



Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024

a cura di
Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

RENATA VIGANÒ

Direttore

Renata Viganò

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Vice-Direttore

Pierpaolo Limone

(Università Telematica Pegaso)

Comitato scientifico

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)

Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena)

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)

Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)

Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna)

Valentina Grion (Università degli Studi di Padova)

Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli “Parthenope”)

Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Lovanio)

Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo)

Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma)

Patrizia Magnoler (Università degli Studi di Macerata)

Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre)

Antonio Marzano (Università degli Studi di Salerno)

Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre)

Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Achille M. Notti (Università degli Studi di Salerno)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)

Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata)

Loredana Perla (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”)

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (City University of Moscow)

Maria Jose Martinez Segura (University of Murcia)

Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)

Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino)

Ira Vannini (Università degli Studi di Bologna)

Luisa Zecca (Università degli Studi di Milano Bicocca)

Coordinatori del Comitato di Redazione

Cristina Lisimberti (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Andrea Tinterri (Università Telematica IUL)

Comitato di Redazione

Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)

Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)

Maria Tiso (Università degli Studi di Salerno)

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-263-9
ISSN collana 2612-4971
PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Premessa	13
Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale di <i>Renata Viganò</i>	
Introduzione	21
Formazione docente e sviluppo professionale: il valore delle pratiche e delle ricerche nel Convegno Internazionale SIRD 2024 di <i>Rosanna Tammaro</i>	
 Sessione Parallela 1: Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti	
1. Ri-significazione dei dati sulla dispersione scolastica in 'Lettera a una professoressa'. Analisi semiotico-semiologica in chiave didattica Laura Sara Agrati, Arianna Beri	30
2. Lingua e trasversalità delle discipline: analisi di un caso nei <i>Laboratori del Sapere</i> Alessandra Anichini, Loredana Camizzi, Serena Goracci	39
3. Autovalutazione e formazione continua dei docenti Giovanni Arduini, Leila De Vito	48
4. Fattori predittivi e performance accademica: il ruolo dei prerequisiti nel rendimento universitario Maria Giulia Ballatore, Anita Tabacco	55
5. L'immaginazione come risorsa pedagogica: una revisione sistematica Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori	66
6. La valutazione formante per lo sviluppo dell'apprendimento metacognitivo Maria Luisa Boninelli	74
7. Colori Emotivi: attivazione mnestica e potenziamento dell'engagement attraverso specifiche lunghezze d'onda nei bambini della scuola primaria Elèna Cipollone, Claudia Chierichetti, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese	84
8. Il modello politropico per un'educazione al pensiero complesso Paola Cotticelli	93
9. Analisi sull'impatto dell'intelligenza artificiale nei sistemi formativi formali: il punto di vista degli educatori Davide Di Palma, Francesco Tafuri	101

10. La valutazione nella scuola primaria italiana: la percezione dei docenti in formazione attraverso una prova di verifica fittizia Rosanna Di Vagno, Maria Sacco, Michele Baldassarre	108
11. Il rapporto tra insegnamento e apprendimento della lingua scritta: esiti di una ricerca sulle competenze narrative in classe seconda Elisa Farina	117
12. Il Peer-feedback nella scuola secondaria di secondo grado per lo sviluppo di competenze spendibili nei contesti scolastici e professionali Rossella Luongo, Rosella Vaccaro	126
13. Body Percussion e apprendimento: ricerca didattica esplorativa Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata, Antinea Ambretti	133
14. Impariamo dal passato: analisi dell'esperienza di docenti e studenti coinvolti nella DaD nel periodo pandemico e post pandemico Luigina Mortari, Roberta Silva, Susanna Puecher, Lisa Ruffini	141
15. Attività ludica e stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Prospettive e approcci dell'insegnante Valentina Perciavalle	149
16. Affettività e apprendimento Marco Piccinno	154
17. Engagement giovanile nei musei: risultati e implicazioni di un'indagine scolastica in Puglia nella fascia d'età 9-18 Maria Sacco, Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno	165
18. Il ragionamento abduttivo nelle aule universitarie: assunti, ipotesi esplicative, scopi dell'azione Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto	173
19. Il Peer Feedback come pratica valutativa e metariflessiva nella scuola primaria Rossella Vaccaro, Rossella Luongo	180

Sessione Parallela 2: Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale

1. Valorizzare la consapevolezza in insegnanti che sperimentano e valutano un'innovazione metodologica Francesca Anello, Gabriella Ferrara	189
2. Il profilo del docente abilitato: i tre pilasti della formazione nell'Allegato A del DPCM 23 agosto 2023 Angela Arsena	196
3. La formazione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico in Italia: un'indagine sui percorsi di formazione Antonio Balestra, Maria Grazia Simone, Riccardo Mancini, Daniela Maggi	202

4. Quali fattori influenzano le attitudini degli studenti di lingue, futuri insegnanti, verso la ricerca educativa? Monica Banzato	217
5. Engagement, innovazione e successo formativo: un'indagine sui bisogni formativi dei docenti specializzati per le attività di sostegno Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano, Fabio Orecchio	224
6. Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti Chiara Bertolini, Laura Landi, Lucia Scipione, Agnese Vezzani	234
7. Sostenere il cambiamento nella progettazione didattica: un approccio partecipativo e riflessivo nella formazione dei Docenti Barbara Bocchi	244
8. <i>In prima a tutta potenza</i> . Un progetto di ricerca-formazione evidence-based tra Università e Scuola per il potenziamento della letto-scrittura Sofia Boi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci	251
9. Cittadinanza globale e docenti: un incontro necessario Michela Bongiorno, Selena Notaro	259
10. Open Badge EduSex: Un percorso formativo pilota per il futuro personale educativo Valeria Bruno, Emiliane Rubat du Mèrac	266
11. Perché una pedagogia della neurodiversità? Principi, strategie e proposte d'intervento a scuola Marco Cadavero, Alice Femminini, Anna Salerni	274
12. I discorsi e le parole” per gli alunni all'olottti: opportunità di apprendimento con il dispositivo SELF MATERN-AILE Marika Calenda, Christine Rouchon	282
13. La costruzione di significati nei contesti scolastici: il linguaggio tra normativa e prassi per la promozione dell'inclusione Flavia Capodanno, Antonella Perrotta, Fausta Sabatano, Paola Aiello	291
14. Il mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti Davide Capperucci	301
15. Umanesimo scientifico e pensiero sistemico nella formazione degli insegnanti Teresa Celestino, Meri Cerrato	309
16. Competenze trasformative urgenti nella formazione degli insegnanti: un approccio critico, metacritico e sistemico all'Educazione alla Cittadinanza Globale Meri Cerrato, Teresa Celestino	316
17. Uno studio esplorativo sulla percezione della competenza didattica dei docenti dell'Università Telematica Pegaso Valentina Paola Cesarano, Elisabetta De Marco, Maria Concetta Carruba, Alessandro Barca, Antonella Lotti	325

18. Ripensare la formazione docenti per l'apprendimento <i>onlife</i> Diletta Chiusaroli, Rosina Leva	334
19. Le Intelligenze Artificiali nella percezione dei docenti, un'analisi di text mining Alessandro Ciasullo	341
20. Formazione degli insegnanti e innovazione pedagogica come nodo centrale e ineludibile di ogni sistema scolastico Antonella Coppi	350
21. Autovalutazione degli studenti e sviluppo professionale degli insegnanti nella Scuola Secondaria di I grado. Una ricerca collaborativa nel quartiere di San Siro Valeria Cotza, Claudia Fredella	358
22. Il modello degli stili d'insegnamento orientato all'apprendimento di competenze motorie ed alla mediazione educativa Dario Colella, Domenico Monacis, Sabrina Annoscia, Giacomo Pascali	368
23. Dan.ce IN e HDW (Habilitative Drama Workshop): la formazione integrata dei docenti attraverso l'uso dei linguaggi artistici ed attività Embodied Cognition Based Antonio Cuccaro, Filippo Gomez Paloma	376
24. "Conoscere Filosofando": resocontazione fenomenologica di una sperimentazione formativa sull'innovazione didattica nella scuola primaria Gabriella de Mita, Giovanni d'Elia, Antonio Ascione	382
25. Un percorso di formazione per promuovere la consapevolezza critica nell'esercizio delle competenze orientative in docenti-tutor di liceo Alessandro Di Vita, Francesca Anello	390
26. Narrazione 3.0 e nuove literacy per la cittadinanza digitale, verso un nuovo curriculum d'Istituto Alessio Fabiano, Andrea Cirolia	399
27. Intelligenza artificiale e formazione docenti: la nuova sfida dell'educazione Concetta Ferrantino	406
28. Le competenze dell'insegnante: il ruolo dell'esperienza nella 'comunità di pratica' del gruppo Silvia Fioretti	412
29. Innovare la didattica attraverso il Challenge-Based Learning: Progettazione, implementazione e valutazione di un percorso di formazione per insegnanti in servizio Laura Carlotta Foschi	419
30. Un futuro dietro le spalle. L'attualità del pensiero di Sergio Neri per la formazione in servizio degli insegnanti Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi	429
31. Relazione tra Contesto Organizzativo e Processi di Socializzazione: un'indagine sui fattori di sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria e secondaria Sara Germani, Mara Marini, Stefano Livi, Irene Stanzione	436

32. Formazione iniziale e competenze professionali degli insegnanti: un focus sulla plusdotazione Arianna Giuliani, Eugenia Treglia	444
33. Il ruolo delle concezioni valutative nella formazione continua dei docenti Deborah Gragnaniello	452
34. Prodotti culturali e abilismo. Una ricerca-formazione condotta con future/i insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria Ines Guerini, Barbara Centrone, Alessia Travaglini, Fabio Bocci	462
35. L'agire professionale del docente: qualità e <i>well-being</i> dell'azione didattica Daniela Gulisano	471
36. Le competenze digitali degli studenti di Scienze della formazione primaria: conoscere per progettare Iolanda Sara Iannotta	479
37. Alleanze per l'educazione e vie della ricerca didattica Daniela Maccario	486
38. "Come un ponte sospeso". Immagini metaforiche sull'esperienza di tirocinio nella scuola primaria negli insegnanti in formazione Giovanna Malusà	493
39. Un Repertorio di professionalità per l'Innovazione nelle piccole scuole Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia	503
40. Come sostenere il mentoring tra scuole: un'analisi dei fattori abilitanti Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca Rossi, Philip Garner	513
41. Il processo di sviluppo di una cultura della valutazione tra insegnanti: uno studio esplorativo in due consigli di classe Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari	523
42. L'importanza dell'autoregolazione nel processo di apprendimento. Un'indagine esplorativa sulle convinzioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado David Martínez-Maireles, Alessandro Romano, Nicolina Pastena, Marinella Muscarà	531
43. Un'esperienza di apprendimento nella e dalla pratica per i futuri insegnanti di Matematica: meta-discussione su un modello pedagogico Antonella Montone, Maria Alessandra Mariotti, Michele Giuliano Fiorentino	539
44. Le attività formative dei docenti neoassunti in anno di prova: esiti di un'indagine esplorativa Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Bianca Briceag, Piervito Giovane	546
45. Il docente e il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione. Riflessioni e prospettive pedagogiche Corrado Muscarà	554
46. La competenza digitale dei docenti Alessia Notti	561

47. Pratiche narrative autoriflessive per la formazione dell'insegnante inclusivo Andreina Orlando, Barbara De Angelis	568
48. Mentoring tra scuole in Europa: modelli, strumenti e sostenibilità Silvia Panzavolta, Giuseppina Cannella	576
49. L'auto-efficacia di future educatrici e futuri educatori professionali socio-pedagogici al termine del percorso di formazione nei CdS L-19 Maria Grazia Rionero	583
50. Un laboratorio universitario sullo sviluppo del metodo di studio per la formazione degli insegnanti Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti	589
51. Assessment as Learning e didattica universitaria: il Diario di bordo come strumento della ricerca educativa e come strategia per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti Roberta Rosa	599
52. Formazione tutorata o autoformazione? Un confronto tra i modelli utilizzati nella Formazione sulle Competenze di Base – Divari Territoriali Francesca Rossi, Laura Messini, Francesca Pestellini, Rossella Baldini, Margherita Di Stasio	608
53. Un'indagine sulla consapevolezza di docenti e futuri docenti sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale nel sistema scolastico Roberta Scarano	619
54. Il ruolo della formazione nell'innovazione delle pratiche valutative Giorgia Slaviero, Valentina Grion	630
55. Quale formazione in ingresso e in servizio per le professioni educative nel sistema integrato 0/6 Patrizia Sposetti, Maria Grazia Rionero, Giordana Szpunar	637
56. Formare i futuri insegnanti alla didattica laboratoriale Maria Tiso	648
57. Lo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare negli istituti medi superiori: indicazioni dagli esiti di un'indagine nell'ateneo di Bologna Sofia Torresani, Massimo Marcuccio	655
58. Agency collaborativa docente: oltre l'interazione Chiara Urbani	666
59. Self-Determination Theory e Project-Based Learning: Quale relazione? Le premesse di una ricerca Ludovico Vespasiani, Margherita Coppola, Sergio Miranda, Rosa Vegliante	674
60. L'analisi del discorso in classe: dalla ricerca alla formazione degli insegnanti Andrea Zini	681

Sessione Parallela 3: Processi valutativi, tecnologie e pratiche inclusive

1. La valutazione descrittiva nella scuola secondaria di secondo grado: opinioni e aspettative degli studenti 689
Ilaria Barrilà, Alessandra Natalini, Ginevra Di Spirito, Guido Benvenuto
2. Il benessere iniquo. Il questionario “Io e la scuola” da strumento di ricerca a strumento di riflessione per le scuole 695
Emanuela Botta, Pietro Lucisano
3. Il laboratorio drammatico abilitativo (HDW) EC-Based: una prospettiva di intervento laboratoriale aperto ai contesti formativi, educativi, accademici e di inclusione sociale 704
Davide Brancato, Antonio Cuccaro
4. Una mappa delle politiche e degli interventi per la qualificazione dei NEET: il fenomeno campano 712
Margherita Coppola, Ludovico Vespasiani, Rosa Vegliante, Sergio Miranda
5. Promuovere il patrimonio culturale e l’inclusione a scuola tramite la realtà aumentata e l’intelligenza artificiale generativa: il progetto *ScanItaly* 719
Alessio Di Paolo, Lucia Campitiello, Michele Domenico Todino
6. L’importanza dello stato di consapevolezza nell’esperienza fisica ed emotiva e nell’azione educativa 726
Chiara Gentilozzi, Lara Lucaccioni, Paola Pela, Filippo Gomez Paloma
7. Formazione e valutazione in un laboratorio di robotica educativa nella scuola secondaria 731
Marco Giganti, Federica Baroni, Hagen Lehmann, Ilaria Folci, Marco Lazzari
8. S.O.P.H.I.A. Osservazione e valutazione delle potenziali difficoltà di scrittura 739
Luna Lembo, Arianna Cittadini, Aurora Biancalani, Francesco Peluso Cassese, Pierpaolo Limone
9. Scegliere la scuola secondaria di secondo grado. Il punto di vista dei genitori nel territorio di Varese 749
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
10. Misurare e Insegnare la Scrittura: Uno Sguardo all’Intelligenza Artificiale 758
Giulio Lucentini
11. *PEI e disabilità visiva*. Guida alla costruzione condivisa del Pei per studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria 765
Angela Lucinio
12. Decolonizzare le parole: un progetto di *educational design based research* intersezionale per il critical thinking e la global digital citizenship basato sul giornalismo etico 773
Maria Luisa Mastrogiovanni
13. Cambiare lenti: la valutazione vista con gli occhi degli studenti 783
Katia Montalbetti, Enrico Orizio

14. Gli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica all'interno delle procedure auto-valutative delle istituzioni scolastiche Milena Pomponi, Fabio Bocci	791
15. Enti locali e scuole per la prevenzione alla dispersione scolastica: uno studio documentale uno studio esplorativo Ilaria Ravasi, Renata Maria Viganò	799
16. Portfolio e e-portfolio per la valutazione formativa nell'alta formazione: evidenze dalla letteratura Paolo Raviolo, Anna Dipace, Marco Rondonotti, Teresa Savoia, Federica Emanuel, Ilaria Fiore	805
17. Valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive: uno studio condotto in un istituto comprensivo Luca Rossi, Giusi Castellana	814
18. Gli ostacoli all'utilizzo di pratiche valutative centrate sugli studenti. Il punto di vista degli insegnanti Irene D. M. Scierri	827
19. Una sperimentazione sulle competenze metodologiche in contesto universitario nel Progetto QUALITI Antonella Nuzzaci	834
20. La percezione degli studenti su progettazione, utilità e coerenza dei PCTO: primi risultati del progetto PRIN 2022 "i PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione" Irene Stanzione, Guido Benvenuto, Alice Femminini, Sara Germani, Mara Marini Elisa Truffelli, Roberta Biolcati, Giuliana Viscuso, Valentina Pagani, Barbara Balconi Elisabetta Nigris, Giulia Gabriella Pastori, Martina Rossi	847
21. Per una formazione inclusiva del docente di sostegno: una ricerca esplorativa nel Centro-Sud Italia Enrico Miatto, Claudia Maulini, Domenico Tafuri, Angela Magnanini, Sergio Bellantonio, Cristiana D'Anna	854

Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti

Self-efficacy perception and ideas of teaching and learning. An exploratory study with teachers

Chiara Bertolini – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Laura Landi – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Lucia Scipione – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Agnese Vezzani – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Il contributo è parte di un disegno di ricerca più generale che intende monitorare i bisogni formativi degli insegnanti ai quali il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia rivolge la sua offerta formativa. Per indagare le rappresentazioni degli insegnanti, sia in formazione che in servizio, è stato utilizzato un adattamento italiano del questionario sull'auto efficacia (Tschannen-Moran, Hoy, 2001), nella versione ridotta a 12 item. A tutti coloro che hanno risposto al questionario è stato proposto di disegnare sé stessi nel proprio contesto lavorativo. Sono stati raccolti circa 900 questionari e disegni anonimi. Un campione casuale dei disegni è stato esaminato sulla base della checklist di Thomas (2001), per individuare la presenza/assenza di elementi (attività e posizione di docente e studenti, strumenti e aiuti visivi) utili a rappresentare un approccio all' insegnamento centrato sul docente o sullo studente. Le prime analisi descrittive hanno evidenziato un bisogno di formazione sulle strategie di valutazione e una percezione di autoefficacia più dipendente dall'anzianità di servizio che dal titolo di studio. Le analisi disaggregate sembrano mostrare che studenti e insegnanti si riconoscono in un modello student-centered. Sono discussi i dati raccolti all'inizio del percorso formativo, con riferimento all'ordine di scuola e al percorso formativo proposto.

The contribution is part of a more general research design aimed at monitoring over time the training needs of teachers trained by the University of Modena and Reggio Emilia. An Italian adaptation of the self-efficacy questionnaire (Tschannen-Moran, Hoy, 2001), in the reduced 12-item version, was used to investigate the representations of teachers, both pre-service and in-service. All respondents to the questionnaire were asked to draw themselves in their work context. We collected about 900 anonymous questionnaires and drawings. A random sample of the drawings was examined on the basis of Thomas' checklist (2001), which was intended to identify the presence/absence of elements (teacher and student activities and position, tools and visual aid, etc.) useful in representing a teacher-centered or student-centered approach to teaching. Initial descriptive analyses revealed a

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Chiara Bertolini ha scritto il §4, Laura Landi ha scritto il §3, Lucia Scipione ha scritto il §1, Agnese Vezzani ha scritto il §2.

need for training on different assessment strategies for both in-service and pre-service teachers and a perception of self-efficacy more dependent on seniority than on qualification. Disaggregated analyses seem to show that students and teachers identify with a student-centered model. Data collected at the beginning of the training are discussed, with reference to the school order and the proposed training course.

Parole chiave: auto-efficacia; insegnanti in formazione; insegnanti in servizio; rappresentazioni iconiche.

Keywords: self-efficacy; pre-service teacher; in-service teacher; Draw-yourself-as-a-Teacher.

1. Introduzione e quadro teorico

La percezione di auto-efficacia è centrale nella professionalità degli insegnanti (OCSE, 2014) e sono molteplici i fattori che la influenzano. Skaalvik e Skaalvik (2007), riprendendo il costrutto così come definito da Bandura (1997), definiscono la self-efficacy dei docenti come la convinzione riguardo alle proprie capacità di pianificare, organizzare e svolgere attività funzionali al raggiungimento di determinati obiettivi educativi. I diversi studi che hanno indagato l'auto-efficacia dei docenti hanno mostrato positive correlazioni con elementi e atteggiamenti che predicono l'efficacia dell'insegnamento, come una positiva correlazione con il benessere degli studenti e con il loro successo scolastico (Skaalvik and Skaalvik, 2007), tanto da poter considerare l'auto-efficacia un indicatore della qualità stessa dell'insegnamento (Cardarello et al., 2017). Sebbene gli insegnanti più esperti mostrano un'auto-efficacia più elevata rispetto ai colleghi più giovani (Klassen & Chiu, 2010; OCSE, 2014), anche la formazione può svolgere un ruolo cruciale sulle convinzioni degli insegnanti riguardo alle proprie capacità (Ross & Bruce, 2010). Il senso di efficacia dell'insegnante predice inoltre positivamente la capacità di lavorare con studenti con difficoltà (Gibson e Dembo, 1984) e l'attitudine ad adattare le strategie didattiche alle esigenze dei singoli studenti (Skaalvik e Skaalvik, 2014).

Diversi sono gli strumenti che sono stati proposti per la misurazione della self-efficacy ma le principali scale, adattate e validate in tutto il mondo e in diversi contesti culturali, sono due (Fico, 2024): la Norwegian Teachers Self-Efficacy Scale (NTSES), sviluppata da Skaalvik & Skaalvik (2007), e la Teacher Self-Efficacy Scale (TSES), proposta da Tschannen-Moran and Hoy (2001). La scala TSES, utilizzata in questo studio nella versione italiana (Cardarello et al., 2017), misura tre distinti ma correlati fattori dell'insegnamento: "Efficacia per la gestione della classe", "Efficacia per il coinvolgimento degli studenti" ed "Efficacia per le strategie didattiche". Tra i tanti studi che hanno esplorato il costrutto nelle sue sfumature culturali, Pintus et al. (2021) hanno messo in evidenza una specificità nella validazione della scala nel contesto italiano, in quanto hanno individuato una struttura a quattro fattori che propone di descrivere il fattore "Efficacia per le strategie didattiche" suddividendole in ulteriori due distinti fattori, ovvero strategie didattiche tradizionali "centrate sull'insegnante" e strategie didattiche inclusive "centrate sullo studente".

Nel quadro delle proposte formative del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia sono da anni attivati dei "progetti di tirocinio", percorsi di formazione congiunta tra studenti e docenti su diverse aree di approfondimento didattico e pedagogico realizzati, sotto la supervisione scientifica dei docenti universitari, in diverse istituzioni scolastiche del territorio. In questo contesto è stata proposta a partire dall'a.a. 2023/2024 un'indagine conoscitiva per rilevare in primo luogo la percezione (e le proiezioni) che gli inse-

gnanti in formazione e i futuri insegnanti hanno della loro auto-efficacia, e in secondo monitorare nel tempo i bisogni formativi degli studenti e degli insegnanti in servizio, e quindi modulare le proposte formative (Bertolini, Scipione, Vezzani, 2024).

Conoscere le convinzioni che gli insegnanti hanno sulle proprie capacità di implementare diverse e peculiari strategie didattiche, congiuntamente agli altri fattori indagati dalla scala, si prospetta come utile spunto per saggiare bisogni formativi e quindi per la riprogettazione dell'offerta formativa al fine di un incremento potenzialmente significativo dell'impatto nello sviluppo professionale dei docenti. Alla luce del precedente studio (Pintus et al. 2021), abbiamo quindi proposto il questionario TSES, versione ridotta a 12 item, e optato per approfondire il fattore delle "strategie didattiche", riconosciuto come particolarmente rilevante nella sua duplice accezione "teacher centered/student centered", anche per mezzo di uno strumento di indagine differente rispetto al consueto questionario. Nello strumento è stata così prevista un'ulteriore sezione con la richiesta al docente di disegnarsi nel proprio contesto quotidiano di insegnamento, una scelta motivata dalla possibilità di analizzare i prodotti per mezzo della griglia DASTT-C (Thomas, 2001), una check-list per l'interpretazione non psicologica dei disegni che discrimina rappresentazioni dei docenti "teacher-centered" o "student-centered". Con questo strumento e con l'intento di monitorare i medesimi aspetti della professionalità anche in altri campioni di docenti, e ampliare così il quadro della ricerca, il presente studio esplora la self-efficacy percepita e le rappresentazioni di un team di insegnanti (in servizio presso un medesimo istituto comprensivo) prima e dopo un intervento formativo, con accento sulle consapevolezze in merito a strategie didattiche utilizzate e al monitoraggio di eventuali cambiamenti nei bisogni formativi.

2. Studio 1: La percezione di self-efficacy

2.1 Metodologia

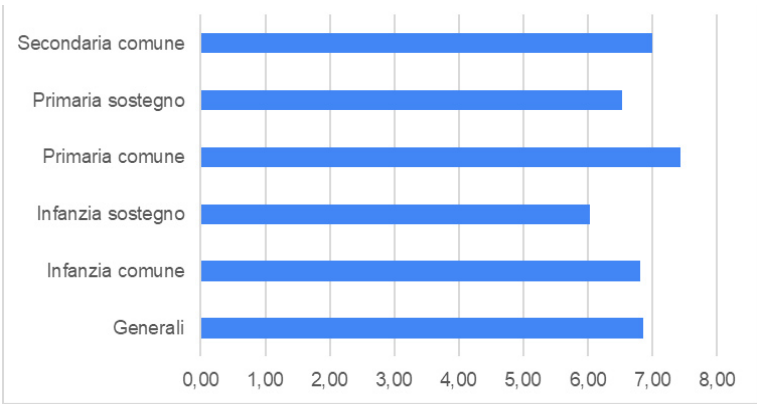
Un Istituto Comprensivo della provincia di Reggio Emilia ha attivato un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) con il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, per accompagnare il piano di miglioramento, sia nell'ambito della comprensione del testo che nella costruzione dei significati matematici. L'intervento complessivo prevede una ricerca formazione da realizzare in due anni: la prima parte, offerta nell'anno scolastico 2023/24, ha compreso 5 incontri seminariali in plenaria e 12 incontri laboratoriali complessivi, a piccolo gruppo. Il contenuto del corso si è focalizzato sull'osservazione del processo di apprendimento degli allievi, sul problem solving e sulla discussione per un apprendimento significativo dello studente, in entrambi gli ambiti. La seconda parte, invece, sarà implementata nel prossimo anno scolastico, sulla base delle esigenze dell'istituto e a partire dai risultati ottenuti dal presente studio. I partecipanti che hanno seguito l'intero percorso sono stati 38 e costituiscono il campione di entrambi gli studi qui presentati. Nel campione sono complessivamente rappresentati docenti in servizio in tre ordini di scuola (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado), diversa anzianità di servizio e titolo di studio, con incarico sia su posto comune sia su posto di sostegno.

Il primo studio ha inteso monitorare l'impatto sulla self efficacy degli insegnanti attraverso un questionario, somministrato all'inizio e al termine della formazione del primo anno. Lo strumento scelto è noto come scala dell'Ohio, (Tschannen-Moran, 2001), nell'adattamento italiano (Cardarello et al. 2017) nella versione ridotta a 12 item. Gli item proposti vanno a sondare le percezioni rispetto a tre aspetti: la gestione della classe (controllo del comportamento in classe, definizione e mantenimento delle regole, gestione delle situazioni difficili), impegno e motivazione degli alunni e delle famiglie (motivazione degli alunni con scarso interesse, motivazione

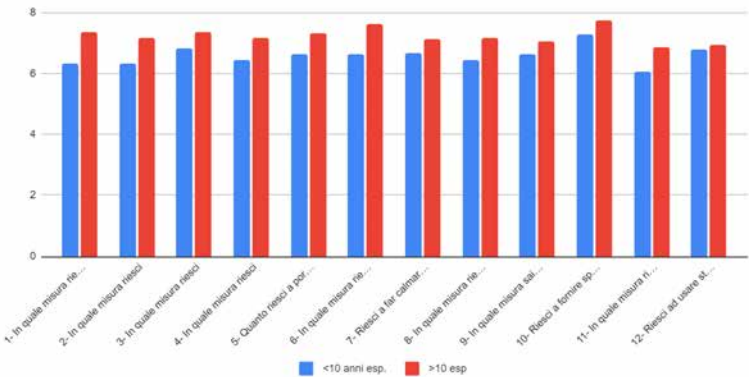
all'apprendimento, incoraggiamento al successo scolastico, promozione dell'alleanza educativa con le famiglie) e capacità di utilizzare diverse strategie per sostenere la comprensione dei bambini (capacità di porre buone domande, utilizzo di diverse strategie di insegnamento e valutazione). Ogni insegnante ha risposto alle domande indicando un livello percepito da 1 a 9. È stata osservata la distribuzione dei livelli di self-efficacy percepita, elaborata come valori medi di risposta a ciascun item, per individuare i bisogni formativi emergenti come priorità.

2.2. Discussione dei dati

I valori medi di self efficacy sono piuttosto bassi, inferiori a 7 nelle medie complessivamente intese. L'efficacia percepita in ingresso sembra differenziarsi nei valori medi generali secondo l'ordine di scuola e secondo l'anzianità di servizio (graf. 1 e 2):



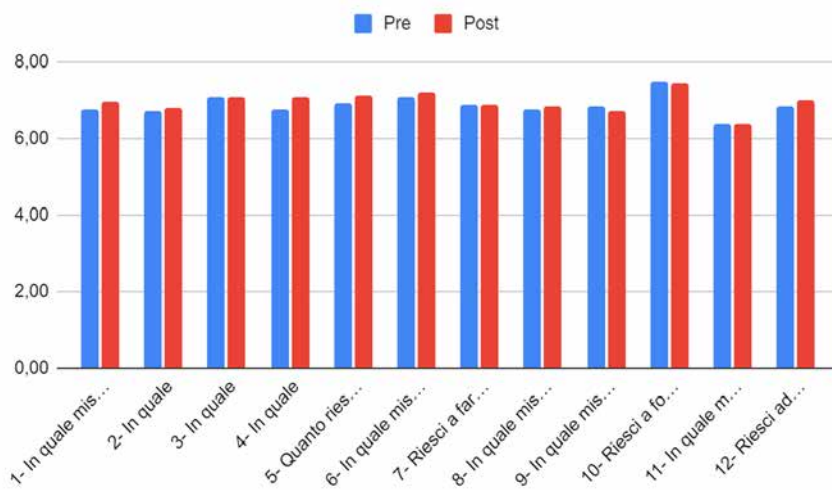
Graf. 1 -Self-efficacy per grado scolastico



Graf. 2 – Self-efficacy iniziale, per item e per esperienza

Quest'ultimo dato conferma il dato analogo espresso dall'indagine Talis 2013 (OECD 2014).

Se guardiamo la differenza tra la self efficacy misurata prima e dopo, raccolta come somma dei punteggi medi assegnati ad ogni item, possiamo vedere che è complessivamente aumentata di quasi un punto. L'item più positivo rimane sempre lo stesso, anche disaggregando i dati secondo esperienza, titolo di studio e anzianità, e corrisponde alla capacità di fornire spiegazioni ed esempi alternativi agli studenti che non capiscono, mentre l'item più critico è l'item 11, riferito alla capacità di coinvolgere le famiglie verso il successo scolastico dei figli. Il primo si riferisce al fattore denominato Strategie inclusive centrate sullo studente, mentre il secondo si riferisce al fattore coinvolgimento (Graf. 3).



Graf. 3 – Self-efficacy pre e post-intervento formativo

Per proseguire il lavoro futuro, sembra utile quindi cercare di sostenere gli insegnanti in generale nella self-efficacy percepita, in quanto legata ad esiti di apprendimento migliori degli alunni, e in particolare nelle strategie comunicative volte al coinvolgimento delle famiglie, per tutti gli ordini di scuola.

3. Studio 2: Immaginati nei panni di un'insegnante

3.1 Metodologia

Ai docenti in servizio e in formazione che hanno partecipato alle formazioni del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di UNIMORE è stato chiesto, oltre a compilare dei questionari, di disegnarsi al lavoro, in base alla consegna: "Immaginati nei panni di un'insegnante. Disegnati come un insegnante nel tuo contesto concreto di lavoro". Secondo ampia letteratura il disegno è un mezzo che può aiutare l'emersione dei quadri di riferimento impliciti con cui i docenti approcciano il proprio lavoro. La raccolta di dati attraverso questionari, interviste e focus group, infatti, rischia di raccogliere solo le idee di cui i docenti sono consapevoli e quelle che ritengono socialmente accettabili. Il disegnarsi in azione nell'ambiente di lavoro forza i docenti a dover presentare se stessi, l'ambiente e gli studenti per come vivono le situazioni lavorative ogni giorno, senza razionalizzare cosa dovrebbe essere. Nel disegno si mostra quello che succede

senza dover disambiguare termini che possono avere un significato diverso per chi li usa e per chi li ascolta. (Nespor, 1987).

I cambiamenti nei formati pedagogici e negli habitus dei docenti avvengono prima a livello implicito che esplicito (Pentucci, 2018; Sclavi, 2003). Quindi chiedere di disegnarli in azione prima e dopo un corso di formazione che si prefigga di avere un impatto sulle idee di insegnamento ed apprendimento e proponga delle architetture didattiche centrate sugli studenti dovrebbe produrre degli spostamenti nelle rappresentazioni, cioè nei modi in cui i docenti conducono il proprio lavoro, prima che siano in grado di riconoscere dei cambiamenti a livello razionale e consapevole.

L'interpretazione dei disegni non viene fatta a livello psicologico, ma applicando la griglia DASTT-C, di Thomas (2001). Si tratta di una check-list che tiene traccia di quello che il docente ha effettivamente disegnato. Più elementi appaiono nel disegno, più l'idea di insegnamento-apprendimento del docente è centrato sull'insegnante. Gli item della check-list focalizzano azioni e posizione del docente (5 item), degli studenti (3 item) e l'organizzazione dell'ambiente (5 item).

Rispetto al docente, si attribuisce un punto per item in caso che il disegno lo mostri mentre:

1. dimostra esperimenti o attività;
2. spiega o dà indicazioni (parla);
3. usa supporti visivi (lavagna, proiezioni,...)

Altri 2 item, invece, attribuiscono punti sulla base della posizione:

1. al centro (di fronte alla classe)
2. posizione eretta (non seduto, né piegato)

Per gli studenti, si attribuiscono punti in caso che siano rappresentati:

1. seduti;
2. guardando e ascoltando;
3. rispondendo a domande del docente o del testo.

Rispetto all'ambiente, ci sono 5 item che entrano in gioco se il disegno rappresenta un ambiente interno:

1. i banchi sono disposti in file (più di una);
2. la cattedra è davanti alla classe;
3. gli strumenti scientifici sono sulla cattedra;
4. sono presenti simboli dell'insegnamento (lavagna, lim...);
5. sono presenti simboli della conoscenza (strumenti, tavole, lettere, poster, libreria...).

Quando il docente rappresenta un ambiente esterno il punteggio è 0. I punteggi attribuiti ai disegni individuano 3 fasce: da 0 a 4 item presenti, il docente ha un'idea di insegnamento ed apprendimento che mette lo studente al centro; 5 e 6 item presenti indicano una situazione intermedia, mentre punteggi da 7 a 13 indicano una visione dell'insegnamento tradizionale centrata sul docente.

3.2 Discussione dei dati

La richiesta di disegnarsi ha posto molti docenti in difficoltà. Molti hanno espresso questa riluttanza chiaramente, definendolo il compito più difficile che gli si poteva chiedere, nonostante verbalmente i somministratori esplicitassero che non si cercavano dei bei disegni e che era importante solo riuscire ad identificare gli elementi dell’ambiente e del lavoro come docente. Questa difficoltà manifestata dai docenti nel gestire il linguaggio iconico potrebbe essere una delle ragioni per l’alto numero di disegni non codificabili riscontrati nel campione, cioè disegni dove non appare uno dei tre elementi: contesto, studenti o più raramente docente.

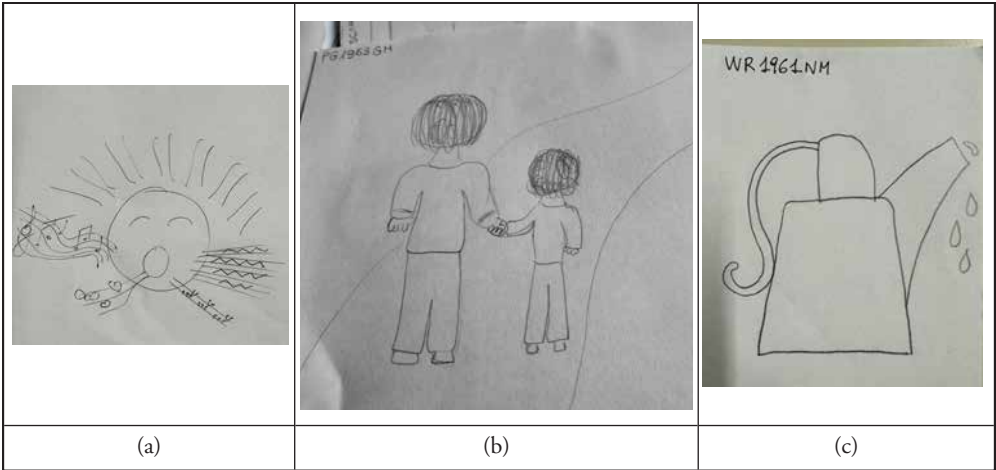


Fig. 2 – (a) disegno senza studenti; (b) disegno senza contesto; (c) disegno metaforico

I disegni non codificabili si dividono quindi principalmente in 3 categorie:

- 1. “focus-docente”, senza studenti e contesto (Fig. 2-a);
- 2. “no contesto” con docente e studenti, ma senza un contesto ben delineato (Fig. 2-b);
- 3. “metafora”, senza elementi del contesto scolastico (Fig. 2-c).

Tipologia disegni	Numero	Percentuale
non Codificabili	18	48,6%
Student-centered	4	10,8%
Intermedi	6	16,2%
Teacher-centered	9	24,3%
Totale disegni	37	

Tab. 1 – Distribuzione dei disegni nel IC di riferimento per punteggio

Nel caso dei disegni relativi ai pre e post test validi di questa formazione, i disegni non codificabili rappresentano circa la metà del campione (Tab. 1). Il loro numero è molto alto anche nel campione complessivo di 900 disegni e non è mai inferiore al 25% (Tab. 2). Nonostante questo, proporre agli insegnanti di disegnarsi nel proprio contesto lavorativo, evidenziando la necessità di privilegiare una rappresentazione esemplificativa più che artisticamente accettabile, sembra un buon punto di partenza per percorsi di formazione professionale per riflettere coi insegnanti sulle loro consapevolezze nell’uso delle strategie didattiche. Sarà comunque necessario affinare e adattare le consegne e i criteri di valutazione (Thomas 2001) affinché i risultati siano validi in contesto di scuola dell’infanzia.

Per quanto riguarda i disegni “student-centered” possono essere sia disegni in contesti completamente esterni alla scuola (Fig. 1-a), che disegni che ripropongono un ambiente scolastico (Fig. 1-b).

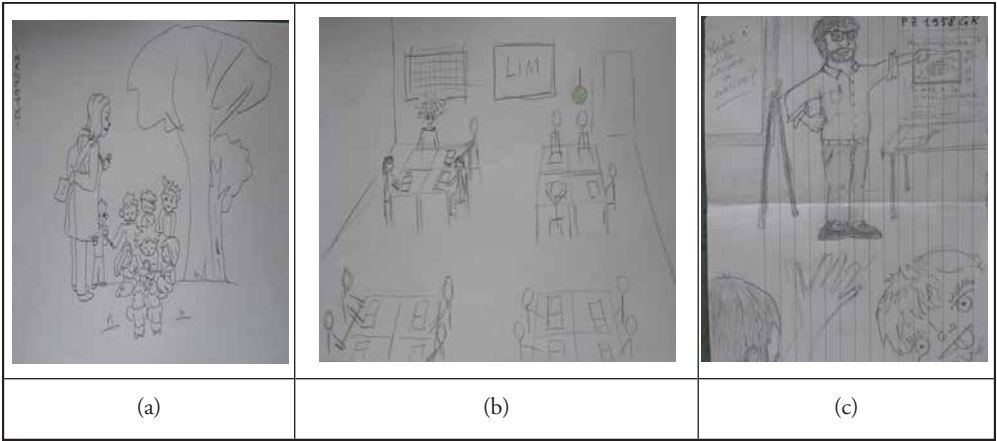


Fig. 1 – (a) disegno esterno alla scuola (punteggio 2); (b) disegno in contesto scolastico student- centered (punteggio 4); (c) disegno in contesto scolastico teacher-centered (punteggio 10)

Invece i disegni “teacher-centered” mostrano una situazione in cui il docente è completamente in controllo (Fig. 1-c). Questo campione limitato è in linea con le ricerche che indicano una predominanza di docenti teacher-centered e mostra una grossa differenza rispetto al campione di disegni analizzato delle formazioni relative ai progetti di tirocinio (Tab. 2).

Tipologia disegni	Numero	Percentuale
Non Codificabili	56	24 %
Student-centered	100	42,9 %
Intermedi	48	20,6 %
Teacher-centered	29	12,4 %
Totale disegni	233	

Tab. 2 – Distribuzione dei disegni nei progetti di tirocinio per punteggio

Lo studio precedente su tirocinanti e tutor accoglienti aveva mostrato una marcata prevalenza dell'idea di insegnamento-apprendimento centrata sullo studente. Queste differenze potrebbero essere spiegate con una migliore attitudine verso il disegno delle studentesse e dei tutor accoglienti che ha portato ad una minore incidenza dei disegni "non codificabili" a vantaggio dei disegni "studente-centered". Alternativamente si potrebbe pensare che il campione dei docenti in servizio che scelgono di partecipare ad una formazione per accogliere tirocinanti e lavorare con loro ad un progetto di tirocinio e dei docenti in formazione che sono ancora freschi di studi sia autoselezionato e non sia rappresentativo delle idee predominanti nella popolazione docente. In ogni caso, se fosse confermato che fosse così che le insegnanti sono già student-centered si potrebbero vedere pochi spostamenti causati dalla formazione.

I disegni che presentano tutti gli elementi e quindi sono codificabili offrono uno spaccato preciso delle convinzioni del docente che li ha rappresentati. Questi elementi risultano molto importanti per poter strutturare dei percorsi formativi efficaci per gli insegnanti che vi partecipano e non troppo fuori dalla loro zona di comfort o al contrario troppo scontati. Potrebbero servire da base per una prima discussione/riflessione collettiva proprio sul confronto di formati pedagogici e strategie di insegnamento che in essi emergono.

I dati non confermano l'ipotesi di una correlazione tra le strategie didattiche individuate nel questionario sulla self-efficacy più legati agli studenti e i disegni più student-centered e, al contrario self-efficacy più alta rispetto alle strategie legate al docente e disegni teacher-centered. Questa correlazione non è stata trovata neanche nello studio sui progetti di tirocinio.

4. Conclusioni

Lo studio che qui abbiamo presentato si inserisce in quel consistente filone di studi che indaga il costrutto della Self-Efficacy dei docenti perché ritenuto rilevante per la professionalità e predittivo per gli esiti degli alunni. Esso rappresenta la prima parte di un progetto più ampio che intende monitorare nel tempo le percezioni e i bisogni formativi dei docenti in formazione ed in servizio. Il senso di autoefficacia e la soddisfazione sul lavoro, infatti, sono aspetti non statici della professionalità docente (Klassen e Chiu, 2010) in quanto dipendono da un processo di sviluppo permanente che è influenzato sia dalle caratteristiche personali degli insegnanti sia dalle caratteristiche delle scuole specifiche in cui gli insegnanti lavorano (TALIS, OCSE, 2014; Lev et al., 2018), come evidenziato anche da Pintus et al, 2018. Il questionario presentato conferma, come già precedentemente mostrato nell'indagine TALIS, che la self-efficacy è maggiore per gli insegnanti più esperti. Possiamo affermare che la self-efficacy rilevata con il questionario è complessivamente aumentata dopo il training, mentre non risultano visibili correlazioni con i dati raccolti mediante i disegni, anche perché per molti non è stato possibile codificare il contenuto secondo lo strumento utilizzato. Per quanto riguarda i disegni occorre sottolineare la necessità di condurre con cautela l'analisi e l'interpretazione dei dati per diversi motivi: è stata rilevata una marcata difficoltà per il compito grafico, espressa verbalmente dai docenti; i diversi stereotipi emersi potrebbero anche essere conseguenza di questa difficoltà e relativi alla rappresentazione di sé stessi in generale nel disegno, dunque potrebbero non essere necessariamente descrittivi del contesto professionale; i dati raccolti rispetto all'utilizzo di pratiche didattiche più o meno centrate sullo studente potrebbero, perciò, non essere del tutto realistici. L'utilizzo dei disegni sarà punto di partenza per riflettere con gli insegnanti sulle loro consapevolezza nell'uso delle strategie didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York, NY.
- Bjerke, A. H., & Xenofontos, C. (2024). Teachers' self-efficacy in teaching mathematics: tracing possible changes from teacher education to professional practice. *Teachers and Teaching*, 30(1), pp. 1-15.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A. and Scipione, L. (2017), "Dimensioni soggettive della qualità: self-Efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria", in Magnoler, P., Notti, A. and Perla, L. (Eds), *Ricerche Sulla Formazione Degli Insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 129-147.
- Fico, M. (2024). Adaptation of selected self-efficacy scales. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 19 (1), pp. 93-107.
- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 569-582.
- Klassen, R.M. and Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), pp. 741-756.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 317-328.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pintus, A.; Bertolini, C.; Scipione, L.; Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35 (6), pp. 1166-1175.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), pp. 50–60.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), pp. 611-625.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, pp. 68-77.
- Thomas, J.A., Pedersen J., Finson K. (2001) Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12(4), pp. 295-310.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.