiglia e alla necessità di una comunità educante integrata suggerisce che la dispersione dovrebbe essere vissuta come una responsabilità condivisa, che richiede coordinamento e corresponsabilità tra scuola e territorio. In tal senso, in termini applicativi, la formazione continua e la collaborazione tra pari emergono come principali leve di cambiamento.

La ricerca restituisce, pertanto, la necessità di rafforzare la consapevolezza professionale degli insegnanti, sostenere la formazione sulle pratiche didattiche e promuovere spazi di riflessione condivisa come condizioni imprescindibili per tradurre le convinzioni pedagogiche in pratiche trasformative. La dispersione scolastica, nelle percezioni degli insegnanti, diventa così uno specchio attraverso cui leggere il proprio margine di agency professionale

(Biesta, 2022; Sibilio & Aiello, 2018). Laddove i docenti riconoscono nella relazione educativa, nella cura del clima di classe e nella flessibilità didattica strumenti di intervento significativi, emerge una concezione della professione come responsabilità educativa intenzionale, in grado di incidere sui processi di partecipazione e di successo formativo degli studenti (Rubie-Davies et al., 2012). Al contrario, quando prevale una lettura esternalizzante del fenomeno, il ruolo professionale tende a ridursi a una funzione prevalentemente istruttiva, con un conseguente indebolimento della percezione di efficacia e di responsabilità educativa (Van Houtte & Demanet, 2015). In tale prospettiva, la ricerca evidenzia come il rafforzamento dell'agency docente sia condizione cruciale per affrontare la dispersione scolastica non come evento inevitabile, ma come fenomeno educativo su cui è possibile agire in modo consapevole e condiviso.

## 7. Limiti e prospettive future

Lo studio presenta alcuni limiti legati al campione ristretto e di convenienza, che ne riducono la generalizzabilità. Gli step successivi prevedono azioni di formazione dei docenti, attività di co-progettazione didattica e l'implementazione del disegno sperimentale, con un focus group finale volto a valutare i cambiamenti nelle convinzioni e nelle pratiche professionali a seguito dell'intervento.

## Ringraziamenti

Il presente contributo è stato realizzato 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 – CUP F53D2301112 0001 – Codice MUR: P2022WSY85– Decreto di assegnazione del finanziamento n. 1374 adottato il 01/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

## Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Carocci.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19–31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore.
- Bonaiuti, G., De Angelis, M., Marras, A. & Morsanuto S. (2025). "Review of Factors Underlying the School Dropout Phenomenon in Instruments Used with Students, Parents, and Teachers." In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (p. 220-227). Associazione "Per Scuola Democratica".
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. & Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- De Gregorio, E. & Lattanzi, P. F. (2012). *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA: Guida pratica all'uso di ATLAS. ti e MAXQDA*. FrancoAngeli.
- Fallu, J. S. & Janosz, M. (2003). The quality of teacher-student relationships in adolescence: A protective factor of school failure. *Revue de Psychoéducation*, 32, 7-29.
- Lea, Stephenson, S., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student centred learning: Beyond "educational bulimia". *Studies in Higher Education*, 28, 321-334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>.
- MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Focus sulla dispersione scolastica. Anni scolastici 2019/2020–2020/2021–2021/2022*. Direzione Generale per i Sistemi Informativi e la Statistica – Ufficio di Statistica.

- 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). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sibilio M. & Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. EdISES.
- 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.