

**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Università degli Studi di Padova

Dipartimento FISPPA- Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:

Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO XXIV

“Stili d’Insegnamento e Self-Efficacy nella scuola primaria.

Un approfondimento sugli insegnanti di musica”

Direttore della Scuola : Ch.mo Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Michele Biasutti

Dottoranda: Michela Rita Sacco

INDICE

ABSTRACT IN LINGUA ITALIANA	5
ABSTRACT IN LINGUA INGLESE	7
INTRODUZIONE	9
CAPITOLO I “<i>La formazione degli insegnanti nella scuola primaria</i>”	13
1.1 La formazione degli insegnanti nella scuola primaria secondo il modello europeo	13
1.1.1. L’emergere del bisogno di ristrutturare il sistema scolastico-formativo	
1.1.2. La struttura dei diversi sistemi scolastici europei	15
1.1.3. Un documento europeo sulla valutazione dei percorsi formativi degli insegnanti	20
1.2 La formazione degli insegnanti di scuola primaria in Italia	22
1.2.1. Panoramica del quadro legislativo italiano	22
1.3 Il profilo professionale dell’insegnante di scuola primaria	26
1.3.1. Quali competenze per gli insegnanti generalisti?	27
1.3.2. Chi è l’insegnante di musica?	35
1. 4 Considerazioni conclusive	40

CAPITOLO II “<i>Lo stile d’insegnamento</i>”	43
2.2 I due stili predominanti: Teacher Centered Approach e Learner Centered Approach	48
2.2.1. Le diverse concezioni dell'apprendimento	48
2.3 Alcune considerazioni conclusive	55
CAPITOLO III “<i>La Teoria Socio-Cognitiva e la Self-Efficacy</i>”	57
3.1 Bandura e la Teoria Socio-Cognitiva	59
3.1.1. Le credenze sull’Efficacia di Sé	59
3.1.2. Come le credenze sull’Auto-Efficacia influenzano il funzionamento umano	62
3.2 Self-Efficacy personale e nella professione di insegnante	64
3.2.1 Self-Efficacy e Insegnamento: una rassegna bibliografica	73
3.3 Dalla Self-Efficacy al clima di classe	76
3.3.1. Cosa s'intende per Clima di classe	77
3.3.2. Il contributo di Kurt Lewin	79
3.4 Riflettere sull'efficacia nell'insegnamento	82
3.4.1. Riflettere nel corso dell’azione	85
3.4.2. Riflettere nella pratica	86
3.5 Alcune considerazioni sulla Self-Efficacy	88

CAPITOLO IV “La ricerca”	91
4.1 La scelta del problema e la definizione degli obiettivi	91
4.2 Le ipotesi di ricerca	93
4.3 I partecipanti	94
4.4 Gli strumenti di ricerca utilizzati	99
4.4.1. Teacher Efficacy Scale (TES)	100
4.4.2. Questionario sulle Credenze relative all'Insegnamento della Musica (MTBQ)	102
4.5 La raccolta e l'analisi dei dati	103
4.5.1 Analisi fattoriale e affidabilità della Teacher Efficacy Scale	105
4.5.2. Anova (TES)	112
4.5.3. Analisi fattoriale e affidabilità del Questionario sulle Credenze relative all'Insegnamento della musica	114
4.5.4. Anova (MTBQ)	121
4.5.5. Analisi dei dati con la Regressione Lineare	123
4.6 La discussione finale della ricerca	131
ALCUNE CONSIDERAZIONI	137
BIBLIOGRAFIA	137

APPENDICE 1	147
Parte Prima: DATI GENERALI	
Parte Seconda: TEACHER EFFICACY SCALE (TES)	
Parte Terza: QUESTIONARIO SULLE CREDENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO DELLA MUSICA (MTBQ)	
APPENDICE 2: TABELLE RIASSUNTIVE DI REGRESSIONE LINEARE	154
APPENDICE 3: GRAFICO 1	156

Abstract in lingua italiana

Il mondo della scuola in Italia ha subito numerosi cambiamenti legislativi soprattutto nel corso degli ultimi vent'anni circa; cambiamenti che hanno comportato una ristrutturazione non solo del sistema organizzativo della scuola ma di conseguenza anche nell'iter formativo degli insegnanti. Tra le tante riforme messe in atto, alcune hanno coinvolto anche gli insegnanti della scuola primaria. L'insegnante della scuola primaria deve possedere un bagaglio di conoscenze a 360° su tutte le materie scolastiche, deve saper spaziare dalla geografia alla matematica, dalle scienze all'italiano, tenendo ben presente che il suo ruolo come educatore per la formazione degli alunni comporta una grande responsabilità, soprattutto per una fascia d'età così delicata come quella compresa tra i 6 e i 10 anni, in termini di crescita psichica e intellettuale del bambino. Gli insegnanti sono spesso preoccupati di acquisire tutta una serie di metodologie d'insegnamento, padroneggiare strumenti e conoscenze in modo da potersi sentire efficaci nel proprio lavoro ed essere sempre pronti a fronteggiare qualsiasi sfida educativa si presenterà in classe. Alla luce di quanto fin qui esposto, la suddetta ricerca mira a indagare da un lato quale tipologia di stile d'insegnamento viene utilizzata dagli insegnanti e dall'altro, la percezione del loro senso di efficacia sia in termini di sfera personale sia rispetto alla loro professione. Dopo un excursus delle varie riforme universitarie (riguardanti soprattutto la formazione degli insegnanti della scuola primaria) che si sono susseguite dal 1990 fino ad oggi, si passa ad una rassegna anche in ottica comparativa con il sistema scolastico europeo. Nell'ultima parte del capitolo 1, viene delineato un quadro dell'iter formativo degli insegnanti di musica con un accenno alle riforme legislative messe in atto in questo settore disciplinare. Un piccolo spazio è dedicato all'insegnamento della Musica per due motivi: è da sempre considerata all'interno della scuola primaria un insegnamento "fanalino di coda" rispetto a materie come l'Italiano, la Matematica o la Storia e in secondo luogo, perché le ricerche di settore dimostrano invece come la musica apra la mente a una serie di abilità intellettive che possono direttamente o indirettamente coinvolgere anche altre abilità cognitive. Successivamente vengono esposti (rispettivamente nel Cap. 2 e nel

Cap. 3) i costrutti teorici che hanno guidato tutto il progetto di ricerca: cosa s'intende per Stile d'Insegnamento e il concetto di Self-Efficacy secondo i maggiori esponenti in ambito psico-pedagogico e lo stato dell'arte nel settore della ricerca scientifica. La ricerca ha coinvolto gli insegnanti delle scuole primarie di tutte le province del Veneto (in tutto 302), a cui è stato chiesto di compilare un questionario in forma anonima suddiviso in tre sezioni: la prima riguardante i dati generali, la seconda contenente il Questionario sulle Credenze dell'Insegnamento della Musica e la terza sezione, dedicata alla Teacher Efficacy Scale. L'obiettivo del progetto di ricerca è quello di verificare la presenza di un particolare stile d' insegnamento (tra il Learner-centred Approach e il Teacher-centred Approach) adottato in classe e il senso di efficacia percepito dai docenti sia relativo alla dimensione personale sia a quella professionale. Lo stile adottato dal singolo insegnante diventa un punto di forte interesse anche in merito al tipo di relazione che si crea all'interno della classe. Lo stile d'insegnamento incide sul processo di apprendimento dell'alunno e dipende dal background di studi e di esperienze personali che ogni insegnante acquisisce durante gli anni di formazione professionale. Nella parte conclusiva della ricerca, i dati vengono interpretati anche alla luce della letteratura scientifica precedentemente individuata sui due costrutti teorici principali, allargando lo sguardo verso altre dimensioni in relazione con essi (Motivazione, Sistemi di Credenze Personali, Burnout e Stress Lavorativo). I risultati emersi ci pongono nuovi interrogativi su quelle che sono le dinamiche che si creano all'interno della classe tra insegnante e alunni, sulle ulteriori variabili che potrebbero condizionare la messa in atto un particolare stile d'insegnamento, quanto il senso di efficacia dell'insegnante può incidere sul suo benessere e stato di soddisfazione lavorativa. La valenza della ricerca - e degli ulteriori approfondimenti sui quali si affaccia - potrebbe sopperire alle carenze di riforme legislative del sistema organizzativo scolastico che risultano di per sé insufficienti in termini di operatività. Non basta quindi la pura riforma a livello istituzionale, ma bisogna interessarsi a ciò che accade tutti i giorni in classe, presupposto che risulta possibile grazie alla collaborazione tra il mondo della ricerca universitaria e il mondo della scuola, in un clima di relazione, collaborazione e scambio reciproco tra professionalità diverse.

Abstract in lingua inglese

The world of education in Italy has undergone several legislative changes particularly over the last twenty years, changes leading to a reconstruction both of school organizational system and of teachers training patterns. Among several implemented reforms some have specifically involved primary school teachers. The primary school teacher should possess a wide, complete cultural background about all school subjects, must be able to range from geography to mathematics, from sciences to Italian, bearing in mind that his/her role as an educator for the students training involves a great responsibility, especially in the psychological and intellectual, ticklish 6-10 years range of age. Teachers are often anxious to acquire a variety of teaching methods and master the tools and knowledge, so that they can feel effective in their work and always ready to face any educational challenge. That's why this research aimed at investigating from one side, what kind of teaching style is used by teachers and, on the other, what is the perception of their self-efficacy as to their personal and professional efficacy. After an digression on the various university reforms (particularly regarding the training of primary school teachers) which followed from 1990 until now, this work reports a comparative perspective on the Italian school system with the European education system. The last part of Chapter 1, outlines a framework of the training of music teachers also the legislative reforms endorsed in this sector. Finally, some space is dedicated to music teaching for two reasons: at first, because it always considered the bottom of the barrel within the primary school in comparison with relation Italian, Mathematics or History subjects, and secondly, because academic research reports that music opens students' mind to a variety of intellectual skills that may directly or indirectly involve other cognitive skills (related to creativity, math, reading). Furthermore, Chapter 2 and Chapter 3, respectively, report methods of this research project: what constitutes a "style of teaching" and the concept of Self-Efficacy according to he principal leading psycho-pedagogical authors and the state of the art in the field of scientific research. The research involved teachers in primary schools in provinces of the Veneto region (around 302), who were asked to complete an anonymous, structured questionnaire

divided into three sections: 1) general data, 2) the Music Teacher of Beliefs Questionnaire, 3) the Teacher Efficacy Scale. The objective of the research was to assess the presence of a particular teaching style (between Learner-Centred Approach and Teacher-Centred Approach) used in the classroom and the self-efficacy perceived by teachers as into personal and professional efficacy. The Style adopted by the individual teacher becomes a point of considerable interest also in relation to the type of relationship created within the class, including the teacher him/herself and his/her students. The style of teaching affects the learning process and depends on students' educational background and on personal experiences that each teacher has gathered over the years of training. In the final part of the research, the data are interpreted in the light of the scientific literature on the two major theoretical criteria previously identified, also considering other domains connected with two major theoretical criteria previously identified, also considering other domains connected with them (Motivation, Personal Systems Beliefs, Burnout and Stress Working). The results let emerge further research questions on what are the dynamics create within the classroom between teacher and pupils. It would be interesting to deepen research on the relation between student and the teacher perspective: two sides of same coin, different but closely related features which together could create a new perspective. The value of research and its elaborations would compensate for lack legislative reforms of the educational system which are in themselves insufficient in terms of efficiency. It is not enough, then, a mere reform at the institutional level, but an interest should be put in what happens every day in class, assuming that this possible to thanks to collaboration between university research and the whole world of school, in a climate of respect, collaboration and mutual exchange between the different professionals.

INTRODUZIONE

Il mondo della scuola in Italia ha subito numerosi cambiamenti legislativi soprattutto nel corso degli ultimi vent'anni circa; cambiamenti che hanno comportato una ristrutturazione non solo del sistema organizzativo della scuola ma di conseguenza anche nell'iter formativo degli insegnanti; tra le tante riforme messe in atto, alcune hanno coinvolto anche gli insegnanti della scuola primaria.

L'idea di questo progetto di ricerca presa forma in seguito a momenti di condivisione, scambio e approfondimenti su tematiche inerenti le modalità d'insegnamento, le strategie adottate dagli insegnanti, come queste si possono modificare e/o migliorare e quanto gli insegnanti si percepiscono efficaci nelle loro pratiche di insegnamento. Questi scambi di idee nati in momenti e contesti diversi con gli insegnanti della scuola primaria, ha fatto nascere la curiosità e l'interesse proprio in relazione a queste tematiche. Inoltre la mia formazione anche nel settore della musica, mi ha portata a interessarmi anche verso le tematiche legate all'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola primaria in Italia, cercando così di approfondire in maniera simultanea tematiche comuni all'insegnante generalista e all'insegnante di musica.

Il nostro sistema scolastico attuale per la scuola primaria prevede la figura dell'insegnante unico definito anche "insegnante generalista", in quanto deve possedere un bagaglio di conoscenze a 360° su tutte le materie scolastiche. È previsto infatti acquisizione di abilità e competenze necessarie per poter spaziare dalla geografia alla matematica, dalle scienze all'italiano, tenendo ben presente che il suo ruolo come educatore per la formazione dei bambini, comporta una grande responsabilità (soprattutto per una fascia d'età così delicata come quella compresa tra i 6 e i 10 anni), in termini di crescita psichica e intellettuale del bambino stesso. Gli insegnanti sono spesso preoccupati di acquisire tutta una serie di metodologie d'insegnamento e padroneggiare strumenti e conoscenze, in modo da potersi sentire efficaci nel proprio lavoro ed essere sempre pronti a fronteggiare qualsiasi sfida educativa si presenterà in classe. Forte è il loro senso di responsabilità per il ruolo che ricoprono nei confronti dei propri alunni e all'interno della scuola.

Di contro però uno degli insegnamenti poco approfonditi durante gli anni del percorso formativo riguarda la Musica e per coloro che non hanno avuto esperienze in questo campo, diventa difficile e impegnativo cimentarsi con l'insegnamento di questa materia. Considerato quanto esposto fin ora, la ricerca mira a indagare da un alto, quale tipologia di stile d'insegnamento viene utilizzata dal docente e dall'altro, la percezione del loro senso di efficacia sia in termini di sfera personale sia rispetto alla loro professione. All'interno di questa indagine si cercherà di capire se e come, l'aver una formazione anche nel settore della musica possa influenzare il docente nell'adottare un particolare stile d'insegnamento e rintracciare inoltre, l'eventuale relazione con il senso di efficacia.

Il progetto di ricerca parte con un excursus sulle varie riforme legislative in ambito scolastico (riguardanti soprattutto la formazione degli insegnanti della scuola primaria) che si sono susseguite dal 1990 fino ad ora, per poi passare ad una rassegna anche in ottica comparativa con il sistema scolastico europeo (grazie alla consultazione di documenti presenti nelle banche dati dei siti dell'Eurydice, OCSE e organizzazioni internazionali come l'OECD e l'UNESCO). Nell'ultima parte di questa prima sezione dedicata alle riforme legislative, viene delineato un quadro dell'iter formativo degli insegnanti di musica con un accenno anche alle riforme legislative messe in atto in questo settore disciplinare. La decisione di inserire una parte dedicata all'insegnamento della Musica è nata per due ragioni: in primo luogo perché è da sempre considerata all'interno della scuola primaria un insegnamento "fanalino di coda" rispetto a materie come l'Italiano, la Matematica o la Storia e in secondo luogo, perché le ricerche di settore dimostrano invece come la musica apra la mente a una serie di abilità intellettive che possono direttamente o indirettamente coinvolgere anche altre abilità cognitive (legate alla creatività, al calcolo matematico, alla lettura). Dopo aver analizzato il quadro legislativo nazionale ed internazionale sulla formazione degli insegnanti, si cercherà di mettere a fuoco i tratti principali che compongono la professionalità dell'insegnante generalista e quella dell'insegnante di musica. Quest'ultima figura professionale non ha un profilo definito e riconosciuto nell'ambito della scuola primaria, pertanto sembra opportuno parlare di "tratti

della professionalità” piuttosto che di “competenze” specifiche. L'obiettivo è di far emergere aree di sovrapposizione e spazi di differenza nelle due tipologie di docenza.

Nel capitolo 2 e 3 verranno esplicitati i costrutti teorici che hanno guidato tutto il progetto di ricerca: cosa s'intende per Stile d'Insegnamento (nel capitolo due) e il concetto di Self-Efficacy (nel capitolo 3) secondo i maggiori esponenti in ambito psico-pedagogico e si darà uno sguardo allo stato dell'arte nel settore della ricerca scientifica internazionale.

Hanno partecipato al progetto di ricerca gli insegnanti delle scuole primarie della regione Veneto (in totale il gruppo di partecipante è composto da 302 insegnanti), a cui è stato chiesto di compilare un questionario in forma anonima suddiviso in tre sezioni: la prima riguardante dati generali, la seconda sezione è composta dal Questionario sulle Credenze relative all'Insegnamento della Musica (MBTQ), e infine una terza sezione in cui è presente la Teacher Efficacy Scale (TES).

Gli obiettivi del progetto di ricerca sono di verificare la presenza di un particolare stile d'insegnamento (tra il Learner-centred Approach e il Teacher-centred Approach) adottato in classe e il senso di efficacia percepito dai docenti sia relativo alla dimensione personale sia a quella professionale. Lo stile adottato dal singolo insegnante diventa un punto di forte interesse anche in merito al tipo di relazione che si crea all'interno della classe, tra l'insegnante stesso e i suoi allievi. Lo stile d'insegnamento incide sul processo di apprendimento dell'alunno e dipende dal background di studi e di esperienze personali che ogni insegnante ha accumulato nel corso degli anni di formazione professionale. Nella parte conclusiva della ricerca, i dati vengono interpretati anche alla luce della letteratura scientifica precedentemente individuata sui due costrutti teorici principali, allargando lo sguardo verso altre dimensioni in relazione con essi (Motivazione, Sistemi di Credenze Personali, Burnout e Stress Lavorativo). I risultati emersi ci pongono nuovi interrogativi su quelle che sono le dinamiche che si creano all'interno della classe tra insegnante e alunni; sarebbe interessante un ulteriore approfondimento cercando proprio di cogliere il punto di vista degli alunni, come

cambia il processo di apprendimento in base allo stile d'insegnamento messo in atto dal docente ed se vi sono delle differenze nei risultati ottenuti dagli alunni.

La valenza della ricerca - e degli ulteriori approfondimenti sui quali si affaccia - andrebbe a sopperire alle carenze di riforme legislative del sistema organizzativo scolastico che risultano di per sé insufficienti in termini di operatività.

Non basta quindi la pura riforma a livello istituzionale, ma bisogna interessarsi a ciò che accade tutti i giorni in classe, presupposto che risulta possibile grazie alla collaborazione tra il mondo della ricerca universitaria e il mondo della scuola, in un clima di relazione, collaborazione e scambio reciproco tra professionalità diverse.

CAPITOLO 1

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA PRIMARIA

*"L'istruzione e la formazione sono le armi più potenti
che si possono utilizzare per cambiare il mondo"*

Nelson Mandela

(Premio Nobel per la pace)

1.1 – La formazione degli insegnanti della scuola primaria in Europa

1.1.1. L'emergere del bisogno di ristrutturare il sistema scolastico-formativo

È soprattutto negli anni Novanta che emerge in maniera pressante la necessità di uniformare (per quanto possibile) il livello delle strutture scolastiche tenendo conto dei cambiamenti degli scenari politico-sociali a livello nazionale e internazionale. Tutto ciò emerge inizialmente per opera di gruppi di persone direttamente coinvolte nel mondo della scuola, ma poi questa necessità viene avvertita a livello più esteso, come organizzazioni o istituzioni scolastiche e del mondo della ricerca educativa. C'è un bisogno comune a livello internazionale che è quello di avere un approccio globale a istituire o riorganizzare le forme di sapere, istruzione e formazione sia per i giovani all'inizio del loro percorso formativo sia per gli adulti (la cosiddetta formazione continua). Questa necessità di rinnovamento deve tener conto anche del fattore "tempo". Risulta fondamentale per agire con concretezza e tempestività considerare gli innumerevoli mutamenti della tecnologia che possono creare o dei "ponti di condivisione" o delle divergenze portando all'esclusione sociale ed economica per alcuni paesi. La complessità sta su due livelli: da una parte si pensi a quella interna di una nazione, di quanto a livello locale lo scenario possa essere molto diversificato e, dall'altra

parte si pensi ai rapporti tra i Paesi, per quanto riguarda lo scenario politico, economico e sociale tra le nazioni.

Questa necessità emergente di riformare e uniformare (per quanto possibile) i sistemi scolastici è stata inserita in rapporti e indagini documentate da parte di Organizzazioni Internazionali. In particolare due: l'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) e l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)¹. Tra alcune segnalazioni più recenti vi è la denuncia della scarsa qualità dei sistemi scolastici nei paesi considerati “avanzati” e di situazioni di deficit di istruzione che hanno creato dei disagi in molti “sottogruppi” presenti all'interno di una stessa nazione².

Molti dei paesi considerati tra i più industrializzati (tra cui anche l'Italia) hanno deciso di iniziare ad avviare delle politiche di riforma dell'istruzione per aumentare le possibilità di crescita – nel mondo della scuola e della formazione – di un numero sempre maggiore di giovani. Alcuni dei passaggi cruciali inerenti le riforme messe in atto riguardano l'estensione dell'obbligo e soprattutto, l'articolazione della scuola secondaria superiore secondo un modello unificato a livello europeo. Tale modello lascia però uno “spazio di manovra” a discrezione di ciascuna nazione che permette la possibilità di delineare dei percorsi differenziati nelle prime fasi, e flessibili negli indirizzi da scegliere negli anni successivi (pensando all'aspetto professionalizzante per il mercato del lavoro). Guardando alle politiche governative in merito alla riforma dei sistemi scolastici e comparandole fra di loro, è possibile individuare tre aspetti comuni:

- 1- in primis il *Livello d'Istruzione* in termini di prolungamento dell'obbligo scolastico fino al diciottesimo anno di età (caso italiano) oppure cercando di riqualificare il servizio offerto dove già esistente l'obbligo fino a sedici/diciotto anni di età;

¹ Consultabili rispettivamente ai siti: www.oecd.org e www.unesco.org

² In altri paesi, tuttavia, sia all'inizio che, talvolta, nel corso dell'istruzione secondaria inferiore, i genitori (o la scuola) devono scegliere un indirizzo di studi o un tipo di scuola specifico per gli alunni. Ciò avviene, a partire dall'età di 10 anni, nella maggior parte dei *Länder* in Germania e in Austria, a 11 anni nel Liechtenstein e a 12 anni nel Lussemburgo e nei Paesi Bassi.

- 2- la *Qualità dell'Istruzione* sotto il punto di vista anche della concorrenza, cercando di rivedere il rapporto/non rapporto esistente tra scuola pubblica e scuola privata;
- 3- la “*Modernizzazione*” dei programmi di studio e nello specifico dei paesi europei, cercare di rendere più omogenei e armonici sia i programmi sia le strategie didattiche utilizzate concretamente in classe.

1.1.2. La struttura dei diversi sistemi scolastici europei

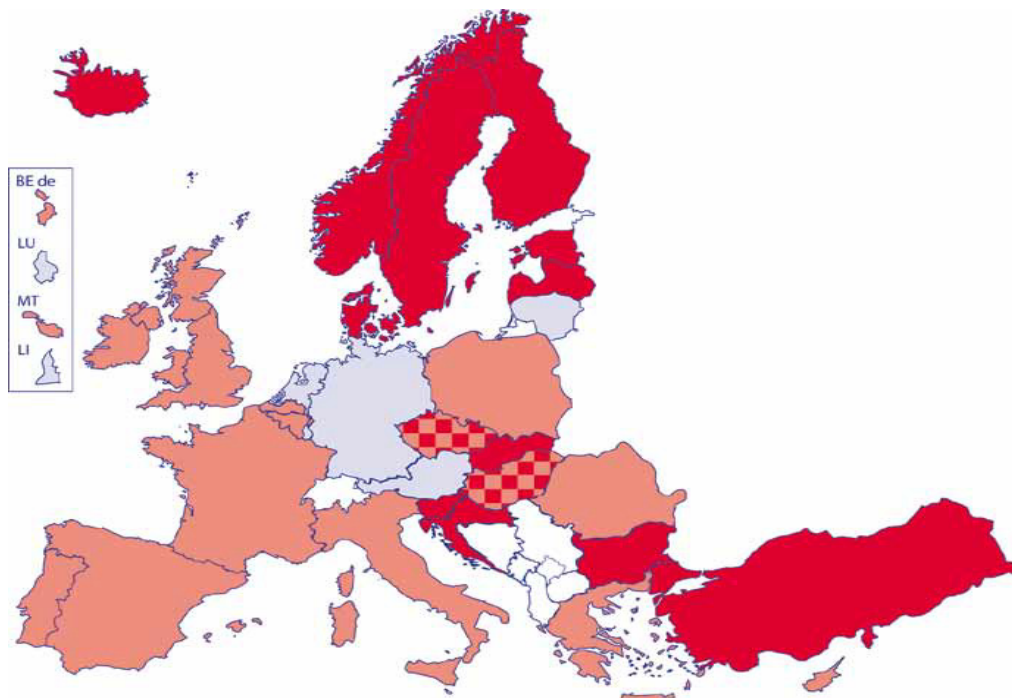
Una rete di informazione sull'istruzione, *The Information Network on Education in Europe* - Eurydice³ (nata nel 1980 nell'ambito della Commissione europea e ora inclusa nel Programma sul *Lifelong Learning*) ha steso un rapporto sulla struttura del sistema scolastico europeo⁴ secondo cui, in quasi la metà dei paesi europei, gli alunni dopo la scuola primaria seguono lo stesso curriculum comune di base dell'istruzione secondaria inferiore, ovvero fino ai 15-16 anni circa. Per otto di questi paesi la conclusione dell'istruzione secondaria obbligatoria coincide con la fine dell'istruzione secondaria inferiore. Mentre in Belgio l'istruzione secondaria inferiore termina ai 14 anni anche se l'istruzione resta a tempo pieno obbligatoria fino ai 15 anni.

Un caso diverso è rappresentato dall'Ungheria, Repubblica Ceca e Slovacchia in cui, l'istruzione obbligatoria è a modello unico fino a 14-15 anni ma intorno ai 10-11anni si può scegliere di iscriversi in istituti separati sempre a livello di istruzione secondaria. Altro caso è rappresentato dal Lussemburgo, Paesi Bassi, Liechtenstein e nella maggior parte dei Länder della Germania ed Austria, in cui sia all'inizio che a volte nel corso del percorso scolastico della secondaria inferiore, sia i genitori degli alunni sia la scuola stessa, devono scegliere un indirizzo o una scuola specifica per i ragazzi; questa scelta avviene intorno ai 10 anni. Per Germania e Austria, 11 anni per il Liechtenstein e 12 per i Paesi Bassi.

³ <http://www.eurydice.org>

⁴ È possibile consultare il documento in versione pdf direttamente su <http://www.indire.it/eurydice> - Bollettini di Informazione Internazionale: “Sistemi scolastici europei 2012”.

Principali modelli di istruzione scolastica (primaria e secondaria inferiore) in Europa 2010/2011 (Fonte: Eurydice)



I Paesi colorati in **Grigio** hanno indirizzi/percorsi differenziati (ISCED 2);

I Paesi colorati in **Rosa** hanno un curriculum di base comune (ISCED 2);

I Paesi colorati in **Rosso** hanno una struttura di percorso unico (ISCED 1 + ISCED 2).

Per ISCED 1 s'intende l'istruzione Primaria, mentre per ISCED 2 s'intende l'istruzione secondaria integrata che può essere composta da un livello comune di base, più istruzione primaria e istruzione secondaria con percorsi differenziati.

Da notare che in paesi come: **Repubblica Ceca, Spagna e Slovacchia** gli studi specialisti in Musica ed Arte seguono un percorso parallelo con i programmi dell'istruzione secondaria inferiore.

L'Istruzione Obbligatoria a tempo pieno in tutta Europa va dai circa 8 anni fino ai 9-10 anni ma, ci sono casi come la Lettonia, Lussemburgo, Malta, Inghilterra, Galles e Scozia che arriva fino agli 11 anni, in Portogallo e Irlanda del Nord fino ai 12 anni, per un massimo di 13 anni in Ungheria e Paesi Bassi. L'istruzione

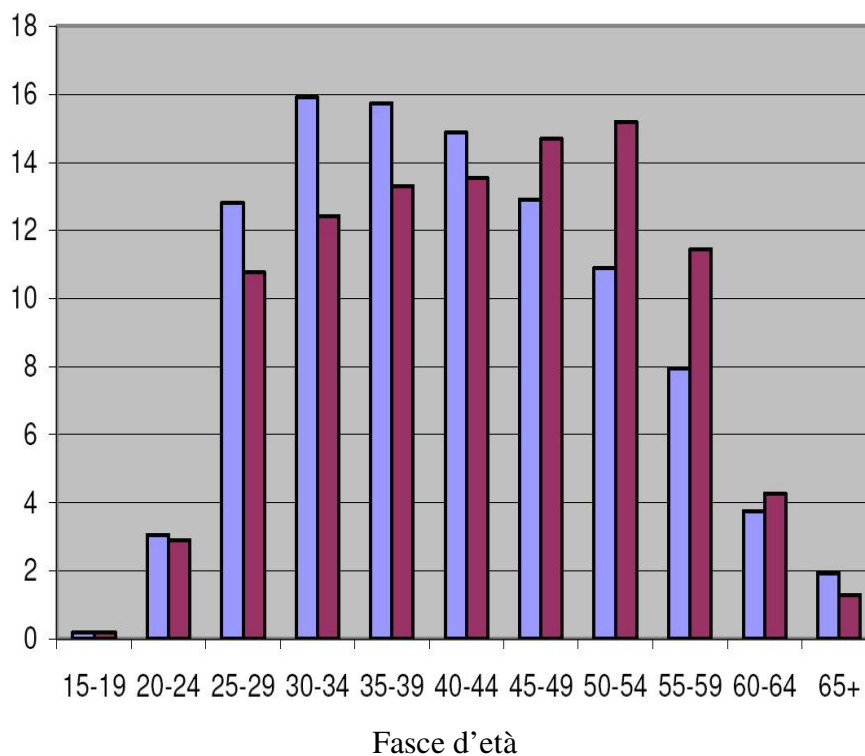
Obbligatoria inizia nella maggior parte dei paesi europei inizia a livello primaria intorno ai 5-6 anni; nei Paesi Bassi, a Malta e nel Regno Unito si inizia tra i 4 e i 5 anni ma i bambini vengono direttamente inseriti nei programmi dell'istruzione primaria.



Poco sono gli investimenti creati sugli insegnanti e la loro formazione, anche sulla formazione degli insegnanti in servizio ciò che si fa per la loro formazione è molto limitato negli stati europei. La formazione per gli insegnanti in servizio è obbligatoria solo in undici paesi degli Stati Membri, e anche in questi paese gli insegnanti non sono obbligati in maniera esplicita. Dove invece c'è formazione per gli insegnanti, ammonta a circa venti ore in tutto l'anno; non c'è un solo Stato Membro che preveda un minimo obbligatorio di formazione che vada al di là dei cinque giorni all'anno, anzi il trend generalmente è al ribasso, molti sono gli stati che prevedono la formazione obbligatoria per soli tre giorni all'anno. Inoltre sono state condotte delle ricerche in merito al grado di supporto ricevuto dagli insegnanti durante il loro primo anno di insegnamento a scuola; altre ricerche di sono dirette a indagare quanto, la professione dell'insegnante possa essere una scelta "attraente" e motivante; altri studi si sono interessati al confronto tra le professioni dell'insegnante e altre professioni, in termini di età.

In quest'ultima ricerca è emerso che la percentuali di lavoratori più anziana si trova proprio nella professione dell'insegnante. La percentuale di insegnanti di età compresa tra i 45 ei 64 anni è oltre il 40% in molti paesi, mentre bel il 30% della popolazione degli insegnanti ha un'età compresa tra i 50 e i 64 anni di età in diciannove paesi degli stati membri. Tutto ciò ha chiare implicazioni sul reale bisogno di "ri-formare" gli insegnanti (di seguito la tabella che mostra le percentuali tra insegnante e altre professioni distribuite lungo tutte le fasce d'età).

Questa tabella mostra la struttura per età in due gruppi: tutte le professioni comparata alla professione dell'insegnante (2005)⁵

Percentuali delle professioni



-  Tutte le professioni
-  Professione dell'insegnante

⁵ Studio Mobility of Teachers and Trainers, Direzione Generale dell'Educazione e della Cultura, 2006.

Da una breve panoramica sui percorsi universitari a livello europeo, risulta che l'iter formativo per diventare insegnante nella scuola primaria (spesso ancora definita Scuola Elementare) ha alcune diversità da nazione a nazione. In Francia, parte dell'Irlanda e Regno Unito il periodo di tirocinio è previsto verso la fine del corso, mentre per tutti gli altri paesi europei il percorso formativo è simultaneo. Nella maggior parte dei paesi europei la formazione in questo settore è prevalentemente di competenza universitaria, solo in alcune piccole eccezioni può essere definita "parauniversitaria" ovvero per avere accesso all'insegnamento è necessario un diploma di scuola secondaria superiore; in totale i paesi che prevedono una formazione non-universitaria in Europa sono nove.

Guardando al numero di anni totale dedicato alla formazione dei futuri insegnanti (sia di ambito universitario o no), complessivamente dura:

- due anni in Romania solo con percorso universitario;
- tre anni per nove paesi dell'Unione Europea (Belgio, Spagna, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Islanda, Lituania, Ungheria, Bulgaria di tipo non universitario, Polonia quella di tipo non universitario);
- tre anni e mezzo in Svezia;
- quattro anni in tredici paesi dell'Unione Europea (Danimarca, Grecia, Italia, Olanda, Portogallo in parte primo ciclo elementare, Regno Unito, Bulgaria quella di tipo universitario, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Slovenia, Slovacchia e Cipro);
- cinque anni in sei nazione dell'UE (Francia con prima laurea + seconda laurea abilitante, Portogallo con il secondo ciclo elementare, Finlandia, Lettonia, Polonia di tipo universitario, Romania di tipo non universitario);
- cinque anni e mezzo per la Germania con percorso diviso in tre anni e mezzo di tipo universitario e altri due anni di solo tirocinio.

I contenuti previsti per l'iter formativo in generale nei paese dell'UE non sono molto diversi da quelli italiani, è possibile distinguerli in tre gruppi: 1. parte curriculare e disciplinare con tutte le discipline fondamentali; 2. una parte inerente il settore professionale pedagogico; 3. una parte per il settore socio-psicologico. Per quanto riguarda il Tirocinio, da un lato è parte fondamentale dell'iter

formativo dell'insegnante, dall'altra però i tempi cambiano da nazione a nazione, ma in tutti i casi il periodo di tirocinio è seguito sotto la supervisione di direttori, tutor o docenti dei corsi di formazione. I tempi nelle varie nazione sono così distribuite:

Belgio: da due settimane nel primo anno a sedici settimane nel terzo anno; Danimarca: sono previste dodici settimane; Francia: tirocinio previsto nell'ultimo anno del percorso formativo; Irlanda viene dedicato circa il 40% dell'orario complessivo; Portogallo il 25% dell'orario complessivo; Olanda vi è un anno di stage; Germania ci sono due anni consecutivi; Spagna due volte in due mesi (4 mesi in tutto il percorso).

1.1.3. Un documento europeo sulla valutazione dei percorsi formativi degli insegnanti

Un'altra fonte di dati per quanto riguarda la differenziazione esistente nella formazione degli insegnanti a livello europeo è rappresentata da un documento redatto da Eurydice. Dal processo di Lisbona e di Bologna, sono emerse tante "emergenze" scolastiche e formative, in cui erano direttamente coinvolti gli alunni e gli insegnanti, e inoltre emerse la necessità di trovare una linea comune all'interno dei paesi dell'UE. Pertanto la Commissione Europea ha chiesto all'Eurydice (autunno 2004)⁶ di svolgere uno studio e in seguito stilare un rapporto, su quelle che erano le vigenti disposizioni in merito alla valutazione della formazione degli insegnanti nei paesi europei e di conseguente, anche inquadrare la composizione dell'organizzazione scolastica. Questa ricerca andava ad analizzare i processi utilizzati per la valutazione e l'accreditamento dei programmi e degli istituti coinvolti nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Il rapporto steso da Eurydice cerca di mettere in luce quali siano i processi valutativi messi in atto da ogni paese, le caratteristiche principali di

⁶ Il rapporto che ne è seguito dallo studio commissionato della Commissione Europea è: *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa*, 2006 disponibile nel sito dell'Eurydice all'indirizzo: www.eurydice.it

questi processi e le disposizioni adottate sia nella valutazione interne sia esterna, e come questi risultati sono stati utilizzati. Il report è composto da sei capitoli:

- I- l'organizzazione dei processi di valutazione della formazione iniziale degli insegnanti;
- II- la valutazione esterna della formazione iniziale degli insegnanti;
- III- la valutazione interna della formazione iniziale degli insegnanti;
- IV- l'utilizzo dei risultati delle valutazioni della formazione iniziale degli insegnanti;
- V- l'accREDITAMENTO e la valutazione della formazione in servizio degli insegnanti;
- VI- Riforme e dibattiti.

Tra gli aspetti interessanti che emergono da questo documento, uno su tutti è la modalità di utilizzo dei dati che emergono dal processo di valutazione (interno e/o esterno) e accREDITAMENTO. Ad esempio in alcuni paesi, i programmi accREDITATI possono essere revocati se gli Organi Ministeriali ritengono che non siano stati rispettati i criteri per l'accREDITAMENTO⁷, è il caso questo della Repubblica Ceca, dell'Ungheria, della Polonia e del Portogallo. In altri stati questi risultati invece vengono utilizzati per migliorare l'offerta della formazione degli insegnanti, sia nella fase iniziale sia in quella in servizio; per questi paesi il report sulla valutazione viene utilizzato in modo positivo per apportare delle migliorie nella programmazione dell'anno successivo; è questo il caso della Grecia, Spagna, Cipro e Austria. Ci sono ancora altri casi in cui la valutazione è utilizzata per trasmettere indici (elementi) informativi ad enti e/o soggetti coinvolti nella pianificazione dei programmi di formazione degli insegnanti (anche se lo schema utilizzato per la pubblicazione dei dati non è sempre così chiaro e preciso). In questa modalità di utilizzo della valutazione rientrano i Paesi Bassi, l'Irlanda, la Slovenia, Finlandia e Romania. Grazie a questo rapporto sui processi e gli impieghi dei risultati ottenuti dalla valutazione interna ed esterna sul processo

⁷ Per ACCREDITAMENTO ci si riferisce al processo grazie al quale le autorità legislative e professionali emettono un giudizio in merito a un istituto o programma nell'aver raggiunto gli standard prestabiliti per offrire una formazione agli insegnanti e conferire anche delle qualifiche.

formativo degli insegnanti, i Governi dei vari paesi membri hanno intrapreso un cammino di riforma per la riorganizzazione del sistema scolastico e per incentivare la promozione della formazione degli insegnanti sia a livello universitario sia a livello di formazione in servizio.

1.2– La formazione degli insegnanti nella scuola primaria

La parola Formazione deriva dal verbo *formare* che significa *dare forma*. In ambito pedagogico si tratta di un processo di strutturazione di conoscenze, abilità, competenze, metodi e contenuti. Cerca inoltre di strutturare modelli d'insegnamento per qualsiasi fascia d'età e della loro specificità. La formazione può essere vista anche come un processo ciclico che mette in moto e in circolazione conoscenze, in uno scambio reciproco e continuo di saperi tra persone che hanno caratteristiche diverse l'uno dall'altro.

Il processo formativo accompagna molta parte della nostra esistenza e chiaramente nessuno di noi nasce già con delle conoscenze. Per far sì che questo processo si attui è necessario che ci sia un *Formatore*, ovvero colui che in precedenza ha già personalmente percorso parte di questo processo e, un *Formando* ovvero colui che deve apprendere, imparare e acquisire conoscenze. La figura per eccellenza che ricopre da sempre il ruolo di formatore è: l'Insegnante (Semeraro, 1999).

1.2.1 Panoramica del quadro legislativo italiano

Il percorso per la formazione dell'insegnante per la scuola primaria in Italia si è modificato più volte nel corso degli anni. Il sistema di formazione di base per gli insegnanti era affidato inizialmente, agli Istituti Magistrali di durata quadriennale

che formavano professionalmente i docenti del livello pre-primario e primario. Il Diploma Magistrale aveva valore abilitante e consentiva di conseguenza la possibilità di partecipare direttamente ai concorsi per accedere all'insegnamento. Una formazione universitaria completa per l'ammissione ai concorsi per l'insegnamento era stata prevista nel 1974 (Decreto Delegato n°471) con un'organizzazione unitaria per il personale docente di tutti gli ordini di scuola, ma solo negli anni '90 si è avviata in Italia una vera organizzazione e formazione di percorso universitario per i docenti.

Con la Legge 19-novembre 1990 del D.M. 341, si decreta l'istituzione di un corso di laurea per la formazione degli insegnanti: Laurea in Scienze della Formazione Primaria di durata quadriennale, a cui si accede con il possesso un diploma di istruzione secondaria superiore di durata quinquennale.

Il corso di laurea è articolato in un biennio comune per la formazione degli insegnanti dell'infanzia e della primaria e due indirizzi successivi, che separano i due indirizzi d'insegnamento. Per tanto è stato richiesto alle università una specifica strutturazione e la definizione di nuovi piani di studio per la pianificazione e organizzazione della formazione universitaria dei docenti. I docenti che sono stati ammessi a scuola in ruolo con la formula precedente del diploma magistrale quadriennale, continuano a insegnare a scuola fino al pensionamento.

A questa si sono susseguite, nel corso degli anni, una serie di riforme sull'organizzazione dell'ordinamento dei corsi universitari in merito alla formazione degli insegnanti. In successione parallela al settore universitario, ci sono state altrettante riforme per particolari istituti del settore Artistico, quali ad esempio: Accademia delle Belle Arti, Accademia Nazionale di Danza, Accademia Nazionale di Arte Drammatica, Conservatori di Musica, Istituti di musica pareggiati. Con il D.M. 509-novembre 1999 e il D.M. 508-dicembre 1999 è stata modificata la struttura dell'ordinamento didattico universitario (con il D.M. 509) e la composizione dei titoli degli Istituti del settore Artistico (con il D. M. 508) che da questo momento in poi sono diventati a tutti gli effetti equipollenti ai titoli di laurea universitari per la formazione degli insegnanti. Nello specifico il D.M. 509

suddivide il percorso di formazione universitario nella formula 3+2: Laurea di I livello di durata triennale e una Laurea di II livello di durata biennale. L'ultima riforma in ordine temporale è la Riforma Gelmini, un insieme di atti normativi e leggi nel settore universitario e dell'istruzione in genere, entrati in vigore durante la permanenza in carica del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Maria Stella Gelmini, da cui appunto prende il nome. In sostanza le riforme sono contenute nella Legge 133/2008 e sono poi proseguite nella Legge 169/2008 e hanno come scopo una riforma del sistema scolastico italiano. La riforma è entrata in vigore il 1° settembre 2009 per la scuola primaria e la secondaria di primo grado, mentre le riforme per la scuola secondaria di secondo grado sono entrate in vigore esattamente un anno dopo, il 1° settembre 2010. La legge 169/2008 prevede una riorganizzazione del sistema universitario attraverso la modifica di settori strutturali, come la scomparsa delle Facoltà universitarie e conseguente fusione e federazione degli atenei in "Maxi Dipartimenti" comprendenti più facoltà al loro interno. Nello specifico la Laurea in Scienze della Formazione Primaria diventa abilitante all'insegnamento, anche per coloro che hanno conseguito la laurea fra l'entrata in vigore della legge 244/2007 e la data di entrata in vigore del Decreto legge 137/2008. Inoltre è prevista una riduzione dell'orario di lezione nelle scuole primarie e secondarie, dai 60 minuti ai 50 minuti; l'inserimento dell'insegnamento di Educazione Civica nella scuola primaria e l'adozione dei libri di testo per almeno 5 anni, chiedendo agli editori di non pubblicare nuove edizioni prima dei 5 anni, possibile bonus economico per i docenti migliori sotto forma di premio di produttività, reintroduzione del maestro unico che sostituisce i tre docenti in due classi e conseguente aumento delle ore di lavoro per l'insegnante. L'accesso ai corsi di laurea si ottiene con il superamento di un test d'esame, in quanto il numero di posti è programmato a livello nazionale, sulla base del presunto fabbisogno di personale docente di cui la scuola necessita.

Il percorso formativo universitario prevede l'acquisizione di competenze, conoscenze e attitudini in vari campi, suddivisi per aree riguardanti: la formazione per la funzione docente, contenuti per l'insegnamento primario, laboratori per analisi, progettazione e simulazione di attività didattiche. Nell'area della formazione docente sono comprese una serie di attività didattiche per

l'acquisizione di competenze e attitudini nel campo pedagogico, psicologico, metodologico-didattico e socio-antropologico, in più anche nozioni relative all'integrazione scolastica per allievi con handicap. L'area specifica per l'insegnamento primario contiene i fondamenti disciplinari e le capacità operative nel campo linguistico, letterario, matematico, delle scienze naturali, fisiche e ambientali, campo storico, geografico, del disegno, informatiche e del campo musicale. Tutto quanto elencato fin ora riguarda il background teorico che abbraccia tutte le materie oggetto di insegnamento; una seconda sezione è risolta all'ambito laboratoriale per la messa in pratica delle attività didattiche da programmare e attuare a scuola. Gli insegnanti imparano come programmare e progettare le attività da condurre in classe durante tutto il corso dell'anno scolastico, come impostare le programmazioni nelle singole materie per ciascun quadrimestre, tenendo conto delle linee guida nazionali indicate dal Ministero.

Questa diventa una fase cruciale per il percorso formativo dell'insegnante, al di là dell'imparare praticamente come impostare una programmazione, ciò che rende cruciale questa fase è un processo insito di presa di coscienza delle capacità che si stanno apprendendo e che si padroneggeranno una volta entrati nel mondo della scuola. La fase di programmazione non è un compito meccanico e imposto dal Ministero ma diventa un momento di riflessione su ciò che l'insegnante può "costruire" con la propria classe giorno per giorno. Non si tratta solo di attenersi a un consolidato schema da compilare ma pensare e riflettere sulle capacità e attitudini dei propri allievi, trovare il modo di rendere ogni lezione una scoperta interessante e stimolante, che ponga l'alunno al centro del processo di apprendimento.

Infine è prevista un'ultima area per il tirocinio, in cui si ha la possibilità di fare un'esperienza diretta negli istituti scolastici che permette di integrare le competenze teoriche con quelle operative sul campo.

1.3 Il profilo professionale dell'insegnante di scuola primaria

Dopo aver analizzato il quadro legislativo nazionale sulla formazione degli insegnanti, si cercherà di mettere a fuoco i tratti principali che compongono la professionalità dell'insegnante generalista e quella dell'insegnante di musica. Quest'ultima figura professionale non ha un profilo definito e riconosciuto nell'ambito della scuola primaria, pertanto sembra opportuno parlare di “tratti della professionalità” piuttosto che di “competenze” specifiche. L'obiettivo è dunque, sulla base della letteratura esistente sull'argomento, quello di cercare di delineare da un lato le competenze dell'insegnante generalista e dall'altro i tratti caratterizzanti la professionalità dell'insegnante specializzato in musica, al fine di far emergere aree di sovrapposizione e spazi di differenza nelle due tipologie di docenza. Va precisato che lo stesso concetto di competenza (così come altri concetti chiave come quello di apprendimento che verrà preso in considerazione nel capitolo successivo) è declinato secondo prospettive differenti a seconda dell'approccio di riferimento. Se, infatti, in quello cognitivista, la competenza coincideva con il possesso di conoscenze tecniche e flessibilità nell'utilizzo di diverse procedure, nell'approccio socio-culturale, invece, le competenze assumono un nuovo significato in relazione ai fattori di contesto e sociali che influenzano l'esercizio della competenza stessa e le attribuiscono un carattere situato in situazioni e problemi reali e autentici. Si supera in questo modo il limite insito nell'approccio cognitivista dato esclusivamente dalla focalizzazione sul singolo individuo e dalla sua osservazione in contesti non naturali e in situazioni problematiche simulate (Cisotto et al., 2005). Anche nella definizione di LeBoterf (2004) ritroviamo la stessa importanza attribuita al contesto, nel momento in cui definisce appunto la competenza come la capacità di combinare e mobilitare non solo le risorse personali (in termini di esperienze, conoscenze, saper fare, ecc.) ma anche le risorse dell'ambiente. Trasferendo questo discorso in ambito scolastico, un docente competente sarà quel docente in grado non solo di attivare e cambiare, se necessario, le proprie risorse per far fronte a diverse situazioni in maniera valida e produttiva, ma anche di agire sulla costruzione di ambienti e di condizioni favorevoli all'apprendimento (Pellerey, 2010).

1.3.1 Quali competenze per gli insegnanti generalisti?

Gli insegnanti della scuola primaria si trovano a dover affrontare un percorso formativo molto ricco e variegato, in quanto rispetto ai colleghi della secondaria, dovranno acquisire un ventaglio di conoscenze molto eterogeneo nella sua composizione. L'insegnante della scuola primaria non è specialista in una singola materia ma è definito anche "Insegnante Generalista" in quanto alla fine del suo percorso formativo universitario dovrà essere in grado di insegnare qualsiasi materia prevista dall'ordinamento scolastico. Tutte le conoscenze e competenze acquisite nella fase di studio e formazione universitaria, possono essere raggruppate nelle seguenti categorie (Petter, 2006⁸; Bertagna, 2004):

- 1- Competenze Culturali;
- 2- Competenze Pedagogico-didattiche;
- 3- Competenze Relazionali e Organizzative;
- 4- Competenze Psicologiche.

Per **Competenze Culturali** si vuole intendere una conoscenza delle discipline non solo riferita ai contenuti ma anche in merito agli aspetti epistemologici (il fondamento da cui sono nate e i metodi utilizzati). Non si vuol dire che un neo insegnante debba conoscere nel dettaglio ed essere esperto-tuttologo di tutte le discipline, ma è fondamentale che acquisisca le conoscenze basilari di ognuna di esse. Avere la padronanza sugli aspetti contenutistici ed epistemologici di una disciplina permette all'insegnante di coinvolgere tutto il gruppo classe, in un processo di ricerca e scoperta. Il saper insegnare inoltre comprende non solo l'acquisizione di una serie di contenuti ma l'appropriarsi di metodologie, strumenti dati dalle scienze dell'educazione che permettono all'insegnante di ascoltare, osservare e comprendere gli allievi; tener conto del contesto culturale e familiare nel quale il bambino è inserito e ne fa parte; collaborare e creare con i colleghi una condivisa e comune progettazione didattica. L'essere un insegnante

⁸ G. Petter "Il mestiere di insegnante. Aspetti psicologici di una delle professioni più interessanti e impegnative (2006) Giunti Editore

non significa limitarsi a trasmettere dei concetti ma deve guidare gli allievi nel processo di apprendimento, adattando quindi di volta in volta i metodi e gli strumenti da utilizzare in classe in modo da motivare e coinvolgere tutto il gruppo classe. Questo processo di coinvolgimento diretto va al di là della tradizionale lezione impartita in modalità unica e diretta insegnante-allievo. Conoscere bene la propria disciplina implica anche avere chiara la dimensione temporale e culturale nella quale si collocano le nozioni, sia che si tratti di eventi storici, nuove conoscenze scientifiche, evoluzioni e cambiamenti geografici, anche direttamente collegati al mondo animale e vegetale, sia che si tratti di nozioni di matematica o geometria. Quando si arriva ad acquisire una certa padronanza della disciplina si può pensare di proporre *l'evento problematico*, cioè proporre una sorta di problematicità che aiuta gli alunni a “entrare” nel tema in un percorso di indagine e riflessione, guidati e aiutati dal proprio docente. L'insegnante chiaramente deve possedere non solo conoscenze approfondite della nozione in sé inserita nella lezione del giorno ma avere l'elasticità e la capacità di mettere in connessione e collegamento anche altre discipline, più o meno collegate con quella principale. L'evento problematico deve essere “calibrato” sulle capacità della classe e stimolare la loro curiosità, in una sorta di processo induttivo che può coinvolgere anche altre discipline e che si concretizza nella discussione in gruppo suscitando curiosità e bisogno di avere altre informazioni e conoscenze. Questo tipo di competenze non si possono esaurire nella loro acquisizione solo nel periodo di formazione universitaria, ma dovrebbe essere un costante percorso di aggiornamento da parte degli insegnanti sia con lo studio individuale e personale sia con la partecipazione a corsi di aggiornamento o perfezionamento.

Il secondo gruppo prevede ***Competenze Pedagogico-Didattiche*** in quanto il compito dell'insegnante è duplice, ovvero promuovere la formazione e la crescita nei propri allievi come persone e come cittadini da una parte, dall'altra invece dovrà guidarli nel processo di apprendimento di conoscenze generiche e di abilità specifiche. Il clima di classe dipende anche dal tipo di relazione che l'insegnante crea con i propri allievi e dalle modalità di conduzione attuate in classe. Vi sono modalità d'insegnamento direttive che “esigono” ascolto e poca partecipazione

attiva da parte degli allievi e, una modalità di scambio e co-partecipazione tra l'insegnante e i propri allievi. L'aver acquisito competenze pedagogico-didattiche consente di avere a disposizione una serie di metodi e di approcci diversi all'insegnamento, in base anche ai quali si possono porre obiettivi educativi, programmare tempi e mezzi per raggiungere a pieno tali obiettivi. La dimensione didattica fornisce tutto un bagaglio di conoscenze relativo non solo alla tipologia di approccio da utilizzare in classe, ma anche una serie di mezzi per affrontare una lezione, come affrontare la fase della valutazione delle capacità cognitive e degli obiettivi che gli alunni hanno raggiunto tenendo conto anche dalla tipicità individuale di ogni allievo. Queste due tipologie di competenze vanno a stretto contatto l'uno con l'altro, infatti l'idea che ci si crea sulla tipologia di alunno che si vuole contribuire a formare determinerà anche la scelta di strategie, metodologie, tecniche e mezzi da utilizzare.

Nel gruppo delle *Competenze relazionali e organizzative* rientra il complesso di relazioni che si crea nell'ambiente della scuola e che non è dato solo dal rapporto insegnante-alunno, ma anche dal rapporto con i colleghi, il dirigente scolastico e le famiglie di appartenenza dei bambini. Il rapporto con i colleghi, con i quali spesso ci si trova a lavorare e collaborare, è ricco di complessi fattori che entrano in gioco e non sempre si riesce a creare un clima di serena convivenza civile; allo stesso modo anche la gestione della relazione con le famiglie degli alunni comporta un'attenzione particolare soprattutto quando la provenienza culturale di queste famiglie non è la stessa dell'insegnante. La relazione educativa che si crea all'interno dell'ambiente scolastico si differenzia dunque in base ai soggetti che creano questa relazione e le modalità comunicative dirette attraverso cui si esplica, cambiano di conseguenza in base ai soggetti che entrano in gioco. Ma la relazione educativa non consiste solo di comunicazione diretta, ma anche modalità comunicative indirette, verbali e non verbali e saper gestire e interpretare anche questi codici comunicative, arricchisce il bagaglio di competenze dell'insegnante. Insieme alle competenze relazionali vi sono anche quelle *organizzative*, imprescindibili quando si ha a che fare con un sistema organizzativo in generale, e del sistema-scuola in questo caso. I processi educativi

sono inseriti in una rete istituzionale e organizzativa, in cui il docente deve avere anche le competenze di gestione e organizzazione per la progettazione didattica, per le progettazioni con il territorio, per gestire i gruppi classe nonché il proprio gruppo classe (in merito alla personalizzazione del percorso educativo) e per l'organizzazione didattica in collaborazione con gli altri docenti e il dirigente scolastico.

Terzo e ultimo gruppo: **Competenze Psicologiche** ovvero l'insieme delle conoscenze relative allo sviluppo cognitivo ed evolutivo del bambino, indispensabili per comprendere come rendere il più sereno e naturale possibile il formativo del bambino stesso. Le conoscenze psicologiche comprendono principalmente i processi mentali e i meccanismi messi in atto in questi processi, da cui scaturiscono anche una serie di teorie come ad esempio quelle sulle teorie dell'intelligenza (concepita come capacità di capire, comprendere, valutare e interpretare un evento e/o di risolvere un problema), oppure la concettualizzazione dei processi di apprendimento⁹. A queste si accompagnano altri processi fondamentali come il linguaggio, la motivazione e le metodologie che aiutano a incentivarle o diminuirle. Nel quadro delle competenze psicologiche rientrano anche una serie di *atteggiamenti* con forte pregnanza educativa (che si fondano su processi di natura cognitiva ed emotiva) capaci di attivare in coloro verso i quali sono diretti altrettante risposte comportamentali ed emotive, messe in moto da particolari processi cognitivi e psicologici. Se nel complesso delle Competenze Culturali si trovano gli Eventi Problematici, nel filone delle Competenze Psicologiche si parla di *Curiosità Cognitiva*, ovvero avere l'atteggiamento di chiedersi spesso il *perché* di eventi, concetti, fatti di cui veniamo a conoscenza o veniamo coinvolti in un'esperienza diretta. L'insegnante può incentivare e incuriosire i propri alunni, mettendo in atto proprio la Curiosità Cognitiva, ovvero proponendo ai propri alunni eventi problematici che possono suscitare in loro

⁹ L' Apprendimento secondo Petter (2006) è un processo grazie al quale una certa esperienza vissuta direttamente o indirettamente può condizionare il nostro essere e i comportamenti presenti e futuri che mettiamo in atto, lasciando quindi traccia nella nostra memoria più o meno durevole nel tempo.

l'interrogativo "Perché?" in un processo continuo di scambio di idee, ragionamenti e proposte di soluzioni da vagliare e mettere a verifica. Da ciò scaturisce direttamente l'*Intraprendenza inventiva* che sorge dalla stimolazione con eventi problematici e di pari passo alla curiosità, porta l'insegnante e gli allievi stessi a fare un passo in più, ovvero azzardare una soluzione e cercare di dare la risposta migliore ai perché nati precedentemente. Tutti questi atteggiamenti molto stimolanti e innovativi, nascono da una capacità più ampia: la Flessibilità Cognitiva, che si esplica in una persona nell'essere predisposti a cambiare la propria opinione, mettersi in discussione, aprirsi a situazioni di dialogo e di confronto costruttivo con altri. Un *insegnante flessibile* ha un atteggiamento di continua curiosità verso tutto ciò che studia e apprende, si apre alle proposte e idee dei propri allievi, accoglie tutto ciò che gli viene proposto come nuova fonte di interesse anche quando le nuove "conoscenze" nascono dal gruppo classe e non solo da colleghi o professionisti del settore. Questo diventa con il tempo un atteggiamento costruttivo e di ristrutturazione continua del proprio bagaglio culturale, delle concezioni che si creano nel corso del tempo, delle credenze e nella concettualizzazione di idee, rendendo il proprio lavoro innovativo e sempre atualizzabile nel corso degli anni.

Fin ora le Competenze Psicologiche hanno assunto una dimensione di prassi ed esecuzione del lavoro dell'insegnante, ma vi è anche una dimensione di *riflessione* sull'agire quotidiano in classe, sul prendere le decisioni anche a livello organizzativo e che conferisce la possibilità anche di esplicitare le conoscenze implicite all'azione. La prassi riflessiva si esplica molto spesso in azioni concrete di scrittura del pensiero riflessivo e delle rappresentazioni mentali e sociali che accompagnano i nostri pensieri. La messa in atto di questi momenti di scrittura ha la sua valenza nel confrontare gli interventi pianificati e organizzati, nel riordinare visivamente i molti pensieri che spesso sovrastano la mente e spesso sono utili anche per trovare una soluzione a imprevisti o adattarsi alle costanti diversità dei ragazzi e delle loro situazioni pedagogiche e psicologiche. Infine possono essere inclusi altri due aspetti in questo gruppo di competenze: l'*Atteggiamento Democratico* (che comporta anche la predisposizione all'ascolto e a svolgere la funzione di guida per i propri alunni) e il *Rispetto* (verso la diversità di opinione,

approccio e idee anche quando non sono condivise e da cui scaturiscono discussioni e scambi di nuove idee).

Queste componenti si intersecano fra di loro e non possono essere concepite come tre entità separate e uniche, ognuna di esse rispetta una diversa sfaccettatura di unico oggetto. È proprio la loro stretta interdipendenza che rende complessa ma completa la professionalità dell'insegnante. Un insegnante disponibile, flessibile, aperto al confronto, riflessivo verso le proprie percezioni e metodologie di insegnamento è sempre e comunque parte di un sistema più esteso, il "Sistema Scuola" entro il quale nascono e si intersecano tutta una serie variegata di relazioni anche su livelli diversi (ad esempio tra insegnanti, insegnante e allievo, insegnante e gruppo classe a cui appartiene, insegnante e dirigente scolastico, insegnante e docente esperto esterno).

In primis la relazione che si crea naturalmente all'interno di un sistema scolastico, chiaramente è quella che nasce tra Insegnante e Alunno; il compito dell'insegnante non si esaurisce solo nel fornire nozioni e concetti nuovi ma, anche quello di creare in classe una certa "atmosfera educativa" (come afferma Petter, 2011) insieme alla nascita e allo sviluppo di un rapporto personale tra l'insegnante e l'alunno, in forme che possono essere diverse e da cui può scaturire l'emergere di un senso di efficacia positivo nell'insegnante stesso.

L'alunno che frequenta la scuola primaria si trova in un'età sensibile e di forti cambiamenti che si sviluppano nel corso dei cinque anni di scuola che frequenta; cambiamenti cognitivi, affettivi, psicologici, modalità di apprendimento e consolidamento di metodologie di studio ma anche tutto ciò che a che fare con il suo "mondo famiglia" e ambiente sociale nel quale è immerso dopo le ore trascorse a scuola. L'insegnante della scuola primaria deve essere molto sensibile e sempre attento a cogliere questi cambiamenti, soprattutto nel momento in cui uno di questi elementi (di cambiamento) provocano nel bambino dei conflitti e/o problemi al suo percorso scolastico (es. un problema personale con i suoi genitori può avere delle ripercussioni sul suo rendimento scolastico o sul livello di attenzione che presta in classe). L'insegnante dovrebbe apparire agli occhi dei

propri alunni come persona facilmente accessibile anche per la sfera più personale; il compito più difficile per l'insegnante è sicuramente trovare un giusto equilibrio tra il tempo impiegato per l'attività didattica e lo spazio da dedicare in maniera più personale ai propri alunni. Ascolto, attenzione, partecipazione emotiva e disponibilità a dare aiuto, caratterizzano un insegnante "attento" ai bisogni e necessità della sua classe. Dare aiuto nel senso di "accompagnare" l'alunno in un piccolo percorso di riflessione in cui cerca innanzitutto di esprimersi nel migliore dei modi, riflettere sul problema, cercare di capire quali sono le difficoltà che sente con maggior peso, sostenerlo e guidarlo nel trovare autonomamente una soluzione, incoraggiandolo, facendo leva sulla sua motivazione e forza nell'affrontare anche le difficoltà. Questo percorso di "attenzione" nei confronti del proprio gruppo classe potrebbe rientrare in una sezione più generica dei compiti che deve svolgere un insegnante, ovvero quello di contribuire a promuovere la formazione dell'identità di un allievo. L'*identità* di un individuo è data da ciò che egli è in un particolare momento, ovvero l'insieme degli elementi fisici (del suo corpo) che lo rendono riconoscibile, l'insieme delle conoscenze, abilità specifiche che a già acquisito, il suo modo di parlare, scrivere, di camminare, il suo carattere e il modo che ha di reagire nei confronti delle persone, di situazioni nuove o di imprevisti non calcolati, così come i legami affettivi con le persone e le cose che sono nate nel corso del tempo.

La "Metafora del Trifoglio" rappresenta uno degli strumenti che, secondo Petter può essere utilizzato da un insegnante sia come mezzo e supporto di riflessione quotidiano sulla propria disciplina, sia come strumento di programmazione quotidiana, inoltre può essere utilizzato graficamente come mezzo per suscitare interesse immediato, curiosità e coinvolgimento (grazie a una valenza visiva immediata) anche con concetti che potrebbe risultare difficili da spiegare alla classe ma anche faticosi da comprendere per i ragazzi stessi. L'uso della Metafora del Trifoglio come strumento didattico aiuta l'insegnante a fare in modo che il processo di apprendimento e di crescita intellettuale e formativa dei propri allievi, non avvenga per settori distinti e separati l'uno dall'altro, ma permette di avere un processo di crescita omogeneo fra le varie discipline, che pur presentando le loro

diversità e specificità restano in rapporti di relazione o di cause ed effetto con altre. Questo è un aspetto particolarmente importante per un insegnante e l'aver un saldo senso di efficacia nella propria persona aiuta a creare sempre "nuovi scenari per il trifoglio", mentre suscita negli allievi motivazione, interesse, curiosità, voglia di imparare e ad avere una visione globale e diversificata sotto vari punti di vista di uno stesso argomento.

Graficamente è rappresentato esattamente con un trifoglio dove:

- al centro si può collocare il tema scelto per una certa disciplina;
- nella parte superiore ai lati, vi sono due foglie che al loro interno sono divise a metà (una foglia per gli Aspetti Formativi e una per quelli Motivazionali);
- un'altra foglia in basso che al suo interno ha molte più venature delle foglie superiori (contenente gli Aspetti interdisciplinari).

Aspetti Formativi: l'insegnante riflette su quali aspetti della personalità del proprio allievo possono essere messi in gioco nell'affrontare quel determinato tema, argomento o disciplina, in maniera positiva ed efficace portando a un momento di crescita. Altra riflessione che può scaturire riguarda il modo in cui i concetti e i contenuti che sono stati appresi possono essere memorizzati e immagazzinati in maniera permanente, in modo da diventare parte del bagaglio culturale e formativo. In questo modo le informazioni che vengono memorizzate e "trattenute" in modo stabile nella memoria a lungo termine, contribuiscono a diventare parte della personalità di ogni allievo che potrà far emergere e riutilizzare tutte le volte che ne avrà "bisogno". E' possibile individuare degli obiettivi che aiutano a utilizzare al meglio questo strumento nell'individuazione degli aspetti formativi; tali obiettivi hanno a che fare con aspetti riguardanti la vita mentale, come le *Capacità di base, Atteggiamenti, Interessi stabili e Informazioni formative*.

Aspetti Motivazionali: come fare per invogliare negli alunni ad avere un atteggiamento propositivo e positivo anche in modo stabile nei confronti di una disciplina? Diventa cruciale porsi questa domanda per arrivare poi a pensare e pianificare al Come proporre un argomento, come renderlo accattivante e stimolante agli occhi dei propri allievi, come suscitare interesse e curiosità in loro.

Aspetti Interdisciplinari: questa sezione del trifoglio aiuta a riflettere su quali possono essere le discipline coinvolte direttamente con l'oggetto al centro del trifoglio oppure quali altre tematiche in ambiti correlati possono essere intrecciate con questo argomento specifico.

Ma la “*professione insegnante*” non si esaurisce in una serie di Competenze dettata dalle istituzioni universitarie, ciò che rende completo un insegnante è dato anche dalla necessità di sviluppare altre abilità, quali ad esempio: l'essere sensibile nell'identificare le necessità dei propri alunni in base al loro status caratteriale, cercare di dare una risposta concreta a tali necessità più o meno espresse chiaramente, supportare il percorso di apprendimento e di crescita dei propri alunni, saper lavorare in un contesto multietnico e multiculturale che include chiaramente, la conoscenza e comprensione del valore della “diversità” e il rispetto per essa e non ultimo, lavorare in collaborazione con tutto il sistema scolastico (comprendente non solo gli altri colleghi-insegnanti, i genitori dei propri alunni, ma anche con il dirigente scolastico, eventuali esperti esterni alla scuola e tutta la rete di contatti con cui la scuola entra in relazione nel corso degli anni).

1.3.2 Chi è l'insegnante di musica?

Da molti anni ormai, il centro massimo di formazione per il settore della musica è rappresentato dai Conservatori di Musica Italiani. Concertisti, cantanti, compositori, direttori d'orchestra, insegnanti di educazione musicale per le scuole e musicoterapeuti, iniziano il loro percorso formativo musicale in Conservatorio e successivamente possono specializzarsi in altre scuole o corsi specifici nazionali e internazionali. Attualmente in Italia vi sono circa cinquantasette istituti tra Conservatori e sezioni staccate, e venti istituti musicali pareggiati. Con il Sistema Italiano AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale) vengono inclusi tutti gli istituti di formazione in ambito artistico, ovvero le Accademie delle Belle Arti, l'Accademia Nazionale di Arte Drammatica, l'Accademia Nazionale di Danza, gli Istituti Superiori per le Industrie Artistiche, i Conservatori di Musica e gli Istituti

Musicali Pareggiati. Tutte queste scuole hanno l'obiettivo di formare delle persone "esperte" nel mondo dell'arte in genere e nello specifico di ogni istituto, nella danza, nella musica, nel teatro, nella pittura. Un musicista che ha seguito il suo percorso formativo musicale in Conservatorio, ha dedicato una serie di anni (prima della riforma del riconoscimento del diploma di Conservatorio equipollente a un titolo di laurea universitario) allo studio di uno strumento specifico e una serie di materie complementari quali ad esempio: Storia della musica, Musica d'insieme, Musica da camera, Armonia, Solfeggio e altro. Le lezioni in conservatorio occupano per la maggior parte del tempo lo studio dello strumento musicale e il rapporto tra studente e insegnante è uno a uno. Con la riforma dei diplomi di conservatorio (D.M. 508) è stato modificato il percorso formativo dei musicisti, gli anni di corso e anche gli ordinamenti interni inerenti gli insegnamenti specifici curriculari.

Ma chi è l'insegnante che occupa la cattedra nelle ore di musica? Cosa succede in classe quando il calendario scolastico prevede l'insegnamento della musica? La realtà scolastica italiana nella scuola primaria prevede che l'insegnamento della musica non necessariamente sia di competenza di una persona che sia insegnante della primaria ed esperto in musica. Non esiste in Italia la figura dell'insegnante di musica specializzato per la scuola primaria, la legge attuale (L 169/2008) prevede l'istituzione dell'Insegnante Unico con formazione e laurea in Scienze della Formazione Primaria che, per la stessa legge ha valore abilitante per l'insegnamento. Negli ordinamenti dei corsi di Laurea di Scienze della Formazione Primaria, al settore della musica è dedicato un insegnamento, generalmente al quarto ed ultimo anno, da un minimo di quattro CFU (quando è solo previsto un corso semplice a metà semestre) fino a un massimo di nove CFU (quando oltre al corso è prevista anche qualche ora di laboratorio pratico). Come si può intuire le ore dedicate a questo insegnamento sono troppo poche per poter fornire ai futuri insegnanti tutti gli strumenti necessari per lavorare con la propria classe, in una materia da sempre viene considerata in associazione con il musicista professionista e/o concertista di sala. Naturalmente non si può parlare di un percorso formativo nel settore della musica, in quanto il tempo è talmente poco che spesso gli stessi studenti del corso di laurea preferiscono non addentrarsi

troppo nella materia in quanto si percepiscono “non adatti, non competenti” e spesso è radicata in loro la falsa credenza secondo cui se non si è in grado di suonare almeno uno strumento musicale o essere in grado di leggere la notazione musicale, allora non si può insegnare musica a scuola. In realtà il saper suonare bene uno strumento musicale o saper leggere la notazione musicale non è un pre-requisito obbligatorio e necessario per insegnare musica nella scuola primaria, ma avere delle competenze minime nell’educazione musicale di base è certamente un buon punto di partenza. Il percorso universitario purtroppo non offre molte possibilità per acquisire le competenze necessarie, ed ecco perché spesso gli insegnanti in servizio che hanno avuto modo di sperimentarsi nell’insegnamento della musica in maniera positiva, si attivano autonomamente (cercando informazioni, materiale, libri e attività da svolgere in classe) e/o partecipano a corsi specifici per l’educazione, propedeutica e didattica della musica, corsi di perfezionamento, corsi di aggiornamento o master. Lo stesso interesse nasce anche da una stretta collaborazione con l’Esperto in Musica, colui che ha il compito di affiancare l’insegnante titolare della classe e aiutarlo in quanto esperto proprio nel settore musicale.

Il susseguirsi di riforme sul sistema scolastico e sulla strutturazione dei corsi di laurea, ha fatto scaturire una riflessione tra alcuni docenti dell’Università di Bologna e in particolare, docenti afferenti proprio al Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria, in merito all’individuazione di un profilo professionale dell’insegnante della scuola primaria. L’incontro e le riflessioni tra questi docenti ha portato alla compilazione di un documento e successivamente un articolo¹⁰ “Le competenze musicali e professionali dell’insegnante della scuola di base”.

¹⁰ Tale documento è stato presentato durante una conferenza di facoltà presso l’Università di Bologna, è stato presentato da Emiliani e Addessi nel 2002; il documento è tuttora in discussione viste le successive riforme dei corsi di laurea.

Nel documento sono state individuate le Competenze principali che dovrebbe acquisire un insegnante nel suo percorso di studi, raggruppandoli in tre settori:

1-competenze di base (tutto ciò che ha a che fare con le abilità e conoscenze specifiche di una disciplina);

2-competenze tecnico-professionali (che si riferiscono al come insegnare una disciplina);

3- competenze trasversali (riferite alla capacità di un insegnante di entrare in relazione con altri soggetti nel suo specifico contesto lavorativo). Nello specifico dell'insegnante di musica, si è partiti con l'idea di base del considerare la musica come uno dei linguaggi fondamentali per lo sviluppo del bambino (sono stati considerati gli scritti di Baroni 1997, Delalande 2001, Deriu 2002, Imberty 2002) e si è cercato di tenere in considerazione tutte quelle variabili che influenzano o dovrebbero influenzare l'insegnante di musica della scuola primaria. Gli autori di questo documento ritengono che la musica e l'esperienza musicale che circola intorno ad essa deve divenire parte integrante del sistema culturale rappresentato dalla scuola, in questo modo anche il linguaggio musicale diviene una delle componenti primarie dell'attività espressiva umana. Ecco perché diviene importante anche conoscere e tenere in considerazione i gusti musicali dei bambini in età della scuola primaria, sui quali poter conoscere e riconoscere stili e generi musicali come una delle parti che compongono la loro (riferito direttamente ai bambini) identità culturale, geografica, storica e di tradizione popolare. D'altro parte era inevitabile non tener conto dei processi di sviluppo mentale e cognitivo dei bambini, dei processi di apprendimento e socializzazione; alcuni dei filoni di ricerca tenuti in considerazione hanno riguardato il campo della psicologia dello sviluppo musicale, le relazioni tra pedagogia generale e l'educazione musicale, guardando anche agli aspetti della programmazione e progettazione didattica.

Altro aspetto interessante di questo documento, è la stesura delle competenze di base che dovrebbe avere un'insegnante di musica nella scuola primaria. Sono state individuate le seguenti competenze:

- saper percepire, riconoscere e classificare le fonti sonore (anche nei suoi parametri, organizzazioni melodiche e timbriche);
- saper capire e interpretare gli oggetti sonori tenendo conto dei significati e delle strutture musicali, utilizzando anche altri linguaggi, come quello corporeo, grafico e pittorico;
- saper improvvisare o riprodurre semplici sequenze di brani musicali con la voce, gli oggetti, il corpo, gli strumenti musicali;
- essere in grado di conoscere differenti repertori musicali (dalla musica popolare a quelle d'intrattenimento, dalla musica classica a quella più tecnologica).

Queste rappresentano le abilità prettamente musicali, ma nel documento sono state individuate anche altri tipi di abilità, come ad esempio le competenze tecnico-professionali, nello specifico si tratta di conoscere i principali fenomeni di diffusione e consumo musicale della fascia d'età relativa (chiaramente) alla scuola primaria; essere a conoscenza di nozioni storiche ed epistemologiche della musica; conoscere gli elementi principali del processo di sviluppo psicologico musicale del bambino, nei suoi aspetti cognitivi e affettivi; conoscere gli elementi principali della pedagogia della musica, della propedeutica, della didattica anche in riferimento al saper fare programmazione e progettazione di percorsi di educazione al suono e alla musica.

La musica quindi, grazie anche allo studio condotto per la stesura di questo documento, diviene parte importante e integrante del curriculum scolastico della scuola primaria, in quanto considerata elemento necessario per lo sviluppo intellettuale e cognitivo del bambino. Altro fattore fondamentale da tener presente è la valenza interdisciplinare di questa materia con tutte le altre previste dall'ordinamento scolastico; integrando musica con le altre discipline è possibile agire in maniera positiva nell'organizzazione e programmazione didattica, questa integrazione disciplinare permette inoltre un "risparmio" in tempo ed energie nella strutturazione degli interventi didattici.

Diviene così necessaria una ristrutturazione di questo insegnamento all'interno dell'ordinamento universitario, per fornire ai futuri insegnanti tutti gli strumenti,

le competenze e le abilità necessarie per poter insegnare musica nella loro classe. Risulta evidente da quanto detto finora, da un lato la necessità di una riflessione più approfondita sulla tematica della formazione degli insegnanti di musica e dall'altro l'importanza di rispondere ad un'ottica di integrazione tra le discipline riconoscendo alla musica la sua rilevanza in termini di crescita formativa.

Il panorama legislativo così come delineato all'inizio di questo capitolo unitamente al quadro di competenze rintracciabile nella letteratura riguardante l'insegnante di scuola primaria danno la possibilità di far emergere la necessità di una riflessione e di un ripensamento del percorso di formazione dell'insegnante di musica. Necessità che deriva anche dalla constatazione di una scarsità di studi e ricerche riguardanti sia le competenze specifiche che l'insegnante di musica dovrebbe possedere sia il valore aggiunto che l'insegnamento della musica integrato con le altre discipline può offrire alla qualità del percorso di crescita dell'alunno.

1.4 Considerazioni conclusive

Alla luce di quanto esposto fin ora, due sono gli aspetti che hanno interessato questo primo capitolo della ricerca, il primo sulle riforme legislative del sistema scolastico a livello nazionale e internazionale e il secondo, su quali siano le competenze che l'insegnante della scuola primaria deve acquisire nel suo percorso formativo.

In merito al primo punto, il sistema scolastico italiano ed europeo, ha subito forti cambiamenti negli ultimi venti anni circa. A livello internazionale sono stati prodotti rapporti e indagini documentate da parte di Organizzazioni Internazionali, in particolare l'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) e l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Tra alcune delle segnalazioni più recenti vi è la denuncia della

scarsa qualità dei sistemi scolastici nei paesi considerati “avanzati”. È emerso dunque il bisogno di avere un approccio globale a istituire o riorganizzare le forme di sapere, istruzione e formazione (per quanto più possibile) sia per i giovani all’inizio del loro percorso formativo sia per gli adulti (la cosiddetta formazione continua).

Le riforme legislative sono state pensate con l’ottica di strutturare il sistema scolastico secondo un “modello europeo” che potesse uniformare quanto più possibile il percorso educativo e formativo dei ragazzi, sin dal loro primo ingresso nel mondo della scuola. Alcune delle differenze tra i vari sistemi scolastici europei scaturiscono inevitabilmente anche dalla situazione economica, politica e sociale interna. In questo quadro di riforme legislative si è ritenuto opportuno ritagliare uno spazio specifico per gli insegnanti di musica della scuola primaria. Il nostro sistema scolastico nazionale per la scuola primaria prevede la figura dell’insegnante generalista, ovvero un docente che deve acquisire nel suo percorso formativo tutta una serie di abilità e conoscenze utili per poter insegnare tutte le materie scolastiche. Si è scelto di focalizzarsi in particolare sull’insegnamento di musica, in quanto il percorso di studi universitario specifico per questi insegnanti scarseggia nella formazione in questa materia. Questa “mancanza” porta gli insegnanti a credere che l’educazione musicale sia una prerogativa degli specialistici (o musicisti professionisti) preferendo così non cimentarsi con questo tipo di insegnamento. La letteratura scientifica dimostra invece che l’educazione musicale a livello di scuola primaria è alla portata di un qualsiasi insegnante anche se non è in possesso di pregressa formazione specifica in musica. Da un lato, dunque, viene sottolineata la forte valenza educativa e formativa che la Musica ha nel processo di crescita del bambino, a livello cognitivo, educativo e intellettuale; dall’altro, ci si augura che anche l’insegnamento dell’educazione musicale possa essere riconosciuta come materia ugualmente importante rispetto a tutti gli altri insegnamenti previsti nella scuola primaria e di conseguenza possa acquisire più spazio nell’iter formativo universitario.

Per quanto riguarda il secondo punto viene posta l’attenzione sul concetto di Competenza, parola chiave nella formazione di un insegnante, riportando le trattazioni di vari autori scelti all’interno di un vasto ventaglio che la letteratura ci

offre (Petter, 2006; Bertagna, 2004; LeBoterf, 2004; Pellerey, 2010; Cisotto, 2005). Si è scelto di sviluppare questa sezione in due parti, da un lato le competenze dell'insegnante generalista e successivamente le competenze specifiche dell'insegnante di musica. Questa scelta è nata dall'intento di evidenziare quanto possa essere importante incrementare le conoscenze, le abilità e le competenze in questo settore e, dimostrare (grazie a un'esposizione variegata di ricerca nel settore dell'educazione musicale) che avere insegnanti generalisti che hanno competenze anche nel settore della musica possa arricchire il processo educativo e formativo dei bambini della scuola primaria. Anche nei successivi capitoli si cercherà di affiancare alle argomentazioni esposte sui costrutti teorici alla base del progetto di ricerca, anche altre più specifiche riguardanti il settore dell'educazione musicale.

Con questo non si vuole in alcun modo porre su un livello superiore l'educazione musicale rispetto a tutti gli altri insegnamenti, ma solo porre l'attenzione sul fatto che spesso la musica viene percepita come materia "ostica" e di competenza solo degli specialisti del settore.

CAPITOLO 2

LO STILE D'INSEGNAMENTO

*"La cultura si deve lasciar prendere attraverso l'attività,
con l'aiuto di materiali che permettano al bambino di acquistarla da solo,
spinto dalla natura della sua mente che cerca,
e diretto dalle leggi del suo sviluppo"
(Maria Montessori)*

2.1 - Che cosa s'intende per Stile d'Insegnamento?

In considerazione di tutto ciò che si è detto nel precedente capitolo sulle competenze dell'insegnante generalista e di musica, si intende ora entrare nel merito della questione riguardante una delle caratteristiche professionali del docente, cioè il "saper insegnare". Numerose sono le teorie, gli approcci e i modelli nel settore della didattica, che ci permettono di identificare il *come* si insegna, ossia ciò che in letteratura viene definito "stile di insegnamento".

Il mondo della moda definisce "Stile" un qualcosa di personale, unico, che permette a una persona di differenziarsi dagli altri ma che allo stesso tempo si ispira e/o si è ispirato ad essi. Partendo da questa concezione della parola Stile si può pensare all'insegnante come a colui che tende ad un'integrazione di tutto ciò che ha appreso dalle proprie esperienze sia sul piano pratico-formativo sia su quello personale. Esiste una stretta relazione tra Modelli Didattici e Stili d'Insegnamento, da una parte vi è un certo modo di concepire l'insegnamento e i fattori che entrano in gioco, dall'altra vi sono le scelte dell'insegnante che privilegerà un determinato modello che sente più "adatto" alla propria personalità (intesa come l'insieme di capacità cognitive, formazione ricevuta, esperienze vissute, senso di efficacia personale, competenze acquisite e abilità che si padroneggiano).

Semeraro (1999) parla di Metodologia Didattica adottata da un insegnante (che di conseguenza va a definire e caratterizzare il suo Stile d’Insegnamento) riferendosi alle modalità e procedure utilizzate per l’insegnamento, alle forme di comunicazione e di comportamento che gli insegnanti manifestano in classe e che dipendono dalle scelte da loro effettuate in merito:

- a) alle teorie curriculari adottate,
- b) alle concezioni possedute e proposte sulle discipline,
- c) ai processi di apprendimento dei propri allievi,
- d) alla conoscenza degli strumenti e tecnologie didattiche,
- e) ai criteri di valutazione da loro utilizzati.

Lo Stile d’Insegnamento diventa specifico di colui che lo adotta ed è il risultato dell’integrazione tra varie componenti tra cui: stile cognitivo, atteggiamenti, stile di leadership e, componenti relative agli aspetti relazionali, emozionali e cognitivi. Lo stile pedagogico personale diventa determinante sulla prassi educativa, su ciò che si vorrebbe ottenere nel lavoro in e con la classe e sui risultati che si sperano di ottenere dal proprio lavoro. Cercare di focalizzare il proprio stile d’insegnamento e adattare di conseguenza la prassi didattico-educativa alla classe, permette di evitare un comune “errore di empatia”, che tenderebbe a creare una sorta di sintonia tra l’insegnante e quegli allievi che presentano uno stile di apprendimento simile al suo, rispetto a quegli allievi che si diversificano nello stile di apprendimento. Le conseguenze di questa tipologia di errore si ripercuotono nel processo di valutazione degli apprendimenti degli alunni, in un probabile calo di efficacia nel proprio stile d’insegnamento (qualora i risultati negativi siano in misura maggiore) e in termini di successo personale (Petter, 2007).

Altro elemento interessante nel considerare lo Stile di un insegnante è dato dal rapporto tra le *Conoscenze Informali* e le *Conoscenze Formali*, dove per Conoscenze Informali s’intende l’interpretare una conoscenza e per Conoscenze Formali invece, ci si riferisce alle nozioni impartite a scuola o meglio, alle

“spiegazioni” che l’insegnante fornisce durante la sua lezione. Questo tipo di distinguo delle conoscenze è stato individuato da Bruner (1977) che si è interessato proprio al tipo di connessione che può stabilirsi tra le spiegazioni e le interpretazioni, che si esplicano nella “metodologia della ricerca di un uso della mente che è centrale per il mantenimento di una collettività interpretativa”. Bruner fornisce un suggerimento, che consiste nell’individuare dei Problemi Cruciali in modo da poterli mettere sul banco di prova e mettere in atto pratiche riflessive su di essi; in questo senso si realizza un punto di incontro tra le Conoscenze Informali e quelle Formali, che facilmente si possono concretizzare nel lavoro quotidiano fatto dall’insegnante nella propria classe.

Precedentemente (nello specifico nel primo capitolo di questo lavoro) si è discusso sulle tre competenze che secondo Petter un insegnante in formazione dovrebbe acquisire, tra queste vi erano le Competenze Culturali che con il tempo si impara a padroneggiare e costituiscono la base della conoscenza di una disciplina. Proprio quando si arriva ad essere padroni di una certa disciplina si può pensare al *Come* proporre le nozioni ai propri allievi. Petter come Bruner in un certo senso, hanno in comune il proporre alla classe *Eventi problematici* (così come definiti da Petter) che si basano principalmente sull’interrogativo “Perché.....?”; allo stesso modo Bruner riflette sui *Problemi Cruciali* e sullo scoprire i problemi discutendone in classe. Questa nuova modalità di condurre una lezione e di conseguenza di lavorare di pari passo con la propria classe, non fa parte sempre della “valigetta degli attrezzi” che consapevolmente e razionalmente un insegnante usa nel lavoro di tutti i giorni. Pertanto, risulta molto importante portare a conoscenza di questa ed altre metodologie d’insegnamento, in primis nella formazione degli insegnanti in formazione e anche nella formazione continua degli insegnanti in servizio, come ad esempio nei corsi di formazione, aggiornamento e/o perfezionamento universitari.

Il fare ricerca potrebbe essere associato in un primo momento, solo al compito fondamentale di tutti coloro che appartengono al settore scientifico, come gli studiosi e i ricercatori del mondo della Fisica, Chimica, Astronomia oppure, dell’Economia e della Matematica (es. ricerche ISTAT) e, a tutti quegli enti

incaricati di fare ricerca come gli istituti specializzati in campo medico, industriale in un'ottica di innovazione e/o trasferimento tecnologico.

Ma il fare ricerca nel senso più puro e semplice del termine indica l'osservare un fenomeno, una situazione o momento in assoluta oggettività, avere quella "sensibilità visiva" che ti permette di avere attenzione per ciò che stai osservando, riflettere e cercare di capire quali possono essere gli eventi scatenanti e come si può intervenire per comprendere meglio ciò che succede. Un ricercatore infatti, sceglie di fare ricerca e osservare un dato fenomeno, cercando di non dare interpretazioni affrettate ma, osserva il fenomeno in quanto tale inizialmente e poi successivamente farà le sue riflessioni anche grazie allo studio di altri fenomeni simili a quello osservato.

Tutto ciò può avere delle connessioni con la professione dell'insegnante? Cosa significa nel mondo della scuola e per un insegnante il fare ricerca?

Anche l'insegnante nel corso della sua carriera professionale, spesso veste i panni del ricercatore e il fare ricerca, diviene per lui uno dei mezzi a disposizione che ha per arricchire il proprio lavoro nei contenuti e nella forma con cui si possono "modellare" i processi di apprendimento da proporre alla classe. Il processo di ricerca di un insegnante può prendere varie direzioni:

- essere costantemente alla ricerca e acquisizione di abilità, conoscenze, teorie e pratiche dell'insegnamento (ricerca sul piano personale);
- ricercare il modo più consono di entrare in un rapporto di relazione positiva con la propria classe e ottenere il meglio dal proprio modo di lavorare (ricerca sul piano professionale);
- fare ricerca con la propria classe, ovvero coinvolgere i propri alunni durante la lezione in classe, in un percorso di scoperta attiva, apprendimento stimolante e scambio reciproco tra loro e il proprio insegnante (ricerca con la classe).

Bruner propone di affiancare alla fase della tradizionale lezione frontale una fase di sollecitazione, con la proposta di eventi problematici e la successiva discussione e ricerca con e tra gli studenti.

La tradizionale lezione frontale fatta in classe potrebbe e può diventare un vero e proprio percorso di co-costruzione in cui l'insegnante, oltre ad avere un'idea ben precisa degli argomenti da portare a lezione, può:

- riflettere su quanto possano essere difficili o facili le argomentazioni proposte;
- riuscire a trovare un'alternativa nel caso in cui l'apprendimento da parte dei propri allievi risulti difficile e faticoso;
- utilizzare piccoli momenti di verifica anche di tipo informale per capire il livello di comprensione della classe, ad esempio con piccole discussioni, riflessioni sui concetti-chiave, approfondimenti e ulteriori chiarimenti richiesti dagli allievi;
- rendere esplicito il diretto collegamento tra ciò che viene spiegato e introdotto come concetto ex novo e quanto è stato fatto precedentemente del programma (gli alunni mettono in atto processi di transfert cognitivo).

Questa modalità di far lezione non dovrebbe esser lasciata al caso, ma pianificata e progettata precedentemente, pensare e prevedere a come stimolare la curiosità degli allievi, come proporre l'evento problematico da cui far scaturire una discussione stimolante, attivare modalità di comunicazione verbale e non-verbale nel parlare alla classe in modo da rendere la "figura dell'insegnante" più vicina alla classe, creando momenti di scambio anche affettivo e relazionale. Per rendere possibile questa modalità di far lezione, ogni insegnante dovrebbe riuscire a inserire nella fase di programmazione annuale e/o semestrale delle unità didattiche contenenti sia gli insegnamenti nozionistici (previsti anche dalle Indicazioni Nazionali fornite del Ministro della Pubblica Istruzione), sia la mappa degli eventi problematici correlati chiaramente all'argomento proposto in quel momento.

Infine si può riflettere su questa nuova modalità di fare lezione in classe che certamente giova in termini di "*Clima di classe*", atteggiamento nei confronti dello studio e della scuola stessa da parte degli allievi. Inoltre i bambini in questo modo vengono costantemente incoraggiati ad esprimere la loro opinione

personale, a rispettare al tempo stesso le altre opinioni a volte diverse dalle proprie, saper discutere e confrontarsi tra di loro e con l'insegnante, sviluppare nuove forme di comunicazione, socializzazione, empatia e di relazione all'interno del gruppo e con il gruppo.

2.2 - I due stili predominanti:

Learner-Centred Approach e Teacher-Centred Approach

Il discorso sullo stile d'insegnamento è strettamente legato a quello dell'apprendimento in quanto, si pongono in una condizione di influenza reciproca.

Apprendimento è infatti una delle parole chiave nel campo dell'istruzione, della psicologia dell'educazione/istruzione e della pedagogia. Ma riflettendo su essa ci si accorge che lo studio dell'apprendimento scolastico è molto vasto e gli approcci che hanno considerato l'Apprendimento sono spesso molto variegati tra loro ma tutti ugualmente interessanti. Cosa s'intende per Apprendimento? Cercando di riassumere al meglio le numerose definizioni e sfumature legate a questo concetto, si cercherà in questo paragrafo di offrire una panoramica delle diverse concezioni dell'apprendimento.

2.2.1. Le diverse concezioni dell'Apprendimento

Dewey (1916), filosofo e pedagogista statunitense, sottolineò quanto fosse necessario un cambiamento in ambito educativo, ovvero passare da un modello centrato sull'insegnante a uno centrato sull'alunno e sulle interazioni che crea tra i pari. Secondo l'autore un apprendimento risulta efficace nel momento in cui entrano in concomitanza più informazioni provenienti da "direzioni" diverse, ove

la parola Direzione sta per natura in sé dell'informazione così come la fonte che l'ha generata. Secondo le teorie costruttiviste (anche più moderne) l'apprendimento deve avere carattere attivo e collaborativo, considerando fondamentale il ruolo dell'ambiente circostante (sociale e culturale); ecco perché nelle teorizzazioni di stampo costruttivista si parla sempre di ambiente attivo e produttivo nel quale far nascere e sviluppare l'apprendimento. Secondo alcuni autori (Brown, Collins e Duguid, 1989; Jonassen, 1991) il contesto nel quale si sviluppano i processi di apprendimento dovrebbe cercare il più possibile di ricreare situazioni reali e concrete, in cui i compiti possono presentarsi con le stesse caratteristiche ed essere quindi risolti naturalmente. Inoltre gli "ambienti dell'apprendimento" rispecchiano le concezioni costruttiviste se vi è spazio per la riflessione, discussione, scambio di idee e di informazioni da ristrutturare e integrare piuttosto che l'imposizione unica da parte dell'insegnante. Dewey infatti afferma che "non ci sono delle nozioni imposte dagli insegnanti ma, queste nascono dagli interessi naturali degli alunni. Il compito dell'insegnante è di assecondare questi interessi e incentivare lo sviluppo del senso di socialità negli alunni".

Stimolare gli alunni ad essere protagonisti attivi del processo di apprendimento, anche creando momenti di collaborazione e condivisione di idee e saperi tra pari, contribuisce a incrementare processi cognitivi specifici atti a incentivare l'integrazione di più informazioni, l'assimilazione di contenuti diversi, creare dei collegamenti tra materie diverse e/o affini, memorizzare il più a lungo possibile quanto viene appreso e rievocare queste informazioni anche a distanza di molto tempo. Uno dei fautori della psicologia sociale, Vygotskij (1978) indica con il termine *Apprendimento* l'interazione fra istruzione e contesto sociale; il processo di apprendimento si caratterizza quindi non più sull'analisi dei processi messi in atto dal singolo individuo ma sul suo costante rapporto di relazione con tutto il contesto sociale che lo circonda. Anche Bruner (1986) riconosce l'Apprendimento come un processo di costruzione sociale di conoscenze e competenze, un "*ingresso nella cultura tramite il sostegno dei membri più competenti*"; Bruner dà priorità alle relazioni sociali e alle influenze di tipo culturale che inevitabilmente mediano il nostro entrare in relazione con gli altri (modalità messa in atto da ogni

singolo individuo per approcciarci al mondo). Secondo l'autore il processo di apprendimento è di natura costruttiva basato sul ricevere ed elaborare informazioni provenienti da più fonti, porre delle ipotesi e verificarle grazie all'uso di varie strategie, tutto ciò avviene inevitabilmente in un contesto ricco di interazioni e collaborazioni con gli altri. Inoltre afferma (Bruner, 1985) che i vari metodi di apprendimento che si possono mettere in atto, essendo di natura collaborativa migliorano le strategie per risolvere problemi, in quanto vi sono più punti di vista, idee e strategie che concorrono contemporaneamente in un dato compito.

Uno dei concetti principali della teorizzazione di Vygotskij nell'ambito della psicologia dell'istruzione è quello di Zona di Sviluppo Proximale (ZOPED- Zone of Proximal Development), concetto che indica la distanza fra il livello di sviluppo attuale di un individuo (che si trova a svolgere un compito da solo) e il livello di sviluppo che lo stesso individuo può raggiungere quando, svolge lo stesso compito con l'aiuto o la collaborazione di qualcuno più abile. Questo concetto fu formulato inizialmente da Vygotskij nell'ambito della valutazione delle abilità cognitive dei bambini con ritardo nello sviluppo; ma lo stesso concetto venne ripreso successivamente come spunto di riflessione per la comprensione delle modalità di apprendimento di vari abilità e comportamenti anche nell'età adulta. Il concetto di ZOPED aiuta gli insegnanti a mettere in moto il processo di apprendimento dei propri allievi con sfide sempre più impegnative e stimolanti. Il processo di apprendimento degli alunni nella scuola non dovrebbe limitarsi a immagazzinare nuove informazioni ma introdurre anche modalità diverse di apprendere concetti e nozioni, aiutando gli alunni a predisporre al confronto con gli altri anche in vista di un cambiamento di prospettiva o di idee. Gli insegnanti hanno tra i tanti, anche il compito di agire sul versante delle possibilità, ovvero stimolare i bambini a sfide sempre più entusiasmanti e costruttive quando *interagiscono* con i pari o altre persone del loro ambiente.

L'approccio utilizzato da Vygotskij di stampo socio-culturale considera appunto predominante l'interazione tra contesto e partecipazione. Secondo l'Approccio Socio-Culturale l'appartenenza a una comunità costituisce un elemento fondamentale per l'apprendimento; nella comunità di pratica l'esserci e

L'appartenere consentono ai soggetti di acquisire discorsi, regole e riti che, dopo averli integrati e fatti propri, verranno riproposti sotto forma di nuove pratiche. In sostanza è questo il processo che seguono tutti coloro che iniziano un percorso formativo come insegnanti, inizialmente come apprendisti e appartenenti alla comunità "universitaria" nella fase di formazione e, successivamente, riproporranno quanto loro stessi hanno appreso, in veste di insegnanti nella comunità "classe" con cui lavorano ogni giorno (Cisotto, 2005).

L'apprendimento e la partecipazione in una comunità di pratica permette di appropriarsi giorno dopo giorno di conoscenze, abilità, regole che portano alla competenza esperta, tutto ciò secondo autori come Brown, Collins, Duguid e Newman (1989) si può realizzare con il cosiddetto "*Apprendistato Cognitivo*".

L'Apprendistato Cognitivo si realizza attraverso l'esperienza guidata; un metodo di insegnamento finalizzato all'attivazione di processi cognitivi da parte degli esperti, per riuscire a portare a termine compiti complessi. Le conoscenze vengono situate e contestualizzate, apprese in termini di utilizzazione sia in contesti specifici, sia in più ampie situazioni.

Gli studiosi dell'apprendimento situato hanno individuato una serie di momenti in cui avviene l'Apprendistato Cognitivo: Modellamento, Allenamento, Supporto, Articolazione, Riflessione ed Esplorazione. Ognuna di queste fasi è concepita come un percorso in cui l'insegnante accompagna gli alunni nell'esplorazione di nuovi campi di conoscenza, inizialmente svolgendo la funzione di guida e apripista per loro, poi lasciando pian piano che ognuno di essi impari a muoversi nel nuovo contesto singolarmente e con padronanza. Ecco che nella prima fase, Modellamento, l'insegnante esegue un compito e mediante l'osservazione gli alunni sono in grado di costruirsi una rappresentazione di ciò che hanno visto ed appreso. Questa fase naturalmente viene presentata ed eseguita con la spiegazione costante dell'insegnante durante la soluzione di un problema di matematica ad esempio, spiegando in scienze come si susseguono le stagioni in un anno o come sia possibile creare dei suoni da oggetti comuni di tutti i giorni. A questa fase segue quella dell'Allenamento, in cui gli alunni dopo aver osservato e ascoltato un compito provano essi stessi a cimentarsi con un compito simile aiutati da

suggerimenti e feedback di riflessione dal proprio insegnante. Il Supporto può essere concepito come una fase latente e costante in tutti questi momenti, l'insegnante cerca di essere presente ma non invadente, lasciando che l'alunno faccia esperienza in prima persona di quanto sta apprendendo. Nella fase dell'Articolazione posso essere inseriti tutti quei metodi che si considerano stimolanti ed efficaci per l'alunno nel momento dell'articolazione appunto, e integrazione di conoscenze e ragionamenti. Successivamente si inviteranno gli alunni a riflettere su quanto hanno prodotto e sulle differenze (se eventualmente ci sono) che si cono tra il loro compito e quello dei propri compagni, con una serie di stimoli e domande; questa fase aiuterà gli alunni a crearsi un proprio modello cognitivo interno di competenze. Nell'ultima fase, quella dell'Esplorazione l'alunno è da solo nell'intraprendere un compito in un settore che a questo punto, non è più così completamente ignoto. In questa fase sarà lo stesso studente che si muoverà autonomamente in base al suo modello cognitivo interiorizzato, memore di ciò che è stato appreso precedentemente dal suo insegnante. L'Apprendistato Cognitivo rappresenta una forma di insegnamento semi-guidato, non si tratta di tappe pre-fissate, rigidamente stabilite e seguite nel percorso di insegnamento, ma un processo graduale e quasi naturale di pieno coinvolgimento degli alunni, che li aiuta ad essere fortemente recettivi a tutti gli insegnamenti proposti e al tempo stesso, autonomi, attivi quando lavorano singolarmente, collaborativi e cooperativi quando lavorano in team. E' una forma di insegnamento che si pone "accanto" all'alunno, facendo sorgere in lui il proprio modello cognitivo di apprendimento, stimolando tutti quei processi meta-cognitivi di articolazione di conoscenze, ragionando sui processi di problem-solving e utilizzando il pensiero riflessivo, che lo portano gradualmente a raggiungere la piena autonomia. L'Apprendistato Cognitivo può adattarsi al contesto scolastico, in quanto come sostiene Gardner (1991), aiuta a comprendere i contenuti disciplinari grazie all'utilizzo di compiti e problemi a livelli gradualmente di comprensione e competenza, aiutando gli studenti a veder progredire il loro successo e, quanto tali compiti siano applicabili anche in contesti concreti. L'insegnante chiaramente ha un ruolo di grande importanza e responsabilità, mette a disposizione dei propri allievi non solo le proprie competenze e conoscenze, ma pone l'alunno stesso al centro del

processo di istruzione; l'essere un "insegnante-guida" sposta l'attenzione da sé verso l'alunno, mettendo in luce le sue potenzialità e ponendo l'alunno al centro del processo di apprendimento. Il "porre al centro l'alunno" modifica la concezione tradizionale dell'insegnamento, aprendo a prospettive di scambio reciproco tra l'insegnante e la propria classe, una condivisione di idee, saperi, conoscenze su vari livelli di profondità che si rinnova e arricchisce in tutti i suoi passaggi. Questa visione del processo di insegnamento-apprendimento è coerente con una prospettiva socio-costruttivista, secondo la quale l'apprendimento viene considerato come un processo influenzato dalle relazioni sociali ed è sensibile ai contesti di attività nei quali viene svolto. Questo si riflette a livello metodologico nella centralità che assume il concetto di "interazione" realizzato su due livelli: fra gli allievi e fra allievi e insegnanti (Cisotto, 2005).

Questo nuovo modo di insegnare rientra in un approccio che prende il nome di: Learner-centred Approach, che si focalizza sull'apprendimento dello studente piuttosto che sul cosa l'insegnante sa fare, su come sa insegnare e su quanto possa essere in grado di fare il suo lavoro basandosi solo ed esclusivamente sulla sua professionalità. Il Learner-centred Approach non è uno specifico metodo di insegnamento ma è una pratica di insegnamento che può essere adottata e sperimentata con diverse metodologie basate sulla collaborazione, tra cui l'apprendimento cooperativo (Comoglio, 1998), la co-costruzione della conoscenza tramite la discussione (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991) e la trasformazione della classe in una *comunità di allievi* (Brown, Campione, 1994).

Questa nuova pratica di insegnamento si contrappone al Teacher-centred Approach, ovvero un tradizionale approccio nel quale il processo di apprendimento è gestito esclusivamente dall'insegnante, unica fonte di conoscenza che trasmette nozioni, concetti e saperi in modalità univoca di interazione insegnante-alunno. Un insegnante centrato esclusivamente su se stesso, che si propone come presenza predominante nella classe, utilizzerà la lezione frontale come unica metodologia didattica d'insegnamento. Sono stati condotti degli studi proprio sugli effetti dell'utilizzo del Teacher-centred Approach come unica modalità di insegnamento. Ad esempio, Blumberg

(Direttore del Centro di studi sull'Insegnamento e l'Apprendimento, dell'Università di Philadelphia) afferma che questo tipo di approccio porta a:

- l'aumento dello sforzo e dell'impegno dello studente sul contenuto delle lezioni;
- l'incremento della "conservazione" dell'informazione acquisita in termini di tempo ma con un incremento di energie per la memorizzazione della suddetta informazione;
- un incremento da parte degli educatori/insegnanti del sentirsi "sotto pressione" nelle loro performance quotidiane in classe.

Memori della definizione individuata all'inizio di questo capitolo del concetto di Apprendimento, si potrebbe riflettere anche sulla constatazione che un approccio del tipo Learner-centred mette in pratica proprio il processo di apprendimento condizionato dall'esperienza. In altre parole quando un insegnante permette ai propri alunni di sperimentare in prima persona, farsi coinvolgere e comprendere un dato contenuto di una materia scolastica, allora in quel caso, l'alunno si sta lasciando coinvolgere in un'esperienza personale vissuta e centrata su se stesso. Il fattore esperienziale permette di cambiare, modificare in parte o aggiungere nuove conoscenze, nuove idee, nuove modalità di approccio verso la risoluzione di un problema. Questo fa la differenza con un tipo di insegnamento Teacher-centred in cui ci sarà comunque una fase di cambiamento, in quanto l'ascolto e l'interiorizzazione di concetti esposti dall'insegnante porta a un'integrazione e modifica di conoscenze, ma la pregnanza con cui si fisseranno nella memoria e andranno a influenzare il modo di ragionare e comportarsi successivamente, non avrà lo stesso peso, continuità nel tempo ed efficacia nel raggiungimento degli obiettivi (Blumberg, 2009).

2.3 Alcune considerazioni conclusive

La parola Competenza può essere intesa nel senso di “saper insegnare” in cui si sottintende l’aver acquisito delle metodologie didattiche che vengono messe in atto dall’insegnante nel suo lavoro quotidiano in classe. Ogni docente porta sempre con sé la sua personale “valigetta degli attrezzi” (così come la definisce Petter nel volume *Il mestiere di insegnante*, 2007) composta da una serie di competenze appunto, metodologie d’insegnamento, abilità e conoscenze che possono sempre essere integrate e aggiornate nel corso del tempo.

Dal concetto di competenza (dell’insegnante) e di apprendimento (degli alunni) scaturisce una delle questioni fondamentali che possono caratterizzare e influenzare la professionalità del docente: qual è lo stile d’insegnamento più adatto? Cosa s’intende per Stile d’Insegnamento? Il concetto di Stile d’insegnamento racchiude in sé tutta una serie di abilità, modalità di approccio e di conduzione della lezione in classe che, può assumere diversi aspetti e che risulta difficile racchiudere all’interno di una classificazione composta da una serie di caratteristiche che possono risultare vincolanti nel mestiere dell’insegnante. Una tra tutte, la definizione di Semeraro (1999) che parla di Metodologia Didattica adottata da un insegnante (che di conseguenza va a definire e caratterizzare il suo Stile d’insegnamento) riferendosi: alle modalità e procedure acquisite durante il processo di formazione; alle forme di comunicazione e di comportamento che gli insegnanti manifestano in classe e che dipendono dalle loro scelte; alle teorie curriculari adottate; alle concezioni possedute e proposte sulle discipline; ai processi di apprendimento dei propri allievi; alla conoscenza degli strumenti e tecnologie didattiche; ai criteri di valutazione da loro utilizzati. Dall’analisi della letteratura emergono principalmente due stili d’insegnamento: Learner-centred Approach e il Teacher-centred Approach, che si differenziano in base a chi si pone al centro del processo di insegnamento. Nel primo caso (LCA) si pone al centro del processo di insegnamento l’alunno cercando di adattare la/e metodologia/e didattiche alle caratteristiche del bambino nello specifico e del gruppo classe in generale, grazie anche a un atteggiamento di apertura e di attenzione a quelle che sono le esigenze e le peculiarità dell’alunno. Il secondo tipo di approccio (TCA) invece è caratterizzato da un tipo di insegnamento

cosiddetto “tradizionalista” in cui l’insegnante assume il ruolo di unico fruitore e dispensatore di conoscenze, che deve trasmettere alla propria classe e non considera il punto di vista dei propri allievi, delle loro intuizioni o eventualmente problematicità a livello personale.

Quale tra i due stili può essere considerato il migliore in termini di efficacia d’insegnamento e di raggiungimento di buoni livelli di apprendimento degli alunni? Sicuramente il LCA ponendo al centro del processo di insegnamento-apprendimento l’alunno, può essere considerato più stimolante e motivante per l’apprendimento del bambino rispetto al TCA. Ma sia in questa sezione e più in generale in tutto il progetto di ricerca non si vuole definire quale tra i due approcci sia il migliore, ma indagare l’effettiva presenza, gli elementi caratterizzanti ed eventuali variabili che possono influire nello scegliere di adottare il LCA o il TCA anche nel gruppo di partecipanti coinvolti in questo progetto di ricerca.

CAPITOLO 3

LA TEORIA SOCIO-COGNITIVA E LA SELF-EFFICACY

*Il primo movente che dovrebbe spingerci a studiare
è il desiderio di accrescere l'eccellenza della nostra natura
e di rendere un essere intelligente
ancora più intelligente.
(Montesquieu)*

3.1 – Bandura e la Teoria Socio-Cognitiva

Insieme agli Stili di Insegnamento, un'altra questione che si intende affrontare riguarda il concetto di Efficacia, un concetto strettamente legato alla teoria socio-cognitiva, all'interno della quale lo psicologo canadese Bandura negli anni Settanta è il primo a parlare di Self-Efficacy.

Nel 1963 Bandura e Walters scrissero “*Apprendimento Sociale e sviluppo della personalità*”, aprendo così le frontiere alla teoria dell'apprendimento sociale con i noti principi dell'apprendimento osservazionale e del rinforzo vicariante. Sin dal 1970 Bandura iniziò a lavorare a quelli che poi sarebbero stati gli elementi chiave alla base non solo delle prevalenti teorie dell'apprendimento ma anche della teoria sociale dell'apprendimento.

Nel 1977 Bandura pubblica “*Self-efficacy: verso una teoria unificante del cambiamento comportamentale*”: con questa pubblicazione ha individuato il pezzo importante che mancava agli elementi di auto-convinzione, ovvero il concetto di Self-Efficacy.

Nel 1986 pubblica “*Fondamento sociale del pensiero e dell'azione: una teoria sociale cognitiva*”: promuove una visione del funzionamento umano in accordo

con il ruolo centrale del processo cognitivo, vicariante, dell'auto-regolamento, dell'auto-riflessione nell'adattamento e cambiamento umano.

Dal punto di vista teorico, il funzionamento umano è visto come il prodotto di un'interazione dinamica personale, comportamentale e di influenza ambientale.

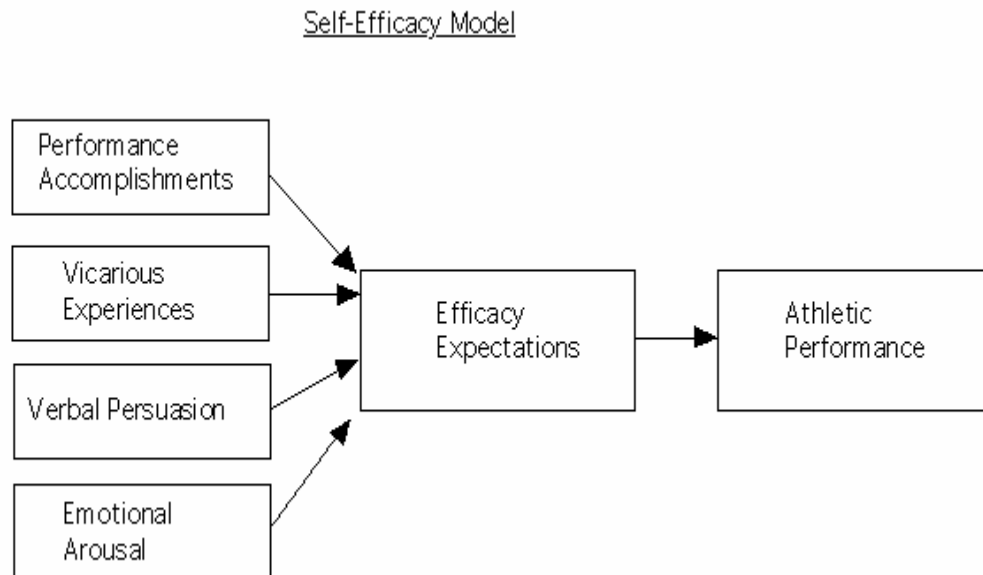
Fu così che intorno al 1986 Bandura introdusse il concetto di *Determinismo Reciproco* in cui interagiscono tre fattori:

- 1- Fattore Personale (dato dagli eventi cognitivi, affettivi e biologici);
- 2- Fattore Comportamentale;
- 3- Fattori Ambientali.

Bandura parte dalla teoria dell'apprendimento sociale ma poi ne prende le distanze ed enfatizza il ruolo giocato dal fattore cognitivo, nella capacità che hanno le persone di costruire la realtà, auto regolarsi, codificare le informazioni ed eseguire dei comportamenti.

Le strategie per aumentare il benessere sono finalizzate a migliorare i processi emotivi, cognitivi e motivazionali, incrementando così le competenze comportamentali o alterando le condizioni sociali in cui le persone vivono e lavorano. Nella scuola per esempio, gli insegnanti hanno come sfida incrementare l'apprendimento e migliorare il rapporto di fiducia con i loro studenti lungo il corso degli anni. Basandosi sulla teoria sociale cognitiva, gli insegnanti possono lavorare per migliorare gli stati affettivi dei loro studenti e correggere le loro credenze e abitudini nel pensare (fattori personali), incrementare le loro abilità scolastiche e pratiche di auto-regolazione (comportamenti), modificare la complessità dei rapporti relazionali della classe, tutti fattori che potrebbero minare il successo degli studenti (fattori ambientali).

Il modello elaborato da Bandura può essere visualizzato nel modo seguente:



Tratto da Bandura (1995).

3.1.1. Le credenze sull'Efficacia di Sé

Di tutti i pensieri che riguardano il funzionamento affettivo umano e ciò che sta al centro della Teoria Cognitiva Sociale, le Credenze sull'Efficacia di Sé costituiscono il fulcro di tutta la struttura teorica da cui nascono, in quanto riveste un ruolo di primaria importanza sulle altre classi determinanti. Il Senso di Efficacia influenza la scelta delle attività, il livello di motivazione e inoltre, il livello di autoefficacia è determinante anche verso l'acquisizione delle strutture cognitive su cui si fonderanno le abilità. Le Credenze sull'Efficacia di Sé sono costituite dai “giudizi delle persone sulle proprie capacità di organizzare ed eseguire un compito, le quali richiedono di raggiungere tipologie di performance prefissate”. Le credenze sull'efficacia di sé provvedono a fondare le motivazioni umane, il benessere e la realizzazione personale. Questo perché a meno che le

persone credano che le loro azioni possano essere prodotte dai risultati che desiderano, essi hanno meno incentivo nell'agire o perseverare in un compito difficile. In generale nella teoria dell'autoefficacia si riconosce l'eterogeneità delle capacità umane, ecco perché esso non viene riconosciuto come un tratto generale ma con un insieme di convinzioni collegato a sistemi di funzionamento distinti. In generale il senso di autoefficacia non si riferisce al numero di abilità che una persona possiede, ma ciò che essa crede di poter fare con i mezzi che ha a disposizione a seconda delle circostanze in cui si trova e dei compiti che dovrà affrontare.

Molto spesso i concetti di Autostima ed Autoefficacia vengono usati come sinonimi, riferendosi entrambi ad una stessa modalità di pensiero e comportamento. Invece il senso di Autoefficacia ha a che fare con giudizi sulla capacità personale mentre, il senso di Autostima riguarda giudizi di valore personale. Questi due concetti non sono autodeterminanti l'uno con l'altro, infatti una persona può giudicare se stessa non capace di affrontare un compito preciso ma non perdere la propria autostima come persona nel suo complesso. Al contrario si può essere fortemente efficace in un'attività ma non sentire a livello personale di avere una grande stima di se stesso.

L'Autostima ha diverse fonti (Bandura, 1986), le autovalutazioni alla base dell'autostima possono derivare dalle competenze personali o da attributi carichi di valore culturale fortemente ancorati ad essi, di natura positiva o negativa. Quando le persone aumentano il proprio senso di stima, cresce di pari passo il senso dell'orgoglio per se stessi perché hanno raggiunto il loro standard. Il senso del valore personale spesso è associato e influenzato dagli stereotipi culturali, quali etnia, razza, sesso o caratteristiche fisiche. Tali attributi possono influenzare il giudizio e il valore personale che si attribuisce alla persona e alla sue capacità, lo stereotipo culturale e sociale prevale sull'individualità. Quando si verificano tali situazioni, le persone che vengono giudicate in base ad uno stereotipo culturale e non individuale, perdono il loro senso di autostima (Steel, 1996).

Naturalmente, il funzionamento umano è influenzato da molti fattori. Il successo o il fallimento di cui le persone fanno esperienza, così come la miriade di compiti

che compongono le loro vite, naturalmente sono influenzate dalle molte decisioni che devono prendere. Allo stesso modo le conoscenze e le abilità che si posseggono certamente giocheranno un ruolo cruciale in cosa scegliere da fare o non fare.

Le credenze che le persone hanno sull'efficacia di sé non dovrebbero essere confuse con i giudizi personali sulle conseguenze che i loro comportamenti hanno prodotto. Di solito, le credenze sull'efficacia di sé aiutano a determinare i risultati che ci si aspetta di ottenere; spesso l'aspettativa verso un certo risultato è esso stesso il prodotto dei nostri giudizi su ciò che possiamo realizzare. I soggetti più fiduciosi riescono ad anticipare risultati positivi e chi possiede un alto senso di efficacia non tiene conto dei giudizi personali ma si affida alle proprie capacità considerate adatte per affrontare il compito assegnato o in grado di determinare il comportamento adeguato alla situazione nella quale ci si trova.

Così come l'agire di un individuo è attuato sia collettivamente che individualmente, così il senso di efficacia è un costrutto sia personale sia sociale. Il sistema collettivo sviluppa un senso di efficacia collettiva –le credenze mostrate da un gruppo verso una certa capacità portano a obiettivi e a svolgere il compito desiderato.

Ad esempio: le scuole sviluppano credenze collettive sulle capacità degli studenti, sulle capacità di insegnare dei docenti, anche sul migliorare le competenze e performance scolastiche degli studenti, degli insegnanti e dei loro amministratori, tutti coloro che sono coinvolti nel creare ambienti favorevoli per questi compiti. Le organizzazioni con un forte senso di efficacia collettiva, esercitano potere e influenza vitale sui loro costituenti e questi effetti sono palpabili ed evidenti.

3.1.2. Come le credenze sull'Auto-efficacia influenzano il funzionamento umano

Le credenze sull'Auto-Efficacia possono migliorare la realizzazione personale e il benessere in molti modi. Queste credenze influenzano le scelte che le persone compiono e il corso delle loro azioni. Le persone tendono a selezionare i compiti e le attività nelle quali si sentono competenti e hanno una certa "confidenza" ed evitano quelle in cui non sanno come e cosa fare. A meno che una persona creda che le sue azioni avranno delle conseguenze desiderate, in genere si ha sempre meno incentivo e voglia di farsi coinvolgere in questo tipo di azioni e cose. Fino a che punto può esserci un interesse in architettura per uno studente che si sente "senza speranza" in geometria?

Le credenze sull'auto-efficacia aiutano anche a determinare quanta enfasi (energia) le persone spenderanno in un'attività, per quanto tempo perseverare quando incontreranno degli ostacoli e come resistere di fronte a situazioni ostili. Un alto senso di efficacia, aumenta l'enfasi, la persistenza e la resilienza. Le persone con un forte senso di competenza personale si avvicinano ai compiti difficili come sfide da padroneggiare piuttosto che come minacce da evitare. Essi hanno un alto interesse intrinseco e profondo coinvolgimento nelle loro attività, si sono posti obiettivi stimolanti e mantengono un forte impegno per essi, cercando di aumentare e sostenere gli sforzi per evitare i fallimenti. In caso di fallimento lo attribuiscono a insufficiente enfasi posta nel compito o alla poca competenza e abilità richiesta in quel compito.

Le credenze di auto-efficacia hanno anche influenza sui modelli individuali di pensiero e sulle reazioni emozionali. Un alto senso di efficacia crea una sensazione di serenità nell'approcciarsi ai compiti e attività difficili. Di contro, le persone che hanno un basso senso di efficacia, possono credere che le cose siano più difficili di quello che in realtà sono, questa convinzione favorisce l'ansia, lo stress, la depressione, e una visione ristretta del modo migliore per risolvere un problema. Le funzioni di auto-credenza possono creare anche delle profezie auto-avveranti in cui si compie ciò che esattamente si pensava che accadesse.

La perseveranza associata a un alto senso di efficacia potrebbe portare a un aumento della performance, che a sua volta porta ad un aumento del senso di

efficacia e di spirito; mentre associarla a un basso senso di efficacia aiuta a garantire il fallimento stesso e di conseguenza abbassa la fiducia e il morale (stato d'animo).

Il ruolo di mediazione che i giudizi di auto efficacia giocano nel comportamento umano è influenzato da una serie di fattori. Questi possono essere di non incentivo e contrastare le performance; ovvero, ci sono persone con un alto senso di auto-efficacia e con buone abilità che possono scegliere di non comportarsi in base alle loro credenze, semplicemente perché manca l'incentivo a farlo, perché mancano le risorse necessarie, o perché percepiscono dei contrasti a livello sociale con il loro percorso immaginato e con i possibili risultati. In questi casi, un soggetto potrebbe sentirsi capace ma non fa nulla perché sente degli impedimenti che provengono da contrasti immaginari o reali.

L'auto-efficacia può anche essere verificata periodicamente per valutare gli effetti di un'esperienza sulle competenze, per il grado (tipo) di relazione tra l'auto-efficacia e l'azione è influenzata dalla disparità temporale. Bandura sostiene che le forti credenze di auto-efficacia sono generalmente prodotte dal tempo e da esperienze multiple, esse sono altamente resistenti e predittive. Deboli credenze di auto-efficacia richiedono, comunque, una costante rivalutazione se devono essere usati come predittori. Naturalmente sono suscettibili del potere dell'esperienza e delle conseguenze ottenute. Anche se le credenze di auto-efficacia esercitano una forte influenza sulle azioni umane, una serie di fattori possono influenzare la forza delle relazioni.

Bandura (1986) ha sostenuto che “le misure di auto-prezetto devono essere adattati al dominio del funzionamento psicologico che deve essere esplorato”, allo stesso modo, quando le persone sono incerte sulla natura dei loro compiti, l'efficacia del loro giudizio può trarre in inganno. I compiti percepiti come molto difficili o impegnativi, sono realmente il risultato di inaccurate letture a bassa efficacia, dove quelli percepiti come meno difficili potrebbero risultare dalla superficialità di giudizio. Le persone percepiscono spesso le loro abilità solo con una parziale padronanza, sentendosi più competenti su alcuni componenti rispetto

ad altri. Il modo in cui concentrarsi e valutare queste componenti avrà un forte impatto sul proprio senso di efficacia sul compito che stanno imparando.

Lo scopo del compito e il livello della performance richiesto per un'esecuzione di successo, deve essere accuratamente commisurata ai giudizi di auto-efficacia che servono come auto regolatori e predittori della performance. Questi fattori sono particolarmente rilevanti nelle situazioni in cui “la realizzazione di un individuo è socialmente giudicata da criteri mal definiti in modo che uno debba affidarsi agli altri per capire cosa sta facendo” (Bandura, 1986).

In alcune situazioni, le persone non hanno l'esperienza necessaria per valutare accuratamente il loro senso di efficacia e non hanno altra scelta che misurare le loro abilità dalle conoscenze scaturite da altre esperienze, spesso con indicatori e predittori molto poveri per la prestazione richiesta. Questo “difetto” di conoscenza di sé può avere risultati sorprendenti.

3.2 Self-Efficacy Personale e nella professione dell'insegnante

Come sostengono Bandura (1997) e Caprara (2001), le persone formano le loro credenze di auto-efficacia dall'interpretazione delle informazioni da varie fonti. La più importante delle fonti è il risultato interpretato dalle proprie prestazioni precedenti o da un'esperienza che si padroneggia. Le persone s'impegnano in compiti e attività, interpretano i risultati delle loro azioni, usano l'interpretazione per sviluppare credenze sulle loro capacità in successivi compiti e attività e agiscono secondo le credenze che si sono creati. Di solito, interpretano i risultati come un successo per aumentare l'auto-efficacia e quelli interpretati come fallimentari sono minori. Naturalmente, le persone che hanno un basso senso di efficacia, spesso riducono i loro successi piuttosto che cambiare le loro credenze. Anche dopo che è stato raggiunto il successo con uno sforzo tenace, alcuni

continuano a dubitare della loro efficacia per adattare simili sforzi. Il senso di efficacia è condizionato dalla soggettività delle persona che valuta e sperimenta in prima persona l'efficacia con cui affronta un compito. La valutazione del grado di efficacia di un compito varia anche in base al Livello richiesto e insito nella prestazione da eseguire, livello che può rappresentare una sfida o un impedimento al successo della prestazione. Altra condizione che può variare il senso di efficacia è la Generalità, ovvero si può avere un'idea generale del grado di efficacia di un compito che ha caratteristiche simili ad un altro già affrontato e di conseguenza giudicarsi efficaci in un'ampia gamma di compiti molto simili tra di loro o contrariamente, solo in alcuni ambiti specifici. Anche la Forza rappresenta un fattore che condiziona il giudizio nel perseverare in un compito, quanto più essa (la forza) sarà presente e radicata in una persona tanto più porterà essa a perseverare in un compito che apparentemente potrebbe sembrare arduo, se invece la forza di convinzione di efficacia è debole tanto più facilmente queste convinzioni possono scomparire in seguito ad esperienze negative vissute in quel settore. Le esperienze che si padroneggiano sono soltanto dati rari, e molti fattori influenzano il come queste informazioni vengano elaborate cognitivamente e colpiscono la valutazione di sé che ha un soggetto. In aggiunta all'interpretazione dei risultati delle proprie azioni, le persone formano le proprie credenze di auto-efficacia attraverso le esperienze vicarianti sull'osservazione di compiti eseguiti da altri. Vale a dire che nelle professioni ciò che serve per risolvere problemi specifici non è dato solo dalla formazione professionale ma, anche dalle esperienze personali che si sperimentano nella pratica lavorativa quotidiana. Ma già nella fase di scelta di una professione futura il senso di efficacia interviene nel discriminare le possibili scelte lavorative e ancora prima, il percorso di studi che si sceglie anche in vista dello sbocco lavorativo ad esso collegato. Una serie di ricerche dimostra che il senso di efficacia personale ha un ruolo particolarmente importante nella scelta e nello sviluppo della carriera lavorativa. Più il senso di auto efficacia è altamente connesso con l'istruzione e la scelta lavorativa, tanto più sarà ampio il ventaglio delle scelte della carriera che le persone possono prendere in considerazione e di conseguenza anche l'interesse verso queste scelte sarà elevato e motivato. Fra le varie scelte che un ragazzo e un uomo poi, si trova

a dover affrontare lungo il corso della sua vita, quelle che riguardano la decisione e la valutazione della carriera lavorativa rivestono un ruolo importante. Tale percorso diventa particolarmente delicato in quanto bisogna fare i conti con tutta una serie di autovalutazioni circa le proprie capacità, interessi, obiettivi di stili di vita e di possibile carriera, potenziale accessibilità a quel settore lavorativo e il tipo di “identità” che si cerca di delineare e costruire. La Teoria Sociale Cognitiva sulla Carriera (SCCT) sviluppata da Lent, Brown e Hackett nel 1996, attinge dalla Teoria del Senso di Efficacia di Bandura e cerca di capire quali siano i meccanismi che stanno alla base delle scelte di una carriera lavorativa, come una persona può fronteggiare la scelta di più percorsi sulla base delle sue autovalutazioni di efficacia sulle proprie capacità. La SCCT offre un quadro del percorso di sviluppo della scelta della carriera lavorativa, spiegando le possibili interazioni tra istruzione e formazione e le scelte successive, relative alla carriera e alle performance da esse conseguenti. Tale teoria sottolinea la relazione tra le variabili sociali cognitive, ad esempio la Self-efficacy e le relazioni che si creano con altre variabili nel campo d’interesse dell’istruzione professionale; tra le variabili prese in considerazione vi sono il genere, la razza, la cultura, la famiglia, la comunità d’appartenenza e le dinamiche politiche. Dall’analisi di questa teoria emergono tre costrutti fondamentali su cui si basa la valutazione della scelta prima e la costruzione poi, di una carriera professionale lavorativa:

- Self-efficacy (l’insieme di credenze circa le personali abilità nell’aver successo, ovvero la realizzazione delle performance personali, l’apprendimento vicariante, la persuasione sociale e gli stati affettivi e psicologici);
- Risultati Attesi (l’insieme delle credenze su quali risultati si possano raggiungere in seguito a un particolare comportamento adottato in una performance);
- Obiettivi Personali (determinano il coinvolgimento in una precisa attività e gli effetti scaturiti dai risultati ottenuti).

Anche Chen (1997) afferma che l'integrazione del sé in tutto il contesto sociale e le relazioni che si creano tra una persona e le variabili considerate nella teoria SCCT, offrono l'opportunità di aumentare il proprio senso di efficacia su tutto lo sviluppo professionale e incrementare le aspettative legate al proprio senso di efficacia in relazione alla carriera professionale. Quando le persone hanno un bassa aspettativa di efficacia sul proprio comportamento, limitano la misura dei tentativi di partecipazione nelle attività e sono più propensi a cedere alla prima difficoltà. Questo livello di credenze sulla propria efficacia funge da barriera per un eventuale sviluppo professionale.

Brophy (1998) suggerisce delle strategie per aiutare sia gli studenti in formazione sia gli adulti nell'inserimento lavorativo, a migliorare le personali credenze sull'auto-efficacia:

- agire più con delle risorse sulle persone che con giudizi;
- focalizzare più i processi di apprendimento che sugli obiettivi finali;
- reagire agli errori vedendoli come parte naturale del processo di apprendimento anziché come evidenze di fallimento;
- dare un forte feedback sugli sforzi contro lo stress sulle proprie capacità personali e sulle normative standard;
- tentare di stimolare gli sforzi con realizzazioni intrinseche piuttosto che con strategie motivazionali estrinseche.

Queste strategie identificate da Brophy sono frutto dell'analisi di studi e ricerche sul costrutto della Self-efficacy, ove le ricerche qualitative ad esempio, mostrano come il costrutto della self-efficacy abbia sia delle consistenti relazioni di causa ed effetto con molte altre variabili (interne ed esterne al soggetto), sia "predittivo" di comportamenti e atteggiamenti e abbia delle consistenti differenze tra i generi. Le suddette strategie dovrebbero essere parte integrante del percorso di formazione dei futuri insegnanti, sotto forma di modello teorico da integrare nella fase di studio e formazione e, come supporto reale e tangibile nella fase di tirocinio a scuola ove con molta probabilità, iniziano a modificarsi le credenze sulle proprie competenze e i giudizi sulla propria efficacia. Con il tirocinio

formativo i futuri insegnanti toccano con mano la realtà del loro futuro lavoro; può succedere che viene messo a dura prova quanto è stato studiato negli anni precedenti e il futuro insegnante, può constatare e verificare quanto le sue capacità e il bagaglio formativo creato fin ora possano essere messi in discussione. Le primissime esperienze sul campo hanno un forte impatto sul futuro insegnante, in quanto entrano in gioco credenze, competenze, modalità di relazione, capacità di adattamento in un ambiente poco conosciuto e a volte imprevedibile. Il senso di efficacia personale sulle proprie capacità viene messo a prova e non sempre gli esiti ottenuti da questo “confronto” sono positivi; tutto ciò porta a una riflessione personale sulla propria efficacia e capacità di riuscire anche in contesto lavorativo e non solo in quello di formazione e studio. Ciò che modifica le credenze e di conseguenza i comportamenti, le modalità di relazione e le valutazioni sulle proprie capacità, sono le credenze di efficacia personale date dalla struttura caratteriale della persona stessa e dal contesto ambientale e sociale nel quale vive. Tutto ciò rientra nella sfera “personale” dell’insegnante in un rapporto di costante scambio con il suo percorso formativo e i feedback che riceve dalle scelte lavorative compie. A completare il quadro, troviamo la sfera delle ricerche che si focalizzano più sulla professione in sé come dato oggettivo e su ciò che identifica e rende pregnante una professione. Moore ad esempio (*“The Professions”*, 1970) affermava che una professione implica l’applicazione dei principi generali a problemi specifici, e caratteristica delle società moderne è che tali principi generali siano abbondanti e tendenti ad aumentare. Le attività lavorative -sempre secondo lo stesso autore- sono altamente specialistiche e vi sono essenzialmente due pilastri nella specializzazione di una professione:

- 1- l’effettivo e reale campo di conoscenze che il professionista o specialista dichiara di possedere e padroneggiare;
- 2- la tecnica di applicazione delle conoscenze di cui il professionista ritiene di avere padronanza.

Quando sono presenti entrambi questi elementi allora un soggetto può essere definito “Professionista” e implicitamente passare l’idea secondo cui, egli sarà in grado di immergersi nel proprio lavoro, sarà equipaggiato per svolgerlo nel

migliore dei modi e potenzialmente avrà tutto ciò che serve per essere un buon professionista e ottenere i migliori risultati. Il background formativo di un insegnante non basta però da solo a far sentire una persona efficace ad esempio nell'insegnamento, neanche il padroneggiare tecniche di applicazione tra le più innovative e variegata, presi con elementi singoli non renderanno efficace il lavoro dell'insegnante né al tempo stesso aumenterà il suo personale senso di efficacia. I due elementi che caratterizzano la specializzazione di una professione: background formativo e teorico e, l'essere in possesso e in grado di padroneggiare tecniche di applicazione delle conoscenze, devono essere in stretta e costante relazione tra di loro, muoversi di pari passo ed avere inoltre, un riscontro positivo sulla classe, sul livello di apprendimento del singolo alunno come su tutto il gruppo classe. Il sentirsi efficaci nell'essere insegnante è dato, da un lato dalla specializzazione raggiunta e dalle conoscenze possedute e dall'altro, dai feedback diretti e indiretti che tutti i giorni si ricevono dai propri alunni (in termini di risultati e obiettivi raggiunti, motivazione, partecipazione e coinvolgimento).

Gibson e Dembo (1984) hanno condotto uno studio per verificare il modo in cui degli insegnanti con un'efficacia percepita alta o bassa gestiscono le loro attività in classe. Si è visto che gli insegnanti con alto senso di efficacia dedicavano la maggior parte dell'orario ad attività scolastiche, erano una guida per quegli studenti che incontravano difficoltà e fornivano gratificazioni e incentivi a coloro che avevano successo scolastico. Al contrario, gli insegnanti con basso senso di efficacia percepita trascorrevano più tempo in passatempi non scolastici, si arrendevano subito se gli studenti non raggiungevano gli obiettivi prefissati e criticavano coloro che fallivano nei compiti assegnati. Anche negli studi condotti con insegnanti neolaureati o laureandi, è emerso che quelli con senso di efficacia più alto svolgono un lavoro migliore, specificando anche l'uso di strategie sempre diverse per quanto possibile, facendo sentire i loro studenti a proprio agio ed entrando in relazione con loro tramite discussioni e confronti, inoltre anche la loro padronanza della classe risultava migliore (Saflofske, Michayluk e Randhawa, 1998). Nelle loro ricerche Gibson e Dembo (1984) hanno dimostrato che, gli insegnanti che hanno alte credenze di efficacia creano loro stessi occasioni ed esperienze che portano gli alunni a padroneggiare la materia, a rendere stimolante

le lezioni, si rendono più disponibili nei confronti della classe anche nei momenti di confronto e/o discussione. Inoltre altri studi dimostrano che i docenti che si percepiscono efficaci hanno rendimenti migliori sia nell'apprendimento iniziale sia in quello professionale poi nel lavoro, sono più motivati e capaci di far rispettare le regole (Wittkock, 1986; Soar & Soar, 1983), spesso aumentano anche le loro aspettative (Csikszentmihalyi & Schneider, 2002). Anche Borgogni (2001) afferma che il Senso di Efficacia Personale in ambito scolastico riguarda la convinzione che l'insegnante ha di essere pienamente all'altezza di quanto richiesto dal suo ruolo, ovvero di:

- essere capace di farsi apprezzare dalle famiglie dei propri allievi;
- trarre il vantaggio dalle innovazioni tecnologiche;
- saper intervenire nella gestione della classe e in particolare con gli alunni difficili;
- sapere ottenere la fiducia del dirigente scolastico;
- saper organizzare l'insegnamento nella maniera più efficace.

Un basso senso di efficacia negli insegnanti può spostare il focus dall'oggetto da insegnare ad altri fattori che possono influenzare indirettamente l'apprendimento in classe, come ad esempio la gestione della classe. Melby (1995) ha riscontrato che gli insegnanti con basso senso di efficacia sono molto più presi e preoccupati di gestire la classe, sono più stressati e si arrabbiano con più facilità per problemi legati al comportamento della classe stessa. Il loro pensiero nei confronti del progresso della classe è pessimistico, sono più concentrati nel trovare il modo per "dominare" la classe e pensano che usare strategie punitive sia un mezzo efficace per impartire loro la disciplina (modalità di comportamento adeguato da tenere in classe), elemento fondamentale forse ancor di più che l'apprendimento della materia stessa. In ultimo sono molto più preoccupati di impartire loro il maggior numero di nozioni piuttosto che verificare il reale livello di apprendimento della classe. Gli insegnanti invece con alto senso di efficacia tendono a riflettere sulle motivazioni di determinati comportamenti e ad utilizzare mezzi più persuasivi

invece che adottare un controllo autoritario sulla classe. Chi ha un forte senso di efficacia personale tende a considerare fattibile l'insegnamento anche con gli studenti più difficili, vedono i loro problemi di apprendimento come qualcosa che può essere superato con diverse modalità e un impegno più sostenuto. Al contrario, chi ha un basso senso di efficacia tende a interpretare le scarse abilità, conoscenze e competenze dei propri allievi come direttamente collegate al loro stile di insegnamento, al non essere così capaci ed efficaci nell'insegnare.

Le convinzioni degli insegnanti sulla propria self-efficacy influenzano il loro modo di lavorare verso il processo educativo in generale e verso le specifiche materie scolastiche nel particolare. Dal punto di vista dello studente, il diverso atteggiamento adottato in classe da un insegnante (che scaturisce anche dal suo senso di efficacia), può avere un imprinting nei bambini più piccoli ai primi anni di scolarizzazione e ripercussioni nei ragazzi più grandi sull'apprendimento e senso di efficacia come studente. I primi anni di scuola rappresentano una fase molto delicata e un periodo formativo molto intenso nello sviluppo dei bambini in merito alle concezioni che si creano sulle proprie capacità intellettive. Sembrerebbe che il senso di efficacia di un insegnante sia molto influente sui bambini più piccoli, in quanto le loro convinzioni sulle proprie capacità sono inizialmente molto instabili e anche il confronto e la valutazione tra pari ha scarso effetto sulle valutazioni personali. Anche per questo il compito dell'insegnante diventa particolarmente importante e con un peso rilevante verso la costruzione delle capacità e competenze dei bambini più piccoli.

Con il tempo il basso senso di efficacia porta l'insegnante ad essere soggetto a forti dosi di stress, ecco perché il fenomeno del Burnout Scolastico tra gli insegnanti non è cosa così rara da riscontrare. Questo consiste in una serie di reazioni agli stressor scolastici prolungati tra cui l'esaurimento emozionale, fisico e la perdita del senso di successo personale (Jackson, Schwab e Shuler, 1986; Kyriacou, 1987). Sono proprio questi insegnanti con basso senso di efficacia che, quando si trovano di fronte a stressor scolastici non cercano di indirizzare i loro sforzi verso la soluzione del problema ma, non fiduciosi nelle proprie capacità, cercano di diminuire il loro disagio emozionale e cercano di evitare di trovarsi di fronte a problemi scolastici. Tra i comportamenti evitanti di questi insegnanti,

sono stati riscontrati: disimpegno nelle attività di insegnamento, questo si verifica ancor di più nelle materie in cui ci si sente meno efficaci, meno disponibilità e impiego di tempo negli impegni e argomenti scolastici (Gibson e Dembo, 1984).

L'efficacia degli insegnanti è un costrutto che va al di là della singola capacità di saper trasmettere le nozioni delle materie da insegnare. Essa è determinata anche dall'efficacia con cui riesco a "tenere" la classe in ordine per un migliore clima di apprendimento, nel saper cercare e utilizzare tutte le risorse disponibili, nel coinvolgere anche i genitori nelle attività scolastiche, nel contrastare a volte le influenze sociali che potrebbero pregiudicare l'impegno degli studenti a scuola. Uno studio condotto da Gibson e Dembo (1984) ha dimostrato che gli insegnanti con un forte senso di efficacia riescono a creare un clima di classe molto positivo, produttivo sul piano dell'apprendimento scolastico ed essi stessi sono più incentivati a partecipare alle attività scolastiche, con un atteggiamento altrettanto positivo sugli esiti dei risultati da raggiungere. La dimensione del personale senso di efficacia degli insegnanti viene spesso vista come una dimensione separata dalle caratteristiche e qualità sia dell'ambiente scolastico sia da tutto il sistema di relazioni che si crea a vari livelli tra tutti i membri dell'organizzazione scolastica. Invece una delle determinanti di efficacia per un insegnante è data anche dalla rete di relazioni che si creano nella scuola e dalle politiche organizzative interne. Se in una scuola si raggruppano gli alunni per livello di capacità, gli insegnanti che avranno in classe i ragazzi meno capaci, faranno sicuramente esperienza di insegnamento e di un ambiente di classe molto diverso dai loro colleghi che hanno in classe alunni molto più dotati. Si creano così una serie di microambienti che possono essere visti e vissuti in modi diversi dagli insegnanti pur trovandosi nello stesso istituto scolastico, allo stesso modo in cui esistono tra insegnanti appartenenti a scuole diverse.

3.2.1 Self-Efficacy e Insegnamento: una rassegna bibliografica

Il senso di fiducia (confidence) e il senso di efficacia (self-efficacy) nell'insegnamento e nell'apprendimento scolastico sono frutto di grande interesse per quanti, insegnanti e formatori, lavorano ogni giorno all'interno della scuola di ogni ordine e grado. Le teorizzazioni di Bandura (1977) sulla self-efficacy hanno posto una nuova luce nel riflettere sulle proprie abilità in quanto insegnanti, sulla valutazione delle competenze e motivazioni personali. Sin dai primi studi è emersa una chiara associazione tra questi costrutti e le motivazioni degli studenti, il loro profitto, le strategie di coinvolgimento dell'insegnante all'interno di una classe, l'adozione di strategie innovative d'insegnamento da parte degli insegnanti. La teoria della Self-efficacy di Bandura suggerisce inoltre che i primi anni di insegnamento sono cruciali per la costruzione del senso di efficacia di un insegnante nelle proprie capacità, e l'efficacia costruita nel primo anno è facilmente malleabile e modificabile. I primi studi sulla misurazione del Senso di Efficacia sono partiti con l'utilizzo di item valutati su una scala a 5 punti Likert, creati alla luce della teoria sociale dell'apprendimento di Rotter (1960). Da questi primi studi si sono sviluppate poi le ricerche di Gibson e Dembo (1984) da cui poi sono scaturite due nuove dimensioni di efficacia: Efficacia Generale nell'Insegnamento e Personale Senso di Efficacia dell'Insegnante; la seconda dimensione sembra essere il più accurato indicatore del personale senso di efficacia dell'insegnante (Hoy & Woolfolk, 1993; Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Tutti questi studi hanno trovato che le due dimensioni dell'efficacia sono indipendenti fra di loro. Nel progetto di ricerca presentato da Rogers et al. (2008)¹¹ si dimostra chiaramente che gli insegnanti generalisti possono sviluppare tutte quelle abilità necessarie per insegnare musica nella scuola primaria. Ciò è avvenuto perché è stato introdotto, nel Curricolo Nazionale delle scuole coinvolte nel progetto, l'idea di promuovere e sviluppare attività di canto nella scuola primaria. Il suddetto progetto prevedeva

¹¹ Questo progetto di ricerca è stato sviluppato e discusso in un progetto più ampio, condotto da L. Rogers, S. Hallam, A. Creech, C. Preti (2008) "Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary school." – Music Education Research, 10: 4, 485-497

l'introduzione all'interno del Curricolo Nazionale per le scuole primarie di una programmazione ben definita di formazione per gli insegnanti generalisti sul canto e le basi principali dell'insegnamento della musica, con l'affiancamento di un esperto, testi, cd con brani musicali e l'integrazione di questa "nuova disciplina" come tutte le altre discipline scolastiche.

I dati forniti dalla ricerca mostrano come il livello di confidence e general efficacy nell'insegnamento da parte dei docenti coinvolti è aumentato, così come il grado di efficacia personale percepita da ogni insegnante in merito all'insegnamento della musica e del canto (cosa che non era mai emersa prima dell'introduzione di questo progetto). Gli insegnanti sentono un basso senso di efficacia personale nell'insegnamento della musica, in modo particolare quando non sono specialisti della materia (Hargreaves et al. 2002), da ciò emerge una necessità urgente di un Continuo Sviluppo Professionale o una migliore formazione iniziale indirizzata verso le specifiche abilità musicali ed alfabetizzazione di base. La musica non è citata come disciplina singola al pari della storia o geografia o matematica, ma rientra nell'insieme delle discipline artistiche; spesso ciò è accompagnato dalla poca se non nulla esperienza dell'insegnante-tirocinante che ha il compito di insegnare musica. Anche Hennessy (2006) punta sulla formazione musicale per gli insegnanti generalisti della scuola primaria; la musica come materia (vista nella sua singolarità) è svantaggiata rispetto a tutte le altre, non solo dal poco tempo (in numero di ore) assegnato dal Curricolo Scolastico ma anche perché le occasioni per fare esperienza di insegnamento pratico della musica, sono poche e spesso nulle nel percorso formativo di un insegnante. Nella ricerca condotta da S. Hallam et al.¹² sono stati coinvolti quattro istituti di istruzione superiore, ove ciascuno istituto aveva iniziato a inserire l'insegnamento della musica per la scuola primaria all'interno del proprio curriculum scolastico in diversi modi e approcci. Dai risultati ottenuti dai questionari, risultano buone percentuali di soddisfazione del corso, aumento del livello di efficacia personale nel sentirsi in grado di insegnare musica o l'essere a proprio agio in classe durante l'ora di

¹² Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11: 2, 221-240

musica, l'aver tratto benefici dai contenuti del corso e dagli specialisti (insegnanti del corso), e l'aumento di confidence dell'insegnamento di questa materia anche quando non erano in grado di suonare uno strumento musicale. Inoltre dai dati raccolti con le domande aperte inserite nel questionario, è emerso che credere che gli specialisti in musica dovrebbero insegnare musica, nasce dalla un'altra credenza sottostante, secondo la quale solo gli specialisti possono fornire una migliore educazione/formazione ai bambini. Ma ci sono stati altri studenti che hanno espresso chiaramente la necessità e la voglia di avere una formazione in musica condotta da insegnanti specialisti in materia; questi stessi studenti credono che avere formazione in musica come in altre materie scolastiche possa aiutarli ad avere maggiore efficacia e confidence ed essere anche loro, al pari degli insegnanti specialisti, in grado di insegnare musica, entrare in relazione con la propria classe ed essere più efficaci nell'insegnamento. Altri studi confermano l'efficacia dell'aver un insegnante specialista nella materia in ogni scuola, che possa lavorare con tutti gli insegnanti generalisti dell'istituto attraverso processi in mentoring e apprendistato (Askew, 1993; Plummeridge, 1991). E' necessario per tanto prevedere e creare un'organizzazione articolata e strutturata nella distribuzione delle risorse e idee, che porta allo sviluppo di un programma di lavoro ben definito. Una possibile alternativa allo specialista per ogni scuola, potrebbe essere un "consulente esperto in musica" che sia a disposizione di più scuole, provvedendo così al supporto continuo degli insegnanti (Hinson, Caldwell, Landrum, 1989). Gli specialisti insegnano a raggiungere alti livelli di conoscenza della materia con impegno, professionalità ed entusiasmo in modo da ottenere un impatto positivo nel lavoro di collaborazione anche con gli altri insegnanti. Altro aspetto del lavoro degli specialisti è quello di dare sostegno per la materia agli insegnanti generalisti, a volte non basta fornire mezzi e conoscenze nuove ma anche il supporto e il sostegno sono indispensabili per un'efficace lavoro di equipe, per far nascere e crescere una "personal efficacy" nell'insegnante generalista che spesso si sente "disorientato" oltre che inesperto. Gli specialisti devono permettere a tutti i bambini di avere accesso all'insegnamento della musica a tutti i suoi livelli, iniziare ad abituare i bambini ad avere più di un insegnante nelle diverse discipline in preparazione della scuola secondaria. Lo

sviluppo di strategie e la formazione in musica sia degli insegnanti generalisti sia degli alunni, dovrebbe emergere come questione urgente e importante da porre nelle riforme della scuola. Dare forza, sostegno, conoscenze e abilità agli insegnanti generalisti, li aiuta ad essere più confidenti ed efficaci nell'essere insegnanti a 360° e non solo nella loro disciplina specifica. L'aumento dei livelli di autostima ed efficacia porta, ad un aumento della motivazione e di un atteggiamento positivo e propositivo nel lavoro quotidiano in classe, ad essere recettivi verso nuove idee e metodologie, alla cooperazione e collaborazione con tutto il corpo docenti. A livello istituzionale: si potrebbe prevedere l'utilizzo di nuove tecnologie, l'incremento del lavoro nelle arti creative, aprire le porte agli insegnanti specialisti per l'insegnamento e la formazione degli insegnanti generalisti.

3.3 Dalla Self-Efficacy al Clima di classe

Il sentirsi o meno un insegnante Efficace crea le condizioni per stabilire un contatto relazionale tra se stessi e tutto il gruppo classe. Le piccole e grandi relazioni che si creano tra insegnante-allievo, insegnante-classe e tra i compagni di classe, creano il *Clima di Classe*: un complesso e articolato scambio di idee, interessi, relazioni, stati d'animo che incidono sulla vita scolastica di classe, sul rendimento del singolo alunno e sul suo percorso educativo. La qualità e il tipo di scambio che si creano all'interno del Clima di classe dipende molto dal modo in cui l'insegnante si mette a disposizione dei propri allievi e svolge la sua funzione di guida e sostegno. La classe in questo senso può essere considerata un vero e proprio "gruppo sociale" all'interno del quale si creano relazioni e scambi. L'osservare le dinamiche di un gruppo ci permette di capire il ruolo che assume l'insegnante all'interno di esso, così come Lewin ha teorizzato nei suoi studi (fra il 1939 e il 1943) proprio sulle dinamiche di gruppo. Nelle sue ricerche in ambito

educativo, Lewin considera lo sviluppo sociale e cognitivo direttamente dipendente dalla partecipazione di un individuo al suo contesto sociale e gruppo nel quale è inserito. Parla inoltre di Qualità dell'Educazione dipendente dal gruppo, dalla sua strutturazione e composizione, dagli scambi che si creano alla pari (alunno-alunno e alunno-gruppo classe) e tra alunno e insegnante.

3.3.1. Cosa s'intende per Clima di Classe

È necessario chiarire che la dicitura Clima di classe non va confusa con altre, apparentemente simili ma che si riferiscono ad altri aspetti e/o caratteristiche della classe, come ad esempio: Ambiente di classe (in quanto riferito alle caratteristiche fisiche e strutturali) oppure Situazione scolastica (riferito al rapporto tra il singolo alunno e i vari aspetti di tutto il contesto scolastico). Il Clima di classe è determinato da variabili emotivo-relazionali, un piccolo mondo di relazioni unico nel suo genere, ogni classe ha un suo clima specifico fatto di relazioni appunto, ma anche di aspetti organizzativi e didattici che, contribuiscono a formare un'esperienza fondamentale sia per lo sviluppo professionale del docente, sia per il percorso pedagogico, educativo e formativo dell'alunno. Molti autori si sono interessati al Clima di classe, partendo proprio della concezione di Lewin che sarà approfondita nel paragrafo successivo. Uno dei primi fu Rutter (1979) che introdusse questo concetto leweniano di atmosfera nel contesto scolastico e modificandolo in Clima di classe. Nei suoi studi Clarke (1983) parla di clima di classe come di un contesto in cui l'aspetto socio-psicologico è determinante nell'ambito relazione che si crea tra i soggetti che ne prendono parte, in questo caso si tratta delle relazioni che si creano tra gli alunni, tra singolo alunno e insegnante, tra tutto il gruppo classe e l'insegnante. Successivamente ci sono stati altri studi, come quelli di Hoy & Miskel (1986) in cui la percezione di una stabilità del clima di classe condiziona direttamente il vissuto emozionale e i comportamenti di tutti coloro che ne sono coinvolti. Lo stretto rapporto che si crea, l'atmosfera che "si respira" e il gioco delle parti che entra in azione crea un

senso di appartenenza a un gruppo e un contesto che va al di là della singolarità dei soggetti; non vi è più l'io al centro ma il focus si sposta verso il vissuto e le caratteristiche di tutti che si relazionano e in un certo senso "condizionano" direttamente e indirettamente suscitando uno stato di benessere di tutto il gruppo (Frenberg, 1999)¹³. Gli studi in questo settore partono da una premessa, ovvero che il clima di classe a parità di altre condizioni, ritenute ugualmente importanti e determinanti, contribuisce e condiziona il modo di gestire la classe e la relazione che nasce da un rapporto costante e diretto con tutti gli alunni, condizionando così in senso positivo o negativo la condotta del gruppo classe. Anche i fratelli Johnson si sono interessati al clima di classe in merito all'apprendimento cooperativo e agli effetti che questa modalità di lavoro in classe, ha sui risultati scolastici degli alunni e sui loro vissuti emotivi, sociali e psicologici. La maggior parte degli studi e delle ricerche dei fratelli Johnson si sono concentrati sul "Learning Together" che, si fonda sostanzialmente su cinque elementi: 1- l'interdipendenza positiva, 2 -l'interazione diretta costruttiva, 3 -le abilità sociali, 4 -la responsabilità individuale e 5 -la valutazione del gruppo di lavoro. Tutti questi elementi coinvolgono sia l'insegnante sia il gruppo classe, inoltre la motivazione risulta fondamentale per incentivare un lavoro cooperativo tra gli alunni e raggiungere buoni risultati, facendo in modo che ogni alunni si senta parte di un gruppo solido e collaborativo. Viene precisato inoltre che uno degli elementi costitutivi del cooperative learning consiste nell'insegnare agli studenti tutta una serie di abilità per creare relazioni interpersonali all'interno del piccolo gruppo. Inoltre Johnson & Johnson in alcune ricerche hanno indagato la stretta relazione tra clima di classe e percezione di autoefficacia, in cui sostengono che gli alunni che lavorano in gruppi cooperativi sono più sicuri, altruistici, migliorano i loro risultati cognitivi e le relazioni sociali che si creano sia all'interno del proprio gruppo classe sia con il proprio insegnante.

¹³ E' possibile rintracciare una piccola rassegna di questi autori nel volume "*In principio la ricerca: temi e voci di un'esperienza di formazione* (2012), Franco Angeli, Milano, in cui vi è un capitolo: Climi di classe e stili educativi, scritto da Valeria Rossini.

3.3.2. *Il contributo di Kurt Lewin*

La qualità dell'insegnamento e la sua efficacia sono in stretta relazione con la costruzione di un ambiente sociale di classe positivo ed efficace, che permetta a tutti gli alunni di partecipare attivamente, stimolati e motivati in tutti i processi di apprendimento. Lewin parte proprio da queste considerazioni, quando tra gli anni '30 e '40 inizia a indagare quali possono essere i fattori che influenzano il clima sociale di gruppo e di classe e, quali sono nello specifico quei fattori che contribuiscono a rendere l'atmosfera e i processi educativi positivi e produttivi. Insieme ai suoi collaboratori, tra cui Lippit e White, conduce delle ricerche sul rapporto tra Stile di conduzione del gruppo e Dinamiche psicosociali¹⁴. In queste ricerche ricopriva un ruolo importante il Leader: colui che aveva il compito di condurre e gestire il gruppo e, da cui scaturiscono le modalità di gestione del funzionamento del gruppo stesso. I risultati di queste ricerche mostrano quanto possano essere riversi gli effetti in conseguenza alla conduzione di un gruppo con un stile ben preciso da parte del suo leader.

Lewin individua: Stile Autoritario, Stile Non-Autoritario, Stile Democratico e Stile Permissivo, nello specifico questi ultimi due sono da considerarsi delle "sotto-categorie" dello Stile Non-Autoritario. Questi stessi Stili che Lewin attribuisce ad un leader di un gruppo, possono essere associati e rintracciati anche con gli Insegnanti della scuola, da cui possiamo far scaturire una relazione-associazione, ovvero Leader = Insegnante e Dinamiche di Gruppo = Clima e Dinamiche di Classe.

L'insegnante (o il Leader) che presenta uno Stile Autoritario è molto autonomo nelle scelte e decisioni in merito a obiettivi da raggiungere, finalità e scelte delle attività da svolgere; non propone attività particolarmente "originali" o suddivisione dei compiti in piccoli sottogruppi; non fornisce molte spiegazioni durante l'evolversi dell'attività o in merito a cambiamenti imprevedibili da apportare. Ha in genere un atteggiamento di imposizione per le sue scelte e difficilmente

¹⁴ K. Lewin (1974) *I conflitti sociali*. Franco Angeli, Milano

scende a compromessi o ad eccessive spiegazioni; il suo ruolo è quello di “imporre” e non farsi coinvolgere (anche a livello emotivo).

Un insegnante Democratico, pur mantenendo la sua funzione di Guida ha un atteggiamento più propositivo e di ascolto nei confronti della classe, le sue scelte non sono più così d'imposizione, anzi è disposto a fornire spiegazioni e quando si presenta l'occasione anche, dialogare con il gruppo classe e confrontarsi con le loro necessità e proposte. Le scelte vengono sempre organizzate e prese dall'insegnante, ma prima che tutto sia definitivo espone alla classe i propri progetti, li invita ad esprimere le proprie perplessità e accoglie i loro suggerimenti, spesso è proprio tutta la classe che viene coinvolta nella scelta decisiva (ad es. nella scelta di un libro di narrativa da adottare, nel progetto per lo spettacolo di fine anno, nell'organizzazione di una possibile uscita (gita) scolastica e le finalità ad esse collegate). Inoltre in fase di valutazione, espone ed esplicita a tutta la classe i criteri adottati per la valutazione, invita tutta la classe a prenderne parte e ad esplicitare dubbi e perplessità, sia in caso di giudizio positivo sia negativo. Nel caso specifico delle valutazioni negative cerca di focalizzarsi sull'errore e non solo su chi lo ha compiuto, cerca di chiarire cosa è sbagliato ed eventualmente suggerire come rimediare per i prossimi compiti o cosa approfondire nello studio, quando necessario è disposto anche a fornire ulteriori spiegazioni possibilmente cercando di modificare la spiegazione dell'argomento.

Lo Stile dell'insegnante Permissivo ha tratti non così chiaramente definiti, il suo comportamento è spesso “altalenante”, non c'è un atteggiamento di imposizione dei programmi e delle scelte sui progetti, spesso non tutto è chiaramente definito, questo porta a un atteggiamento di sopravvento da parte della classe che va a sviare dagli obiettivi prefissati e alla nascita di piccoli (e grandi) discussioni all'interno della classe. Quando si verifica tale situazione l'insegnante corre il rischio di perdere di vista non solo quelli che sono i suoi compiti e le attività da svolgere, ma anche il suo livello di fiducia ed efficacia nelle proprie capacità tende a calare, viene a mancare la capacità di gestione e controllo della classe e delle dinamiche di conflitto che si vengono a creare. L'intero clima di classe non appare più così omogeneo, stimolante e d'interesse tra gli alunni, tutto ciò si riflette anche nel loro rendimento scolastico, i risultati raggiunti sono discontinui

sia nell'andamento del singolo alunno sia per tutta la classe nel corso dell'anno. Il rispetto delle regole e del riconoscimento del ruolo dell'insegnante chiaramente vengono a cadere, lo svolgimento delle attività scolastiche risultano discontinue e difficili da gestire, tutto ciò influisce direttamente anche sulle valutazioni per cui diventa difficile capire se sia centrata sull'alunno o sul compito svolto e quali siano i criteri adottati per la valutazione.

Bisogna però precisare che nell'ambiente scolastico ci sono degli elementi "esterni" al contesto classe che intervengono soprattutto quando si verificano situazioni di inconcludenza e di un brusco e/o eccessivo calo del rendimento. Tra gli elementi esterni vi sono il dirigente scolastico con la sua supervisione, il lavoro degli altri colleghi, soprattutto di quelli che sono direttamente coinvolti con la stessa classe e le famiglie. L'individuazione degli Stili individuata da Lewin è stata ripresa da Petter (docente di psicologia dell'età evolutiva e insegnante della scuola primaria) che ha concretizzato nella pratica d'insegnamento gli Stili del Leader, individuando comportamenti specifici derivanti da uno Stile specifico dell'insegnante e le relative ripercussioni a livello di gruppo classe e dell'atmosfera che ci crea all'interno di esso.

3.4 Riflettere sull'efficacia nell'insegnamento

Nella formazione degli insegnanti e più in generale, nella formazione professionale la nascita di una nuova “epistemologia della pratica”, può far spazio alla riflessione Nell’azione e Sull’azione; una nuova fusione tra il sapere accademico e le abilità artistiche e pratiche fondate proprio sulla pratica quotidiana, acquisita e maturata sul campo ogni giorno. La professione dell’insegnante nella scuola primaria racchiude bene quanto detto poc’anzi, in quanto rappresenta una delle figure che maggiormente si presta a dover continuamente creare comunione tra quanto appreso nel suo percorso formativo universitario e ciò che mette in gioco (e alla prova) tutti i giorni tra i banchi di scuola.

Sempre più spesso nei dibattiti sulla formazione si ricorda di favorire la maturazione di competenze osservative, narrative e documentative negli insegnanti, competenze che si avvicinano ai criteri metodologici della ricerca qualitativa. Il verbo “*Riflettere*” diventa sempre più importante e molte sono appunto le riflessioni che ne scaturiscono attorno al ruolo e la professionalità di un insegnante; questa è una professione che non si esaurisce nel tempo ma al contrario, richiede approfondimenti, innovazione e anche momenti di ristrutturazione delle proprie competenze e metodologie, momenti questi che lo accompagneranno lungo tutto il corso della sua carriera. Altrettanto numerosi sono gli approfondimenti in area pedagogica sul problema della formazione degli insegnanti verso le metodologie di ricerca e sul come offrire opportunità formative per gli stessi insegnanti. Dibattiti e approfondimenti che coinvolgono sia insegnanti/educatori in servizio e sia insegnanti/educatori in formazione. Forte è la richiesta di proporre nella scuola ma anche nei contesti educativi e formativi, occasioni di apprendimento riflessivo, di ragionamento critico sulla pratica, di riflessione sull’azione e nel corso dell’azione (Schön, 1993).

Schön alla fine degli anni ottanta, riprende i concetti di Dewey sui processi del pensiero riflessivo e li sviluppa cercando di focalizzarsi sulle connessioni tra formazione delle figure professionali e l’educazione al pensiero riflessivo. Nella

sua opera più famosa *“Il professionista riflessivo”* (1983), Schön propone un modello di azione e di pratica basati sull’esercizio alla riflessività applicabile a molti (se non tutti) gli ambiti professionali. Si focalizza soprattutto sulla riflessione nell’azione e con l’azione, ovvero come un processo cognitivo che si sviluppa mentre è in corso l’azione. Il riflettere durante l’azione è un modo per guardare al problema sotto un’ottica innovativa, creando contemporaneamente un processo di auto-formazione.

Schön raggruppa i laboratori di progettazione e arti plastiche, i conservatori di musica, teatro e danza con la notazione di “tirocinio riflessivo” che ha come caratteristiche l’organizzare la formazione attorno all’apprendimento mediante l’esperienza, dove gli studenti cominciano a fare quello che vogliono, imparando prima ancora di sapere realmente di che cosa si tratta. Il far imparare agli studenti queste attività in un ambiente collettivamente condiviso rappresenta il Mondo della Pratica ove posso far pratica rischiando poco e controllando l’andamento del proprio lavoro. Nel mondo della pratica vi è la presenza di un Istruttore che funge da allenatore più che da insegnante. In questo “allenamento collettivo” si possono individuare delle fasi: dalla dimostrazione e descrizione della pratica, all’adattamento della dimostrazione, descrizione dei bisogni e delle potenzialità degli studenti, fino ad arrivare all’invenzione di approcci al problema di chi manifesta un atteggiamento difensivo. Per Schein (studioso delle professioni) vi è la necessità di riflettere, analizzare e fornire nuovi approcci alla conoscenza professionale. Schein e altri studiosi hanno individuato un divario tra Conoscenza Professionale ed Esigenze nella reale pratica professionale. Per Schein ad esempio, il “divario” sta nel fatto che le Scienze di base e le Scienze applicate sono “Convergenti”, mentre la Pratica è “Divergente”. Ritiene che alcune professioni abbiano già raggiunto un alto livello di consenso sui paradigmi da usare nell’analisi dei fenomeni e sulla conoscenza di base per l’esercizio della professione. Una caratteristica che deve possedere il professionista è quella di prendere le conoscenze di base convergenti e modificarla in servizi professionali adatti alla situazione unica del sistema del cliente. Tale processo secondo Schein richiede una capacità riflessiva divergente, capace di partire da una problematicità

ben definita e chiara ma capace di muoversi in più direzioni e campi di soluzione diversi.

Per Simon invece, la pratica professionale ha a che fare con ciò che egli definisce “Progettazione”, ovvero il processo di trasformazione di situazioni esistenti in “situazioni perfette” e ciò non accade nelle scuole che considerano la Progettazione un qualcosa di più semplice, informale e accessibile come una sorta di libro di ricette al quale attingere. Simon propone di fondare una scienza della progettazione mediante l’emulazione e la diffusione di metodi di ottimizzazione che si sviluppano nella teoria statistica della decisione e della scienza dell’amministrazione. Anche se Simon propone di colmare il divario tra scienza naturale e pratica progettuale con una scienza della progettazione, la scienza non può essere applicata solo a problemi ben formulati già estratti da situazioni della pratica.

Sebbene si tratti di tre approcci diversi formulati da questi tre autori, si può rilevare una comunanza di intenti, ovvero quella di colmare il divario fra base scientifica della conoscenza professionale ed esigenze della pratica reale. Per tali concezioni positivistiche delle scienze naturali è stato dimostrato in modo efficace che si tratta di concezioni sovrastimate ed esemplificate in maniera grossolana. Vi è un certo consenso sull’inadeguatezza dell’originaria concezioni positivista della scienza, della conoscenza e del significato (Bernstein, “Restructuring”, op. cit., p.207).

3.4.1. Riflettere nel corso dell'azione

L'attività lavorativa dei professionisti si fonda sul tacito conoscere nell'azione; nella pratica quotidiana si formula molti giudizi di qualità per i quali non sempre si è in grado di definire i criteri, regole e procedure. Sia la gente comune sia i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte si riflette persino mentre si fanno cose. Lo stimolo della sorpresa porta a tornare sulla riflessione sull'azione e su quanto si conosce che è implicito nell'azione. “Quali caratteristiche noto quando riconosco questa cosa?”, “Quali sono i criteri mediante i quali formulo dei giudizi?”, “Quali sono le procedure che metto in atto mentre svolgo quest'attività?”, “Come sto strutturando il problema che sto cercando di risolvere?”. Queste sono alcune delle riflessioni sul conoscere l'azione che siamo portati a far emergere e che ci accompagnano mentre riflettiamo sulle nostre azioni. Questo è il processo riflessivo nel corso dell'azione che diventa fondamentale nell'“arte” grazie al quale a volte i professionisti affrontano bene le situazioni di incertezza, instabilità e conflitti di valore. Frasi del tipo “pensare su due piedi; avere prontezza di spirito e imparare attraverso l'esperienza” ci suggeriscono che non solo possiamo pensare sul fare ma che possiamo pensare su quello che facciamo mentre lo stiamo facendo. Quando i bravi jazzisti improvvisano insieme, manifestano una “sensibilità per” il loro materiale, elaborano e applicano adattamenti improvvisati ai suoi che ascoltano. Ascoltano ciò che viene suonato dagli altri e ciò che loro stessi stanno suonando, sentono in quale direzione sta andando la musica e adattano in contemporanea il proprio modo di suonare. Riflettono nel corso dell'azione sulla musica che collettivamente stanno eseguendo e sui contributi individuali che ognuno di loro sta dando, pensando mentre eseguono per modificare continuamente l'esecuzione.

Ciò che contraddistingue la riflessione nel corso dell'azione dipende dal fattore Sorpresa. Quando una prestazione intuitiva, spontanea produce i risultati attesi allora di solito tendiamo a non riflettere su di essa. Ma quando un'esperienza intuita porta alla sorpresa o comunque a un risultato non calcolato e non voluto, è possibile “rispondere” ad essa con una riflessione nel corso dell'azione.

3.4.2. Riflettere nella pratica

La parola Pratica può avere varie interpretazioni, ad esempio nel lavoro di un avvocato la parola pratica si riferisce a prestazioni di una serie di situazioni professionali, mentre per un pianista la Pratica è riferita alla preparazione finalizzata a una prestazione. Ma la Pratica Professionale include anche una componente ripetitiva, ovvero un professionista in genere si imbatte più volte in situazioni di un certo tipo ed anche questo che contraddistingue uno specialista in un settore lavorativo. Quando un professionista si imbatte molte volte in un numero limitato di tipi di casi, è capace di “praticare” la sua pratica professionale; sviluppa anche inconsapevolmente un repertorio di immagini, aspettative e tecniche, cosa cercare e come utilizzare ciò quando lo trova. Se questa situazione si mantiene stabile difficilmente sarà soggetto al fattore Sorpresa. Il suo conoscere diventerà via via sempre più automatico e spontaneo dando a lui il beneficio dell’essere uno specialista. Possono però esserci degli effetti negativi nell’essere uno specialista, ovvero l’essere altamente specializzato affievolisce la capacità di veduta delle cose con occhi diversi e quando si formano sotto-specializzazioni si può perdere il senso della globalità dell’esperienza e della comprensione. La riflessione su ciò che si fa può aiutare lo specialista a recuperare l’acuità visiva sulle cose, può far emergere le tacite comprensioni nate dalle esperienze ripetitive di una pratica specialistica, trovando così un senso nuovo nelle situazioni che definisce incerte o uniche rispetto alla sua normale pratica.

Tolstoy in un saggio intitolato “On teaching the rudiments”¹⁵ descrive la sua nozione di arte nell’insegnamento della lettura e afferma che un insegnante dotato di Arte considera la difficoltà di un bambino nell’apprendimento della lettura non come un difetto del bambino ma con un difetto del suo insegnamento. Deve trovare il modo di spiegare ciò che disorienta l’allievo nel compito; deve effettuare una sorta di ricerca sperimentale lì in aula nel momento stesso in cui si incontra la difficoltà. Le difficoltà possono essere uniche per ogni bambino e in questo caso il repertorio di spiegazioni che un insegnante possiede può non essere

¹⁵ Tolstoy, L. (1967). On Teaching the Rudiments, in Tolstoy on Education, L. Wiener (a cura di), University of Chicago Press. Chicago-Londra.

utile e sufficiente, deve essere per tanto pronto a inventare nuovi metodi e deve sforzarsi di sviluppare in se stesso l'abilità di scoprirli. Quando l'insegnante riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica; non dipende più dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria su un caso unico.

Il professionista riflessivo cerca di scoprire i limiti della propria expertise attraverso la conversazione riflessiva con il cliente.

Come ci suggerisce Bove bisognerebbe pensare alla formazione dei professionisti "come a un processo di interrogazione critica sui propri modelli educativi e culturali, sulle rappresentazioni che fanno capo al proprio modo di interagire e reagire alle situazioni educative". Provare a prendere in considerazione la diversità di vari modelli, le strategie educative come esercizio all'osservazione, alla descrizione dei comportamenti osservati. Provare a vedere le cose da un altro punto di vista, cercando di prendere le distanze da ciò che si conosce perfettamente, in questo modo la diversità diventa una condizione educativa e un'occasione di formazione e crescita professionale. Va sperimentata direttamente da chi insegna ed educa e successivamente può anche essere trasmessa come valore, ma allo stesso tempo vanno create anche le condizioni e le situazioni affinché diventi un'esperienza con potenziale educativo. Altra capacità è quella di riuscire a maturare competenze specifiche quali auto-osservazione, discussione, dialogo con gli altri, capacità critica, pensiero riflessivo nel gestire le situazioni di criticità. L'insegnante può apprendere molto dal ricercatore-etnografo, quest'ultimo non ha come finalità di ricerca quella di trasformare in qualche modo la realtà osservata, ma può imparare da esso la capacità di osservare e riflettere su una data realtà.

3.5 Alcune considerazioni sulla Self-efficacy

Nel presente capitolo è stato sviluppato il concetto di Self-efficacy. La trattazione parte dagli studi del primo autore che si interessò a questo costrutto e ne coniò il termine, Bandura (1977), passando per la teoria di base (la Teoria Socio-cognitiva). La Self-efficacy insieme allo Stile d’Insegnamento rappresentano i due costrutti principali indagati nel presente progetto di ricerca. Bandura ci offre un’ampia trattazione del concetto di “auto-efficacia” che condiziona (spesso anche inconsapevolmente) tutti i nostri comportamenti, le scelte da compiere, le persone tendono a selezionare i compiti e le attività nelle quali si sentono competenti e hanno una certa “confidenza” ed evitano quelle in cui non sanno come e cosa fare. Avere un alto senso di efficacia determina l’energia che si intende spendere per una data attività, quando si è disposti a mettersi in gioco in una scelta difficile e a persistere in un compito apparentemente difficile. Il senso di efficacia coinvolge tutta la nostra vita, agendo anche sul nostro stato di benessere o di disagio, influenzando la nostra sfera personale e/o professionale, e può agire a livello della singola persona o in maniera collettiva (self-efficacy personale e self-efficacy collettiva). Il senso di efficacia entra in gioco anche nella sfera lavorativa e in questa caso particolare l’interesse si è focalizzato soprattutto sulla self-efficacy nella professione dell’insegnante. La Teoria Sociale-Cognitiva sulla Carriera (TSCC) sviluppata da Lent, Brown e Hackett nel 1996, individua tre costrutti fondamentali su cui si basa la valutazione della scelta prima e la costruzione poi, di una carriera professionale lavorativa: Self-efficacy, Risultati Attesi e Obiettivi Personali. Le credenze sulle proprie competenze e i giudizi sul proprio senso di efficacia possono modificarsi nel corso della nostra vita, anche in base alle esperienze che vengono vissute. Dall’analisi della letteratura sul concetto di Self-efficacy e di quanto queste credenze e convinzioni possono agire e/o condizionare tutta la nostra vita, risulta importante non solo approfondire questa tematica ma anche acquisire una maggiore consapevolezza del concetto in sé e di come poterne usufruire per trarne dei vantaggi. Il costrutto di Self-efficacy può essere distinto in Self-efficacy Personale e Self-efficacy Professionale; la prima tiene conto soprattutto delle proprie caratteristiche come persona e delle predisposizioni innate, la seconda invece, pone l’accento verso tutto ciò che ha a

che fare con l'aspetto lavorativo, le competenze acquisite e del come la nostra professionalità possa incidere o meno nel nostro lavoro. Proprio in questo senso si è scelto di utilizzare (e verrà ampiamente discusso nel capitolo successivo sulla ricerca) il modello individuato da Gibson e Dembo (1984) che hanno condotto delle ricerche con insegnanti di scuola primaria e insegnanti tirocinanti e da cui hanno tratto dal costrutto principale di Self-efficacy, due dimensioni distinte, appunto Personal e Professional Efficacy. Avere un alto senso di efficacia contribuisce a sentirsi maggiormente motivati e propositivi anche nei confronti degli altri e questo, nella professione di un insegnante si riflette nel rapporto che instaura con la propria classe, con il gruppo di colleghi e con tutto il sistema scolastico con cui entra in relazione. Le piccole e grandi relazioni che si creano tra insegnante-allievo, insegnante-classe e tra i compagni di classe, creano il *Clima di Classe*: un complesso e articolato scambio di idee, interessi, relazioni, stati d'animo che incidono sulla vita scolastica di classe, sul rendimento del singolo alunno e sul suo percorso educativo. Incide molto sul Clima di classe il modo in cui l'insegnante si mette a disposizione dei propri allievi e svolge la sua funzione di guida e sostegno. In questo senso l'aver un alto senso di efficacia ed essere un insegnante efficace e predisposto ad un approccio centrato sullo studente, può porre le basi per far nascere un buon clima di classe. Da qui nascono le ultime considerazioni inserite nel presente capitolo che portano a riflettere sull'efficacia dell'insegnamento e sulla professionalità del docente.

CAPITOLO 4

LA RICERCA

4.1 La scelta del problema e la definizione degli obiettivi

Nei precedenti capitoli si è avuto modo di delineare in modo chiaro il quadro di teorie e di ricerche a livello internazionale su due costrutti teorici (Stile d’Insegnamento e Self-efficacy), che, sebbene indagati attraverso numerose ricerche, non sono stati approfonditi nella loro relazione: è risultato infatti difficile reperire studi che avessero lo scopo di trovare una relazione tra i due costrutti. Uno degli obiettivi della presente ricerca va proprio in questa direzione.

Come abbiamo già avuto modo di affermare, il concetto di Self-efficacy introdotto da Bandura (1977) fonda le sue basi nella Teoria Sociale Cognitiva cioè, sulla stretta relazione tra la singola persona e il suo modo di interagire con il suo ambiente circostante da una parte, e dall’altra il modo in cui entra in relazione con le altre persone anche grazie all’influenza del contesto sociale nel quale vive.

Il giudizio di Self-efficacy nasce dalla convinzione che una persona ha sulle proprie capacità in un settore e l’essere in grado di eseguire un dato compito. Tale concetto non va confuso con il concetto di Autostima, ovvero “un giudizio sulle proprie capacità” che direttamente si ripercuote sull’umore (Caprara, 1970). La costruzione del giudizio di Self-efficacy è dato dalla combinazione tra quattro processi che sono sempre coinvolti:

Processo Cognitivo, Processo Affettivo, Processo Motivazionale e Processo di Scelta.

Chiaramente il diverso peso che uno o più di questi processi ha quando entra in azione in situazioni diverse, condiziona il risultato finale sul giudizio di sé e sulle proprie capacità.

L'Approccio all'Insegnamento, o anche definito con il termine di Stile d'Insegnamento, è l'altro costrutto analizzato nella ricerca. Dall'analisi bibliografica emergono due stili in particolare: Learner-centred Approach e Teacher-centred Approach. Il Learner-centred Approach (LCA) è uno stile focalizzato direttamente sull'alunno, sulle sue caratteristiche personali e sulle sue capacità di apprendimento, mentre il Teacher-centred approach (TCA) è uno stile più focalizzato sull'insegnante e sulle sue competenze e capacità di insegnamento.

Un altro degli obiettivi del presente studio è quello di esplorare la possibile influenza del possedere una formazione musicale sui due costrutti che costituiscono il focus della ricerca. A questo proposito, in letteratura sono presenti ricerche internazionali condotte con gli insegnanti di musica in formazione e insegnanti di musica in servizio in merito alla costruzione di una propria identità di insegnante, il personale senso di efficacia e le metodologie di insegnamento (Addessi, 2004; Austin, 1999; Holden, 2006; Hallam, Burnard, Robertson, Saleh, Davies, Rogers & Kokatsaki, 2009)

Riassumendo, gli Obiettivi principali della ricerca sono:

- 1- verificare la presenza di aspetti riconducibili ai due principali Stili di Insegnamento;
- 2- verificare l'esistenza di una relazione tra Stili d'Insegnamento e Self-Efficacy;
- 3- verificare la presenza delle due dimensioni della Self-Efficacy (Personal Efficacy e Teacher Efficacy).

Inoltre la ricerca si prefigge anche di esplorare l'influenza della formazione in ambito musicale sui due costrutti indagati. In particolare, si possono individuare i due seguenti "Sotto-obiettivi":

1-verificare se la formazione nel settore della musica è correlata con la Self-Efficacy (Personale o Professionale);

2-verificare se la formazione nel settore della musica è correlata ad uno specifico stile d'insegnamento (LCA o TCA).

4.2 - Le ipotesi di ricerca

Dalle considerazioni sopra citate scaturisce l'idea di base secondo cui la scelta di adottare un determinato Stile d'Insegnamento può esser influenzata dalla Self-efficacy e inoltre, la presenza di insegnanti con formazione nel campo della musica, permette di indagare anche la possibile relazione tra questo tipo di formazione ed entrambi i costrutti della ricerca.

La possibile relazione tra i costrutti: Learner-centred e Teacher-centred Approach da un lato, Personal e Teacher Efficacy dall'altro, porta alla formulazione di specifiche ipotesi di ricerca:

- 1- Se in un insegnante prevale maggiormente la dimensione di Personal Efficacy allora tenderà ad adottare uno Stile di tipo Learner-centred;
- 2- Se in un insegnante prevale maggiormente la dimensione di Teacher Efficacy allora tenderà ad adottare uno Stile di tipo Teacher-centred;
- 3- Se un insegnante ha una formazione anche nel campo della musica, allora prevarrà maggiormente la dimensione di Teacher-efficacy;
- 4- Se un insegnante ha una formazione nel campo della musica, allora prevarrà maggiormente la dimensione di Personal-efficacy

4.3 I partecipanti

I partecipanti alla ricerca sono tutti insegnanti della scuola primaria di primo grado, di tutte le province del Veneto, senza una selezione a priori in base a variabili come genere, età o background formativo. Si è cercato di ottenere una numerosità il più possibile omogenea tra tutti i gruppi provinciali, tenendo presente le differenze di estensione delle province e chiaramente, della disponibilità degli insegnanti stessi a partecipare alla ricerca.

Gli istituti scolastici coinvolti nella ricerca sono:

- Istituto Comprensivo 4 “Rosari” – Verona;
- Direzione Didattica Statale “C. Baseggio” – Marghera (Ve);
- Istituto Comprensivo 3 “Scamozzi” – Vicenza;
- Istituto Comprensivo 1 “Boranga” e 2 – Belluno;
- Istituto Comprensivo 1 “Vivaldi”- Padova;
- Istituto Comprensivo – Asolo

In totale hanno partecipato alla ricerca 302 insegnanti, così distribuiti nelle varie province:

n° 53 insegnanti per la prov. di Padova;

n° 50 insegnanti per la prov. di Venezia;

n° 56 insegnanti per la prov. di Vicenza;

n° 28 insegnanti per la prov. di Verona;

n° 32 insegnanti per la prov. di Belluno;

n° 52 insegnanti per la prov. di Treviso;

n° 29 insegnanti per la prov. di Rovigo.



Fig.1 Distribuzione dei partecipanti per Provincia

Per quanto riguarda la variabile “genere”, si constata una netta prevalenza femminile (92,7%) rispetto alla presenza maschile (3,6%).

Genere	Frequenza	Percentuale
Maschio	11	3,6%
Femmina	280	92,7%
Mancante di sistema	11	3,6%
Totale	302	100%

Fig. 2 Distribuzione dei partecipanti per Genere

Distribuzione dei partecipanti per Genere

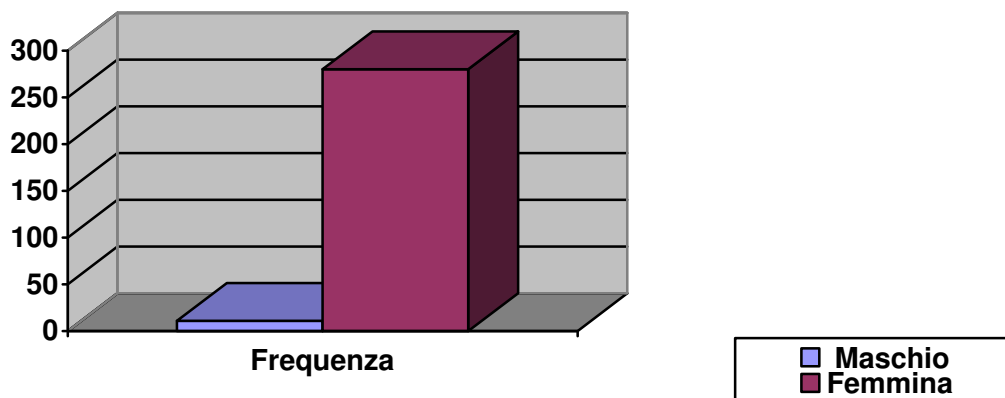


Fig. 3 Diagramma a barre della distribuzione dei partecipanti per Genere

Come dimostra chiaramente il grafico, la distribuzione più elevata rientra nelle due fasce d'età comprese tra: 36-46 anni e 47-57 anni (rappresentate dalla colonnina rossa con il 34,4% e quella verde con il 39,4%)

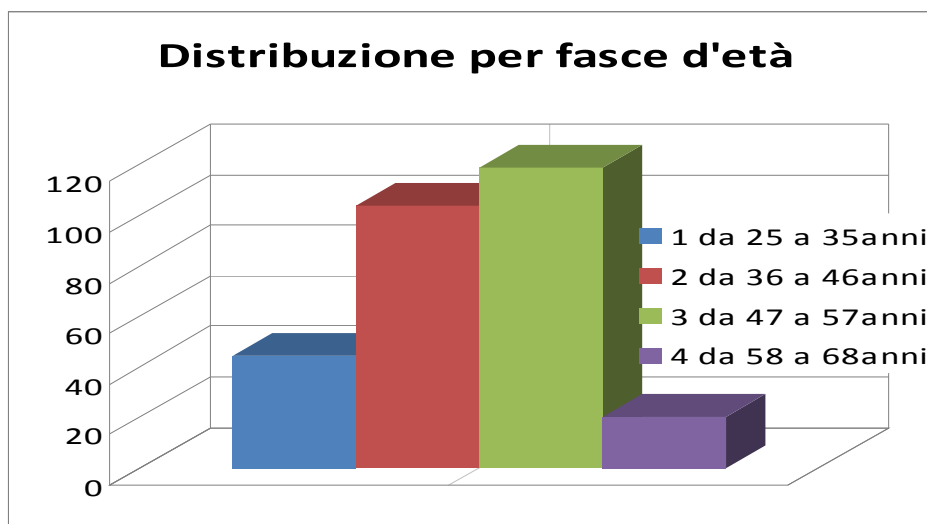


Fig. 4 Diagramma a barre della distribuzione dei partecipanti per Fasce d'Età

Altra variabile presa in considerazione è il "Titolo di studio" che comprende tre categorie inserite nella tabella sottostante.

<i>TITOLO DI STUDIO</i>	<i>FREQUENZA</i>	<i>PERCENTUALE</i>
1-Diploma	212	70,2%
2-Diploma+Conservatorio ¹⁶	10	3,3%
3-Laurea	70	23,2%
Mancanti (nessuna risposta)	10	3,3%
Totale	302	100,0%

Fig. 5 Distribuzione dei partecipanti per titolo di studio in 3 categorie

¹⁶ La seconda categoria (Diploma+Conservatorio) è stata inserita successivamente all'analisi dei dati; specificare di avere anche un Diploma di Conservatorio non era una domanda inserita nel questionario, è stato inserito liberamente dagli insegnanti senza nessuna richiesta specifica.

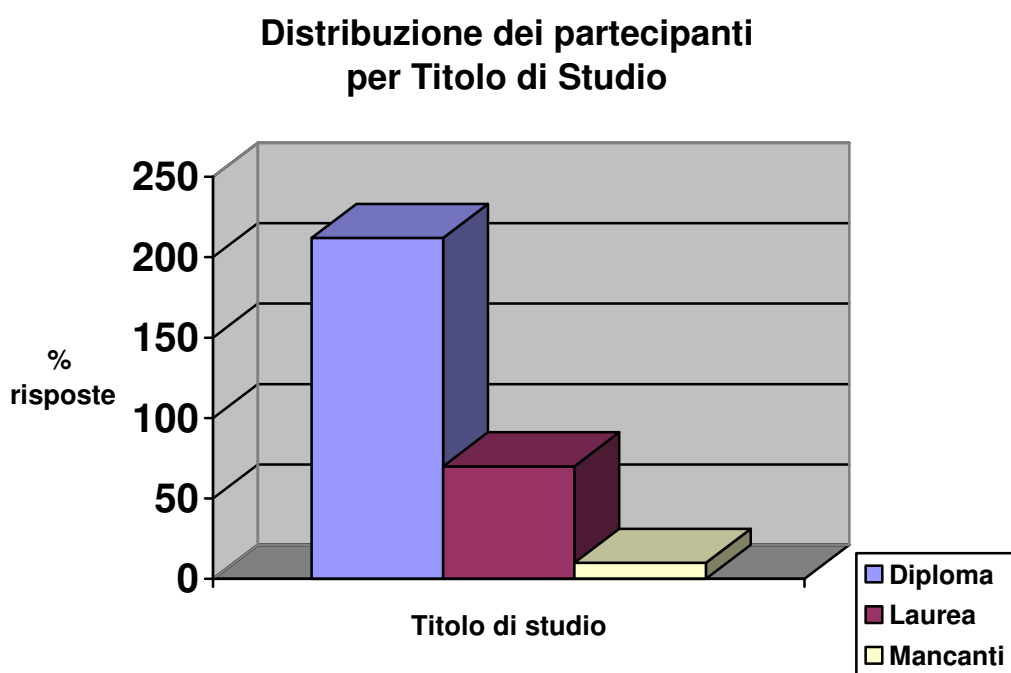


Fig. 5 Distribuzione dei partecipanti per Titolo di Studio secondo due categorie: Diploma e Laurea

Altra variabile indagata nella prima parte del questionario (Dati Generici) era riferita alla capacità di saper suonare uno strumento musicale; i risultati dimostrano una netta percentuale di risposte no (72,8%), nello specifico su un totale di 302 partecipanti, 220 hanno risposto No.

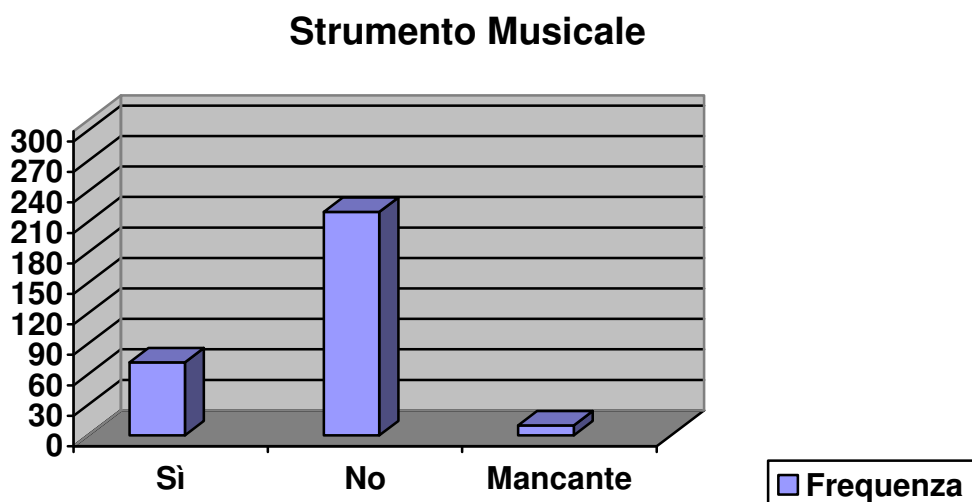


Fig. 6 Distribuzione dei partecipanti per "Saper suonare uno strumento musicale"

4.4 Gli strumenti di ricerca utilizzati

Dopo una fase iniziale di ricerca di informazioni nella letteratura nazionale e internazionale sui costrutti teorici che costituiscono le fondamenta di questa ricerca, si è proceduto con la fase di rilevazione sul campo, con l'individuazione delle scuole nelle province venete e con la raccolta dei dati tramite strumenti d'indagine di natura quantitativa. Tali strumenti avevano l'obiettivo di ricavare dati in merito allo stile d'insegnamento adottato e al senso di efficacia percepito dall'insegnante nel proprio lavoro.

Ciò al fine di far emergere non solo dati interessanti in merito ai distinti costrutti teorici, ma anche possibili riflessioni e individuazioni di influenze dirette tra i due costrutti.

Il questionario utilizzato è composto da tre sezioni¹⁷:

- Prima sezione riguardante dati generali:

Età: Anni ____ Sesso: M F

Ha studiato musica: alla scuola elementare alla scuola media
alla scuola superiore

Titolo di studio: _____

Esperienze di insegnamento nella scuola primaria

Esperienze musicali

- Seconda sezione sulla Self-efficacy (vedi paragrafo 5.4.1);
- Terza sezione sullo Stile d'Insegnamento (vedi paragrafo 5.4.2).

¹⁷ Le tre sezioni del questionario sono consultabili in Appendice 1.

4.4.1. *Teacher Efficacy Scale (TES)*

La **Teacher Efficacy Scale (TES)** è una scala creata da S. Gibson & M. Dembo nel 1984 (in letteratura sono presenti due versioni: *long form* e *short form*). La suddetta scala nasce dopo un lungo lavoro, che parte da un gruppo di ricerca dell'Ohio State University con a capo la Prof.ssa Anita Woolfolk Hoy. Gli argomenti principali ai quali il gruppo di ricerca si è dedicato ruotano attorno al concetto di Self-efficacy negli insegnanti di scuola e alle credenze che essi stessi hanno e maturano, dall'inizio della loro formazione professionale fino a tutta la loro carriera lavorativa.

La scala nasce da una fase preliminare in cui sono stati intervistati alcuni insegnanti. Dalle interviste è stato ricavato uno strumento con 53 item che è stato somministrato a 90 insegnanti (in seguito all'analisi fattoriale sono stati mantenuti 30 item). I risultati concorrono a supportare l'ipotesi iniziale dell'esistenza di due diverse dimensioni dell'efficacia: Efficacia dell'insegnamento ed Efficacia Personale nell'insegnamento.

Successivamente, è stato avviato lo studio pilota vero e proprio, organizzato dagli autori in tre diverse fasi:

- 1) nella prima fase hanno partecipato 208 insegnanti di scuola primaria selezionati in 13 scuole con un range di anni di esperienza lavorativa compreso tra 1 e 39;
- 2) nella seconda fase sono stati coinvolti 55 insegnanti in formazione dell'Università della California. In questa fase, oltre alla somministrazione del questionario composto da 30 item, è stata aggiunta una sezione in cui veniva chiesto ai partecipanti di indicare in una lista di 20 variabili, le 10 che ritenessero poter contribuire al successo o al fallimento di uno studente a scuola (analisi multitratto – multimetodo);
- 3) nella terza fase sono state condotte delle osservazioni in classe su insegnanti con alto e basso senso di efficacia, per verificare la possibile relazione tra il livello di efficacia e le modalità di insegnamento. Le osservazioni avevano lo scopo di individuare il tempo impiegato dagli insegnanti per trasmettere (spiegare) una nozione, i feedback dati alla

classe in relazione al loro grado di efficacia e allo stato di successo e insuccesso delle risposte date dagli studenti. I risultati ottenuti mostrano delle differenze tra alto e basso senso di efficacia degli insegnanti nei comportamenti relativi al tempo speso dal docente in aspetti legati strettamente alla didattica, al feedback dato agli studenti e alla loro persistenza nell'attuare uno stesso comportamento.

Il TES nella sua versione finale (*long form*) è composto da 22 item con scala Likert a 6 punti, dove 1 sta per “fortemente in accordo”, fino ad arrivare a 6 “completamente in disaccordo”, ed è strutturato secondo due fattori indipendenti: Teacher Efficacy (TE) e Personal Efficacy (PE).

Guskey (1988) ha ripreso lo studio di Gibson e Dembo e ha individuato all'interno del fattore PE due aspetti inerenti la responsabilità del docente nei confronti dei risultati di apprendimento degli alunni: uno riguardante i risultati positivi, l'altro quelli negativi. Woolfolk e Hoy (1990) hanno condotto un'analisi fattoriale volta all'individuazione di questi due aspetti, e hanno ottenuto tre fattori, di cui uno è il Teacher Efficacy e gli altri due risultano come sottoscale del Personal Efficacy. Gli stessi autori hanno nominato queste due sottoscale R+ (che comprende item che riguardano il senso di responsabilità del docente verso i risultati positivi degli studenti) e R- (comprendente item che riguardano la responsabilità del docente in situazioni in cui vi sono studenti in difficoltà).

4.4.2. *Questionario sulle Credenze relative all'Insegnamento della Musica (MTBQ)*

Il Questionario sulle Credenze relative all'Insegnamento della Musica (*Music Teaching Beliefs Questionnaire, MTBQ*) è stato creato da Biasutti all'interno di un progetto di ricerca condotto con gli insegnanti di scuola primaria e secondaria (Biasutti, 2012).

La suddetta ricerca era volta ad indagare l'esistenza di differenze nelle credenze sull'insegnamento in generale e sull'insegnamento della musica nello specifico (il questionario contiene infatti item riguardanti non solo l'insegnamento specifico della musica ma anche aspetti generali legati alla modalità e allo stile di insegnamento di un docente di qualsiasi materia). In una fase preliminare della ricerca il questionario è stato somministrato a dieci insegnanti in servizio a cui è stato chiesto di compilarlo, individuare ed evidenziare le domande ambigue, fornire commenti e suggerimenti sulla composizione del questionario. Nella versione finale del questionario (composta da 57 item) sono stati inseriti i commenti e i suggerimenti forniti da questi insegnanti nella fase preliminare.

Alla ricerca hanno partecipato 177 studenti in formazione, di cui 99 afferenti a un corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e 85 tirocinanti (già laureati) nell'ambito dell'insegnamento della musica della scuola secondaria (di primo e secondo grado). Gli studenti in formazione della scuola primaria non hanno alcuna specializzazione nel campo della musica, mentre i tirocinanti della scuola secondaria hanno un diploma in musica. La maggior parte dei partecipanti era di sesso femminile (129 femmine rispetto a 48 maschi). In generale la sezione della scuola primaria aveva una netta prevalenza di insegnanti in formazione donne, mentre nel gruppo degli insegnanti-tirocinanti della scuola secondaria la distribuzione per sesso era più omogenea. Il range relativo all'età dei partecipanti oscillava tra i 22 e i 44 anni. I dati raccolti dai protocolli sono stati sottoposti ad analisi fattoriale esplorativa e all'analisi della varianza (ANOVA); per tutte queste analisi è stato utilizzato il software statistico SPSS 16.01 per Windows. Dall'analisi dei dati emergono quattro fattori:

- 1- Insegnamento innovativo e apprendimento cooperativo (es. propone attività per piccoli gruppi);
- 2- Approccio centrato sull'Insegnante (es. pianifica e organizza le lezioni basandosi solo sui modelli teorici);
- 3- Approccio centrato sullo Studente (es. pianifica e organizza le lezioni sulla base delle abilità degli studenti);
- 4- Lavoro collaborativo (es. coopera con i colleghi mettendo in condivisione esperienze e competenze).

In seguito all'analisi fattoriale sono stati eliminati alcuni item in quanto il loro valore di saturazione era considerato troppo basso e non discriminante per nessuno dei fattori emersi. I risultati mostrano differenze significative tra i quattro fattori emersi e alcune variabili generali come età e genere.

La versione del questionario utilizzata nella presente ricerca è composta da 47 item trattati con scala Likert a 5 punti (da 1 “completamente in disaccordo” a 5 “completamente in accordo”).

4.5 La raccolta e l'analisi dei dati

Le scuole sono state coinvolte nella ricerca contattando il Dirigente Scolastico telefonicamente e/o via e-mail, illustrando brevemente tutto il progetto, il disegno di ricerca e facendo prendere visione anche del questionario da somministrare agli insegnanti. Dopo aver avuto il consenso dal Dirigente prima e dagli Insegnanti poi, è stata fatta una breve introduzione della ricerca e dei suoi scopi, invitando gli insegnanti a leggere con attenzione tutto il questionario, specificando di non preoccuparsi di dare risposte giuste o sbagliate, e infine è stato fatto presente che il tutto sarebbe stato trattato in forma anonima. Il tempo impiegato per la compilazione del questionario era di circa 45 minuti.

Un'indagine esplorativa sulle banche dati internazionali per cercare uno studio di validazione su un campione italiano della *Teacher Efficacy Scale* di Gibson e Dembo non ha dato esiti positivi. Di conseguenza, per poter utilizzare la scala in questa ricerca è stato necessario tradurre dall'inglese all'italiano tutti gli item della scala e sottoporli a verifica. Questo lavoro di traduzione è stato realizzato in due fasi. In una prima fase, il lavoro è stato condotto da tre soggetti indipendenti (un docente universitario, una dottoranda e una neo-laureata), le cui traduzioni sono state messe a confronto per cercare di ottenere una stesura il più possibile omogenea e comprensibile. Alla fase di traduzione e uniformità del testo è seguita una seconda fase, in cui la scala è stata somministrata ad un gruppo di docenti italiani della scuola primaria. Il gruppo era composto da circa 15 insegnanti (prevalentemente di ruolo nella scuola primaria) provenienti da diverse zone del Veneto. Al momento della consegna della scala così tradotta è stato comunicato agli insegnanti l'iter di sviluppo della scala stessa, dalla fase di traduzione dalla lingua inglese fino all'utilizzo successivo in una ricerca di dottorato che avrebbe coinvolto altri loro colleghi della scuola primaria. È stata quindi sottolineata l'importanza cruciale di questa fase e il prezioso contributo che la loro partecipazione avrebbe apportato alla ricerca stessa. Inoltre, è stato chiesto di leggere attentamente il testo, rispondere a tutti gli item e inserire commenti e suggerimenti sulla composizione e comprensione del testo. Grazie a questa fase è stato possibile fare ulteriori piccole modifiche prima di poter utilizzare lo strumento nella ricerca vera e propria. Consapevoli che questo processo non è da ritenersi sufficiente per considerare la scala validata nel contesto italiano, è possibile tuttavia concepirlo come un primo passo verso uno studio di validazione nel nostro contesto nazionale. Le risposte di tutti i docenti (N = 302) sono state tabulate e analizzate con il software statistico SPSS 17.0. I dati così ottenuti sono stati sottoposti ad analisi fattoriale, separatamente per le due sezioni del questionario in quanto relative a due costrutti diversi; l'analisi fattoriale viene utilizzata come metodo statistico per semplificare una serie di dati e riconducendoli ad una o più dimensioni (chiamate Fattori), che riassumono tutta l'informazione contenuta (varianza) nelle relazioni tra gli item. Dopo aver individuato i fattori viene calcolato l'indice di attendibilità che rappresenta

proprio il passo successivo per verificare la bontà dell'analisi fattoriale condotta (tramite l' α di Cronbach). Quest'ultimo è un indice che misura quanto gli item che compongono la stessa scala misurano tutti lo stesso costrutto, ovvero l'attendibilità o coerenza interna. Questo indice per valori di α superiori a .90 sono da considerati ottimi, superiori a .80 sono molto buoni, superiori a .70 sono discreti e superiori a .60 invece mediocri (Mastrorilli et al., 2004).

4.5.1. Analisi fattoriale e affidabilità della Teacher Efficacy Scale

L'indice di attendibilità della scala (misurato tramite l'Alpha di Cronbach) è di $\alpha = .803$, da cui possiamo dedurre che, anche per questa ricerca, la scala si è dimostrata attendibile. Altri valori di statistiche di base su tutta la scala indicano una Media= 3,06 e Varianza totale spiegata = 35% (deviazione standard = 12,722).

Nello studio di validazione della *Teacher Efficacy Scale*, gli autori Gibson e Dembo hanno condotto un'analisi fattoriale in cui sono emersi due fattori principali: il Personal Efficacy (PE) e il Teacher Efficacy (TE). Anche per il presente studio si è deciso di effettuare un'analisi fattoriale con metodo di estrazione analisi delle componenti principali e sono emersi gli stessi due fattori principali (PE e TE). Di seguito viene presentata la matrice ruotata delle componenti emerse.

Matrice ruotata

	Componenti	
	PE	TE
14. Se uno studente non ricorda le informazioni date nella lezione precedente, so come aumentare la sua assimilazione nella lezione successiva	,698	
8. Quando ci provo davvero, riesco anche con gli studenti più difficili	,648	
15. Le influenze delle esperienze vissute in casa dallo studente possono essere superate da un buon insegnamento	,627	
16. Se uno studente nella mia classe diventa indisciplinato e rumoroso, sono sicuro di conoscere alcune tecniche per orientarlo velocemente	,620	
7. Quando uno studente ottiene un voto più alto, di solito è perché ho trovato un modo migliore per insegnare	,606	
18. Se uno dei miei studenti non riesce a fare un compito, sono in grado di valutare con precisione se il compito era al livello corretto di difficoltà	,602	
12. Se uno studente apprende un concetto nuovo velocemente, può essere perché conosco bene i passaggi necessari per insegnare quel concetto	,584	
11. Quando i voti dei miei allievi migliorano, spesso è perché ho trovato un approccio molto più efficace	,569	
22. La mia formazione e/o esperienza pedagogica mi ha dato le necessarie abilità per essere un insegnante efficace	,568	
6. Quando uno studente ha delle difficoltà in un compito, di solito riesco ad adeguarlo al suo livello	,554	

5. Sono abbastanza preparato per affrontare la maggior parte dei problemi legati all'apprendimento	,500	
19. Se ci provassi con più convinzione, potrei riuscirci anche con gli studenti meno motivati e più difficili	,495	
1. Quando uno studente ha un rendimento migliore del solito, molto spesso succede perché ho compiuto un piccolo sforzo in più	,366	
10. Gli insegnanti non hanno molto potere di incisione sui risultati di uno studente, se si considerano tutti i fattori		,763
9. Un insegnante è davvero limitato in ciò che può realizzare perché l'ambiente familiare dello studente influenza i suoi risultati		,738
20. Un insegnante non può fare molto, perché la motivazione e le prestazioni dello studente dipendono dal suo ambiente familiare		,701
4. Se gli studenti non sono disciplinati a casa, similmente non saranno propensi ad accettare alcuna disciplina		,642
3. Il carico di studio che un allievo può imparare è legato principalmente al contesto familiare		,568
2. Le ore trascorse nella mia classe hanno meno influenza sugli studenti rispetto a quella esercitata dal loro ambiente familiare		,495
21. Alcuni studenti devono essere inseriti in gruppi più lenti per non essere soggetti ad aspettative irrealistiche		,477
13. Se i genitori facessero di più per i loro figli, allora anch'io farei di più		,434
17. Anche un insegnante con una buona abilità di insegnamento potrebbe non riuscire con molti studenti		,360

Tabella 1. Matrice ruotata a 2 fattori della Teacher Efficacy Scale ottenuta con rotazione ortogonale secondo la procedura Varimax rotation con normalizzazione di Kaiser.

Sono emersi i seguenti due fattori:

Personal Efficacy: questo fattore è composto da 13 item, con una saturazione compresa tra .366 e .698 e complessivamente questo fattore ha un indice di affidabilità (Alpha di Cronbach) di $\alpha = ,785$ e una (Media) $M= 2,84$. Gli item contenuti in questo fattore corrispondono esattamente agli item contenuti nel fattore Personal Efficacy emerso nella ricerca di Gibson e Dembo. In questo fattore si sono raggruppati:

- gli item che riguardano la credenza secondo cui i buoni risultati ottenuti dagli studenti dipendono dalla propria efficacia. Esempi di questi item sono: l'item 7 *“Quando uno studente ottiene un voto più alto, di solito è perché ho trovato un modo migliore per insegnare”*, o l'item 11 *“Quando i voti dei miei allievi migliorano, spesso è perché ho trovato un approccio molto più efficace”*;
- gli item che riguardano la credenza secondo cui il senso personale di efficacia influisce positivamente in situazioni in cui sono presenti studenti in difficoltà (item 6 *“Quando uno studente ha delle difficoltà in un compito, di solito riesco ad adeguarlo al suo livello”* e item 16 *“Se uno studente nella mia classe diventa indisciplinato e rumoroso, sono sicuro di conoscere alcune tecniche per orientarlo velocemente”*).

Teacher Efficacy: questo fattore è composto da 9 item, con una saturazione compresa tra .360 e .763 (anche in questo caso gli item contenuti nel fattore ricalcano esattamente la composizione del fattore emerso nella ricerca originaria); complessivamente questo fattore ha un indice di affidabilità (Alpha di Cronbach) di $\alpha = ,761$ e una (Media) $M= 3,58$. Gli item riguardano la credenza secondo cui l'apprendimento degli studenti può essere influenzato dall'efficacia professionale del docente e/o dall'ambiente familiare dello studente (quindi da fattori esterni alla sua professionalità). Alcuni tra gli item più esemplificativi di questo fattore sono l'item 9 *“Un insegnante è davvero limitato in ciò che può realizzare perché*

l'ambiente familiare dello studente influenza i suoi risultati” e l'item 20 “Un insegnante non può fare molto, perché la motivazione e le prestazioni dello studente dipendono dal suo ambiente familiare”.

Successivamente, seguendo la procedura di analisi effettuata nella ricerca originaria, si è deciso di rilanciare una nuova analisi fattoriale, in cui si intendeva verificare ed eventualmente confermare anche con i dati raccolti nella presente ricerca la presenza di due sottoscale all'interno del secondo Fattore: “Personal Efficacy” (come già descritto nel paragrafo 4.4.1).

Matrice dei componenti ruotata			
	Componenti		
	1 TE	2 R+	3 R-
2- Le ore trascorse nella mia classe hanno meno influenza sugli studenti rispetto a quella esercitata dal loro ambiente familiare	,498		
3- Il carico di studio che un allievo può imparare è legato principalmente al contesto familiare	,567		
4 Se gli studenti non sono disciplinati a casa, similmente non saranno propensi ad accettare alcuna disciplina	,636		
9- Un insegnante è davvero limitato in ciò che può realizzare perché l'ambiente familiare dello studente influenza i suoi risultati	,735		
10- Gli insegnanti non hanno molto potere di incisione sui risultati di uno studente, se si considerano tutti i fattori	,761		
13- Se i genitori facessero di più per i loro figli, allora anch'io farei di più	,437		
17- Anche un insegnante con una buona abilità di insegnamento potrebbe non riuscire con molti studenti	,362		

Matrice dei componenti ruotata			
21- Alcuni studenti devono essere inseriti in gruppi più lenti per non essere soggetti ad aspettative irrealistiche	,476		
1- Quando uno studente ha un rendimento migliore del solito, molto spesso succede perché ho compiuto un piccolo sforzo in più		,569	
7- Quando uno studente ottiene un voto più alto, di solito è perché ho trovato un modo migliore per insegnare		,633	
8- Quando ci provo davvero, riesco anche con gli studenti più difficili		,634	
11- Quando i voti dei miei allievi migliorano, spesso è perché ho trovato un approccio molto più efficace		,749	
12- Se uno studente apprende un concetto nuovo velocemente, può essere perché conosco bene i passaggi necessari per insegnare quel concetto		,625	
19- Se ci provassi con più convinzione, potrei riuscirci anche con gli studenti meno motivati e più difficili		,640	
20- Un insegnante non può fare molto, perché la motivazione e le prestazioni dello studente dipendono dal suo ambiente familiare		,705	
6- Quando uno studente ha delle difficoltà in un compito, di solito riesco ad adeguarlo al suo livello			,621
5- Sono abbastanza preparato per affrontare la maggior parte dei problemi legati all'apprendimento			,787
14- Se uno studente non ricorda le informazioni date nella lezione precedente, so come aumentare la sua assimilazione nella lezione successiva			,590
15- Le influenze delle esperienze vissute in casa dallo studente possono essere superate da un buon insegnamento			,348
16- Se uno studente nella mia classe diventa indisciplinato e rumoroso, sono sicuro di conoscere alcune tecniche per orientarlo velocemente			,656

Matrice dei componenti ruotata			
18- Se uno dei miei studenti non riesce a fare un compito, sono in grado di valutare con precisione se il compito era al livello corretto di difficoltà			,677
22- La mia formazione e/o esperienza pedagogica mi ha dato le necessarie abilità per essere un insegnante efficace			,697

Tabella 2. Matrice a 3 fattori ruotata della Teacher Efficacy Scale ottenuta con rotazione ortogonale secondo la procedura Varimax rotation con normalizzazione di Kaiser.

Con questa analisi emergono tre fattori principali, anche se Guskey (1988) preferisce parlare di due sottoscale del fattore principale Personal Efficacy. I tre fattori emergenti spiegano il 43,41% della varianza. Resta invariato il fattore Teacher Efficacy (fattore 1) mentre il fattore Personal Efficacy viene diviso in due: un fattore che si riferisce al senso di responsabilità personale per i risultati positivi ottenuti dagli studenti (fattore 2) e un fattore riferito al senso di responsabilità personale per i risultati negativi raggiunti dagli studenti (fattore 3).

Nello specifico di questa analisi fattoriale i nuovi fattori sono così caratterizzati:

1. **R+ (responsability for positive student outcomes)**: questo fattore è composto da 7 item che coincidono con la composizione del fattore nella ricerca originaria e altri 3 item:

item 8 “*Quando ci provo davvero, riesco anche con gli studenti più difficili*”,

item 19 “*Se ci provassi con più convinzione, potrei riuscirci anche con gli studenti meno motivati e più difficili*”,

l’item 20 “*Un insegnante non può fare molto, perché la motivazione e le prestazioni dello studente dipendono dal suo ambiente familiare*”.

Tutti questi item rivelano una credenza forte verso le proprie capacità d'insegnamento, così come un forte senso di efficacia anche nelle situazioni particolarmente difficili da affrontare.

2. **R- (responsibility for negative student outcomes)**: questo fattore è composto da 7 item, che sono presenti anche ricerca originaria, e dall'item 15 che invece non era presente (*“Le influenze delle esperienze vissute in casa dallo studente possono essere superate da un buon insegnamento”*). Rispetto alla composizione originaria, non compaiono gli item 8 e 19 inseriti nel fattore R+. Il livello di saturazione di questi item va da un punteggio di .348 a .787.

4.5.2. Anova (TES)

L'Anova ci permette di evidenziare eventuali differenze statisticamente significative in riferimento alle dimensioni individuate con l'analisi fattoriale in base alle variabili generali ricavate dalla prima sezione del questionario.

Per quanto riguarda la variabile “genere”, non è stata effettuata l'Anova perché vi era una forte predominanza (92,7%) del gruppo femminile rispetto a quello maschile.

Per quanto riguarda la variabile “Età”, l'Anova non ha fatto emergere nessuna differenza statisticamente significativa, per cui possiamo affermare che per il gruppo di partecipanti alla presente ricerca l'età non incide né sul sentirsi più efficaci a livello personale (Personal Efficacy) né sul versante professionale (Teacher Efficacy). Probabilmente la richiesta di esplicitare l'età non rappresenta la maniera più appropriata di indagare l'influenza dell'esperienza, come invece potrebbe accadere se fosse stata inserita una variabile come “anni d'insegnamento”. Questa considerazione è in linea con quanto emerso in una precedente ricerca, in cui è stato dimostrato che il senso di efficacia di un insegnante è maggiormente modificabile durante i primi anni di insegnamento e

pertanto può aumentare e diventare più stabile (più consolidato) grazie agli anni di esperienza lavorativa che si accumulano nel tempo (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Wolters & Daugherty, 2007). L'aggiunta di questa variabile nelle future ricerche potrebbe rappresentare un dato interessante che andrebbe eventualmente a specificare meglio quale tra le due variabili (età anagrafica o anni di insegnamento) sia più influente nell'aumentare o modificare il Senso di Efficacia, sia personale sia professionale.

Un'altra variabile presa in considerazione è il “titolo di studio”, che nello specifico è risultata incidere sul fattore Teacher Efficacy, $F_{(1, 251)} = 2,741$ e $p = ,099$. Chi possiede un Diploma ($M = 32,59$ e $DS = 7,17$) presenta medie più alte rispetto a coloro che sono laureati ($M = 30,87$ e $DS = 7,76$), per cui questo significa che hanno dimostrato di essere maggiormente in disaccordo con il contenuto degli item inclusi nel fattore Teacher Efficacy. In altre parole, questi docenti ritengono che il proprio senso di efficacia professionale incide maggiormente sui risultati di apprendimento degli alunni rispetto alla possibile influenza dell'ambiente familiare.

Nel gruppo coinvolto in questa ricerca avere un titolo di diploma ed essere insegnante della scuola primaria vuol dire probabilmente essere un insegnante non giovane d'età che ha avuto accesso all'insegnamento solo con il possesso del diploma d'Istituto Magistrale (ovvero prima del D.M. 341/1990)¹⁸.

Un'ultima variabile che incide sul senso di efficacia è “aver preso in passato delle lezioni di musica strumentale”. I risultati mostrano una relazione tra questa variabile e la Personal Efficacy ($F_{(1, 247)} = 8,194$ e $p = ,005$). Coloro che non hanno preso in passato lezioni di musica strumentale ($M = 37,35$ e $DS = 9,34$) hanno medie più alte rispetto a coloro che hanno preso lezioni ($M = 33,96$ e $DS = 9,30$), per cui mostrano un più forte disaccordo con i contenuti degli item presenti nel fattore PE. Aver preso in passato lezioni di musica strumentale garantisce un più forte senso di efficacia personale nell'insegnamento.

¹⁸ Nella parte iniziale di questo capitolo sono state presentate le caratteristiche di distribuzione di frequenza del gruppo oggetto di indagine e nella sezione dedicata alla Fascia d'Età si denota una maggiore presenza nella fascia d'età compresa tra i 47 e i 57 anni d'età, che occupa il 39,4% sul totale del gruppo.

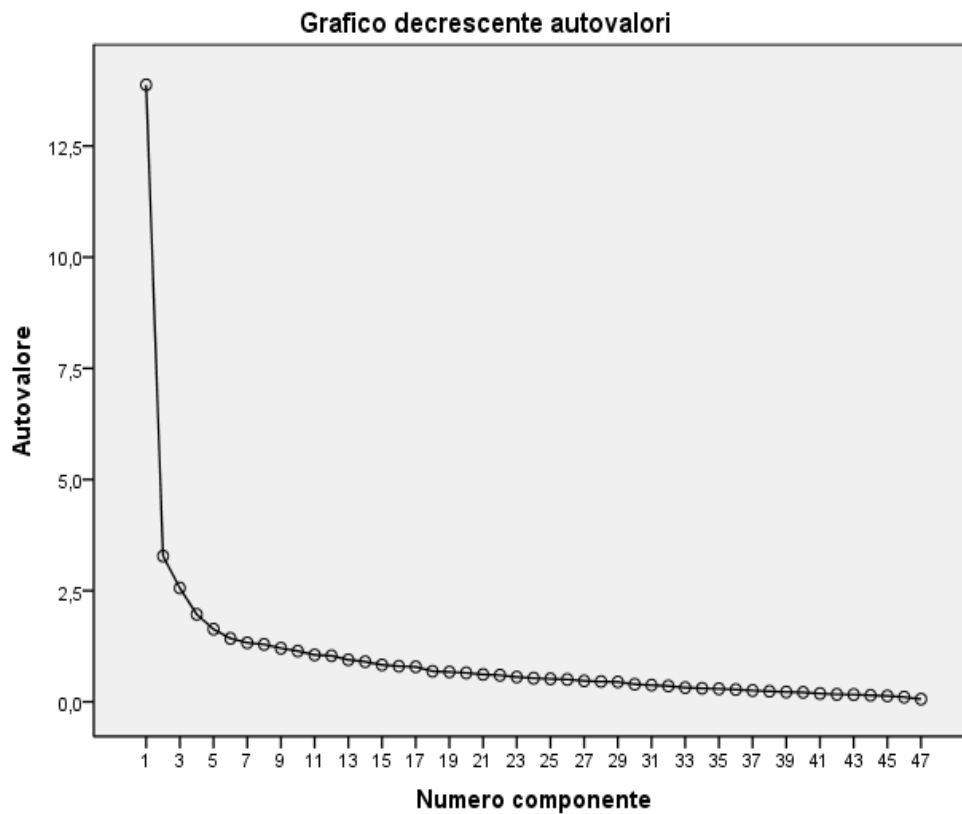
Il costrutto della Self-efficacy nel settore delle ricerche sull'educazione musicale è sempre più presente a partire dagli ultimi dieci anni circa; molti sono coloro che si sono interessati a capire come la self-efficacy possa influire (in associazione ad altri costrutti) nel campo dell'insegnamento e dell'acquisizione di abilità musicali (Maehr, Pintrich, and Linnenbrink, 2002; McPherson and Zimmerman, 2002; Pearson, 2003).

4.5.3 Analisi fattoriale e affidabilità del Questionario sulle Credenze relative all'Insegnamento della musica (MTBQ)

Nella ricerca sulle Credenze degli Insegnanti¹⁹ l'autore ha effettuato l'analisi fattoriale per esplorare e far emergere le principali componenti insite nella struttura del Questionario sulle Credenze relative all'Insegnamento della musica. Dall'analisi fattoriale sono emersi quattro fattori: 1- Insegnamento Innovativo e Apprendimento Cooperativo, 2- Approccio centrato sull'Insegnante, 3- Approccio centrato sullo Studente e, 4- Lavorare in maniera collaborativa.

Per il presente studio si è deciso di effettuare un'analisi fattoriale con metodo di estrazione: analisi delle componenti principali, in cui sono emersi principalmente tre fattori: 1- Approccio centrato sull'Insegnante, 2- Approccio Centrato sullo Studente e 3- Insegnante Innovativo ed Efficace (i primi due fattori corrispondono a quelli della ricerca originaria, mentre il terzo fattore ha dei punti in comune con i restanti due fattori della ricerca prima citata).

¹⁹ Biasutti M. (2012), Teaching beliefs: a comparison between Italian primary and secondary school trainee teachers. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38:3, 231-244.



Il grafico decrescente degli autovalori ci permette di vedere chiaramente che la composizione fattoriale è a tre componenti (regola della “punto a gomito”) spiegato con un valore di varianza cumulata del 42% sul totale della varianza. Le analisi inoltre ci riportano un indice di affidabilità (Alpha di Cronbach) di $\alpha = .933$ su tutta la scala e una (Media) $M= 3,63$ (Deviazione Standard = 22,595).

Matrice dei componenti ruotata

	Componente		
	LCA	IET	TCA
1. Tenere conto delle relazioni e della socializzazione del gruppo classe	,479		
5. Tenere conto delle preferenze musicali degli studenti	,331		
21. Insegnare ad apprendere in gruppo	,570		
22. Usare le metodologie esistenti di insegnamento della musica	,431		
25. Stimolare gli studenti a trovare una propria espressività della musica	,560		
26. Rinforzare i progressi musicali degli studenti	,618		
27. Predisporre interventi di recupero per gli studenti in difficoltà	,353		
28. Utilizzare strumenti multimediali nella didattica musicale	,541		
29. Valutare l'apprendimento musicale tenendo conto del coinvolgimento degli studenti	,434		
30. Valutare l'apprendimento musicale tenendo conto dei progressi individuali	,534		
33. Fornire agli studenti informazioni sui loro esiti scolastici	,598		
34. Autovalutare le proprie abilità di gestione della classe	,785		
35. Autovalutare la propria capacità di trasmissione della conoscenze	,762		
36. Rivedere il piano di lavoro in base agli esiti scolastici	,806		
37. Tenere conto delle risposte della classe	,814		
38. Farsi accettare dagli studenti	,656		
41. Creare un clima collaborativo	,623		
42. Collaborare con i colleghi condividendo esperienze e conoscenze*	,685	,288	
43. Coinvolgere i colleghi nello svolgimento dei progetti*	,705	,315	

Matrice dei componenti ruotata

44. Svolgere funzioni organizzative nella scuola	,467	
45. Sviluppare contatti con istituzioni del territorio	,673	
46. Accettare la supervisione di esperti	,606	
47. Seguire corsi di formazione in servizio	,715	
6. Proporre interventi educative sulle caratteristiche del gruppo classe		,408
8. Proporre interventi didattici che collegano la musica ad altre discipline		,615
9. Proporre tutti i generi musicali con fini didattici		,599
10. Proporre i suoni dell'ambiente nelle attività didattiche		,539
11. Proporre attività di composizione creativa con i suoni		,662
12. Proporre sistemi di notazione inventati		,647
13. Proporre attività di improvvisazione con strumenti		,681
16. Stimolare la discussione		,658
17. Proporre attività di ricerca		,706
18. Proporre attività didattiche come analisi e soluzione di un problema		,700
19. Proporre attività individuali		,435
20. Proporre attività per piccoli gruppi		,555
23. Costruire nuove metodologie di insegnamento della musica		,353
2. Tenere conto del livello intellettuale degli studenti		,532
3. Tenere conto delle predisposizioni musicali degli studenti		,526
4. Tenere conto delle capacità di apprendimento musicale degli studenti		,561
7. Proporre percorsi didattici in base alla teoria		,502
14. Basare la lezione sulla spiegazione teorica		,570

Matrice dei componenti ruotata

15. Basare la lezione sull'imitazione della propria esecuzione			,551
24. Imporre agli studenti le proprie scelte musicali			,306
31. Valutare l'apprendimento musicale con prove oggettive			,499
32. Valutare l'apprendimento musicale in base a criteri predeterminati dal ministero			,651
39. Rimproverare gli studenti			,313
40. Stimolare la competizione tra gli studenti			,235

Tabella 3. Matrice a 3 fattori ruotata del Questionario sulle Credenze relative all'Insegnamento della musica (MTBQ) ottenuta con rotazione ortogonale secondo la procedura Varimax rotation con normalizzazione di Kaser.

Nella matrice ruotata si evidenzia chiaramente la distribuzione degli item su tre fattori principali:

- 1- **Learner-centred Approach**: questo fattore è composto da 23 item con una saturazione compresa tra .331 e .814 e complessivamente questo fattore ha un indice di affidabilità (Alpha di Cronbach) di $\alpha = ,937$ e una $M = 4,02$. Gli item contenuti in questo fattore sono esplicativi di comportamenti e atteggiamenti di un insegnante che pone al centro del suo lavoro l'alunno, stimolando la sua motivazione, curiosità, voglia di apprendere e collaborare con i propri compagni, anche attraverso percorsi innovativi. A titolo esemplificativo, si riportano due item contenuti in questo fattore, il primo fa riferimento all'insegnamento della musica e il secondo all'insegnamento in generale: item 25 "*Stimolare gli studenti a trovare una propria espressività della musica*" e item 1 "*Tenere conto delle relazioni e della socializzazione del gruppo classe*";

- 2- **Innovative and Effective Teacher**: questo fattore è composto da 13 item con una saturazione compresa tra .353 a .706 e complessivamente questo fattore ha un indice di affidabilità (Alpha di Cronbach) di $\alpha = ,878$ e una $M= 3,81$. Gli item contenuti in questo fattore sono tutti esplicativi di atteggiamenti propositivi dell'insegnante nei confronti della classe. L'aspetto innovativo è nel proporre e stimolare la classe con proposte nuove e motivanti in un clima di collaborazione e stima reciproca, il che contribuisce ad aumentare il proprio senso di efficacia come insegnante. Alcuni tra gli item più esplicativi di questo fattore risultano essere i seguenti: item 17 "*Proporre attività di ricerca*" (aspetto innovativo dell'insegnamento) e item 16 "*Stimolare la discussione*" (aiuta il confronto tra gli alunni e anche direttamente con l'insegnante);
- 3- **Teacher-centred Approach**: questo fattore è composto da 11 item con una saturazione compresa tra .235 e .651 e complessivamente presenta un indice di affidabilità (Alpha di Cronbach) di $\alpha = ,692$ e una $M= 2,66$. Questo fattore è composto da item che identificano un insegnante centrato su se stesso e sul suo lavoro, che generalmente non tiene conto delle esigenze della classe e/o del singolo studente; è preoccupato di raggiungere gli obiettivi previsti dalle indicazioni ministeriali e ha una conduzione della lezione molto direttiva e unidirezionale (l'insegnante spiega e l'alunno ascolta/impara). Ci sono item che esplicitano chiaramente questa tipologia di approccio, come l'item 24 "*Imporre agli studenti le proprie scelte musicali*" e l'item 14 "*Basare la lezione sulla spiegazione teorica*".

Si intende adesso entrare nel merito di due aspetti legati a due item del questionario.

Item n° 42 “Collaborare con i colleghi condividendo esperienze e conoscenze”: ha un livello di saturazione di .685 nel fattore LCA e .288 nel fattore IET E la media delle risposte è M=4,50. Collaborare con i colleghi non è un aspetto prettamente legato all’Approccio centrato sullo studente anche se il suo livello di saturazione è molto buono per questo fattore. Potrebbe essere interpretato come un aspetto caratterizzante l’apertura verso gli altri (in questo caso verso i pari, ovvero i propri colleghi)e quindi rientrare nelle caratteristiche di un insegnante Innovativo, dove per innovazione s’intende anche la predisposizione ad ascoltare gli altri, condividere le esperienze e mettersi in discussione come persona, l’essere pronti ad accettare consigli e “critiche” costruttive.

Item n° 43 “Coinvolgere i colleghi nello svolgimento dei progetti”: anche questo item presenta un livello di saturazione alto (.705) nel fattore LCA e un livello più basso di saturazione (.315) nel secondo fattore IET; la media delle risposte è M= 4,33. Come per l’item precedente, anche in questo caso, coinvolgere i colleghi nella propria attività lavorativa non è un aspetto specifico di un approccio centrato sullo studente, ma potrebbe essere maggiormente legato all’aspetto di innovazione di un insegnante capace di mettersi in discussione e condividere con i propri colleghi il suo modo di lavorare e di operare all’interno della scuola.

Entrambi questi item possono essere interpretati come aspetti di un insegnante che adottando un approccio centrato sullo studente, ha la predisposizione a condividere e collaborare con gli altri, in primis all’interno della propria classe e poi anche con i propri colleghi e con tutto il “sistema classe”. Questa riflessione nasce anche dal risultato dei valori medi riportati in entrambi gli item. In questa sezione del questionario le risposte che si collocano tra 4 e 5 della scala Likert (rispettivamente Molto d’Accordo e Totalmente d’Accordo) ci mostrano che i partecipanti alla ricerca sono propensi a lavorare in maniera collaborativa con i propri colleghi, coinvolgendoli anche in fase di svolgimento di un progetto, esperienze e conoscenze.

È interessante vedere come alcuni aspetti e item di questa sezione del questionario possono essere in comune con due fattori che per loro natura non sono opposti l'uno all'altro, ma possono presentare punti di comunanza e di incontro.

4.5.4 Anova (MBTQ)

Anche con il Questionario sulle credenze sull'Insegnamento della Musica, è stata condotta l'Anova che ci permette di evidenziare eventuali differenze statisticamente significative in riferimento alle dimensioni individuate con l'analisi fattoriale in base alle variabili generali ricavate dalla prima sezione del questionario.

La decisione di non prendere in considerazione la variabile “genere”, non è stata effettuata l'Anova perché vi era una forte predominanza (92,7%) del gruppo femminile rispetto a quello maschile.

I dati che emergono dall'analisi dell'ANOVA indicano anche per questo questionario, che la variabile “Età” non ha fatto emergere nessuna differenza statisticamente significativa, per cui possiamo affermare che per il gruppo di partecipanti alla presente ricerca l'età non incide né sull'adottare un stile di insegnamento centrato sullo studente (LCA), né sull'adottare uno stile centrato sull'Insegnante (TCA), né sull'essere un insegnante particolarmente innovativo ed efficace (IET).

Forse una variabile più incisiva sull'adottare un particolare tipologia di Stile d'Insegnamento potrebbe essere condizionata dal “numero di anni di docenza” più che dall'età anagrafica dell'insegnante. La ricerca originaria evidenzia che gli anni d'insegnamento giocano un ruolo fondamentale nella scelta dello stile d'insegnamento; infatti sono stati messi a confronto i dati relativi agli insegnanti in formazione con gli insegnanti in servizio. Tale confronto ha evidenziato che sia i più giovani che i più vecchi (in termini di età cronologica) appartenenti al gruppo degli insegnanti in formazione erano più orientati ad adottare uno stile di tipo Learner-centred rispetto al gruppo di insegnanti in servizio.

Mentre la variabile “saper suonare uno strumento” incide sia sul fattore Learner-centred Approach (LCA), $F_{(1, 249)} = 4,34$ e $p = ,038$. Chi afferma di essere in grado di saper suonare uno strumento musicale ($M=86,30$ e $DS=10,24$) presenta valori decisamente più alti rispetto ($M=82,42$ e $DS=13,53$) dichiara di non essere in grado di suonare. Lo stesso incisività di questa variabile si riscontra anche sul fattore Innovative and Effective Teacher (IET), $F_{(1, 246)} = 5,11$ e $p = ,025$. Come detto pocanzi, anche in questo caso chi dichiara di essere in grado di suonare uno strumento musicale ($M=51,40$ e $DS=7,47$) presenta valori nettamente più alti ($M=48,67$ e $DS=8,64$) di chi non è in grado di farlo. Avere la capacità di saper suonare uno strumento musicale e di avere avuto esperienza nel campo della musica, permette di sviluppare nuove abilità e capacità di approcciarsi che si rispecchiano anche modo in cui si insegna (sia che si tratta di insegnamento della musica sia che si tratti dell’insegnamento di una qualsiasi materia scolastica). Inoltre alcune di queste abilità “innovative” concorrono a incrementare e sviluppare un’identità di insegnante più “sicura e definita” nell’immaginario dell’insegnante stesso, cosa che è stata rilevata soprattutto con chi aveva più possibilità di insegnare musica (questo è stato riscontrato anche con insegnanti della scuola secondaria e studenti in formazione, come nella ricerca di Hargreaver et al., 2007).

Un’ultima variabile presa in considerazione è il “titolo di studio” che nello specifico risulta incidere sul fattore Teacher-centred Approach, $F_{(1, 258)} = 4,016$ e $p = ,046$. Chi possiede una Laurea ($M= 30,36$ e $DS= 5,52$) presenta medie più alte rispetto a coloro che hanno un Diploma ($M= 28,82$ e $DS= 5,48$). Questi dati confermano quanto osservato anche da Tait (1992), il quale mette il luce il fatto che i modelli generali della didattica per gli insegnanti della scuola primaria sono, tendenzialmente centrati sull’insegnante stesso, anche nel caso specifico dell’insegnamento della musica. Il percorso formativo universitario di un insegnante della scuola primaria è particolarmente centrato sull’acquisire la capacità di saper padroneggiare tutta una serie di insegnamenti molto diversificati tra di loro; basti pensare che l’insegnante della scuola primaria deve essere in grado di condurre una lezione di geografia, come di matematica o di italiano con la stessa chiarezza ed efficacia d’insegnamento. L’essere in possesso di un titolo

di studio come la Laurea e avere una corrispondenza (in termini di risultati di correlazione di dati) in uno stile Teacher-centred può essere letto proprio alla luce del fatto, che i futuri insegnanti devono apprendere tutta una serie di metodologie e strategie di insegnamento. Altre ricerche invece, come quella di Fan e Yeb (2007) non trovano alcuna differenza nello stile d'insegnamento correlato al Titolo di Studio, bisogna anche precisare che questa ricerca era basata anche su un confronto tra insegnanti della scuola primaria e insegnanti della scuola secondaria e, rilevante risulta anche il contesto culturale nel quale è stata condotta la ricerca, ovvero i partecipanti erano cinesi; questo chiaramente ha un peso rilevante nei dati che si ottengono e nella loro interpretazione. Molte ricerche che hanno indagato il costrutto "Stile di Insegnamento" hanno coinvolto tra i loro partecipanti sia insegnanti della scuola primaria sia insegnanti della scuola secondaria; il confronto tra queste due categorie di insegnanti permette di riflettere e avere numerosi spunti, relativi soprattutto al loro specifico background formativo cosa che invece non è stato possibile fare nella presente ricerca, non avendo a disposizione due categorie diverse di insegnanti.

4.5.5. Analisi dei dati con la Regressione Lineare

Questa ultima sezione cerca di mettere in relazione le dimensioni emerse in entrambe le scale utilizzate nella ricerca, anche se in letteratura non vi sono ancora molti studi che correlino l'utilizzare uno stile d'insegnamento con le dimensioni del senso di efficacia, riguardanti la professione dell'insegnante e nello specifico dell'insegnante della scuola primaria. Per verificare le ipotesi precedentemente esplicitate, è stata utilizzata l'analisi della Regressione Lineare

Sono state messe a verifica le ipotesi iniziali, cercando di stabilire se vi fosse una relazione di influenza tra l'avere un certa predominanza di efficacia personale e/o professionale e l'adottare un particolare tipo di stile d'insegnamento, grazie ad un'analisi di Regressione Lineare (la Regressione Lineare è un'ulteriore analisi statistica che consiste nella ricerca di un legame funzionale fra variabili

numeriche o categoriche dette Indipendenti e variabili esclusivamente numeriche dette Dipendenti. Uno studio di regressione mira a stabilire se esiste una relazione di causa-effetto fra i valori assunti dalle variabili indipendenti e la variabile dipendente).

Alla base delle analisi di regressione lineare vi è l'ipotesi secondo cui il Senso di Efficacia Professionale e/o Personale può condizionare la messa in atto di uno Stile Centrato sullo Studente piuttosto che, uno Stile Centrato su Se Stesso.

Nella Tabella 1 è possibile riscontrare che il Senso di Efficacia Professionale (TE) ha un peso maggiore di influenza sull'adottare uno Stile Centrato sullo Studente, nello specifico la proporzione di varianza spiegata da TE è .05, $F_{(1, 211)} = 10,33$, $p = .002$. La relazione di influenza tra questi due costrutti segue lo stesso andamento di positività: più sarà forte il Teacher-Efficacy Professionale e maggiore sarà la probabilità di adottare uno stile LCA.

Mentre il legame con il PE è più debole e segue una direzione opposta, i dati ci suggeriscono che più è debole l'indice del Personal-Efficacy più tendenzialmente, l'insegnante sarà predisposto a utilizzare uno stile LCA; nello specifico la proporzione di varianza spiegata da PE è .04, $F_{(1, 210)} = 9.79$, $p = .000$ (la direzione opposta tra le variabili è ben visibile nella tabella Coefficienti in basso).

Tabella 1: Riepilogo del modello TE e PE con LCA

Modello	Variazione dell'adattamento				
	Variazione di R-quadrato	Variazione di F	df1	df2	Sig. Variazione di F
1	,047	10,325	1	211	,002
2	,039	8,863	1	210	,003

Coefficienti^a

Modello		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	T	Sig.
		B	Deviazione standard Errore	Beta		
1	(Costante)	71,345	3,893		18,328	,000
	TE	,382	,119	,216	3,213	,002
2	(Costante)	79,554	4,713		16,880	,000
	TE	,454	,119	,257	3,809	,000
	PE	-,297	,100	-,201	-2,977	,003

a. Variabile dipendente: LCA

Nella Tabella 2 la variabile dipendente presa in considerazione è l'IET sempre in relazione con i due costrutti PE e TE. In questa seconda analisi il legame più forte è dato dal PE, in cui la porzione di varianza spiegata è .03, $F_{(1, 205)} = 6.68$, $p = .010$. Anche per la variabile dipendente IET la direzione di influenza è data da un segno negativo (questo dato viene esposto più chiaramente nell'Allegato 4 con i dati riassuntivi di tutte le analisi di regressione lineare).

In misura leggermente minore vi è l'influenza del Senso di Efficacia Professionale (TE), in cui la porzione di varianza spiegata è d: .03, $F_{(1, 204)} = 7.3$, $p = .007$. Per il costrutto TE la direzione di influenza è data nello stesso segno positivo con la variabile dipendente IET, così come si è verificato nell'analisi precedente, con la variabile LCA.

Tabella 2: Riepilogo del modello PE e Te con IET

Modello	Variazione dell'adattamento				
	Variazione di R- quadrato	Variazione di F	df1	df2	Sig. Variazione di F
1	,032	6,682	1	205	,010
2	,034	7,377	1	204	,007

a. Predittori: (Costante), PE

b. Predittori: (Costante), PE, TE

Coefficienti^a

Modello		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.
		B	Deviazione standard Errore	Beta		
1	(Costante)	55,571	2,490		22,316	,000
	PE	-,178	,069	-,178	-2,585	,010
2	(Costante)	49,463	3,327		14,865	,000
	PE	-,209	,069	-,209	-3,041	,003
	TE	,225	,083	,186	2,716	,007

a. Variabile dipendente: EIT

Nella Tabella 3 la variabile dipendente presa in considerazione è il TCA sempre in relazione con i due costrutti PE e TE. In quest'ultima analisi il legame è più debole rispetto ai precedenti ed è unicamente dato dal Personale Senso di Efficacia (PE), in cui la porzione di varianza spiegata è data da: .03, $F_{(1, 218)} = 5.61$, $p = .019$. Anche per la variabile dipendente TCA la direzione di influenza è data da un segno negativo (questo dato viene esposto più chiaramente nell'Allegato 4 con i dati riassuntivi di tutte le analisi di regressione lineare).

Tabella 3: Riepilogo del modello Pe e Te con TCA

Modello	Variazione dell'adattamento				
	Variazione di R- quadrato	Variazione di F	df1	df2	Sig. Variazione di F
1	,025	5,605	1	218	,019

a. Predittori: (Costante), PE

Coefficienti^a

Modello		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.
		B	Deviazione standard Errore	Beta		
1	(Costante)	32,882	1,518		21,663	,000
	PE	-,099	,042	-,158	-2,367	,019

Coefficienti^a

Modello	Coefficients non standardizzati		Coefficients standardizzati	t	Sig.
	B	Deviazione standard	Beta		
		Error			
1 (Costante)	32,882	1,518		21,663	,000
PE	-,099	,042	-,158	-2,367	,019

a. Variabile dipendente: TCA

Infine è stato indagata se la combinazione tra PE e TE (insieme) possano avere una qualche influenza nell'adottare uno stile LCA e/o TCA. Nella Tabella 4 viene presentata la variabile dipendente TCA in relazione al costrutto combinato PExTE: la porzione di varianza spiegata è data da: .048, $F_{(1, 216)} = 3.61$, $p = .025$. Mentre l'intersezione PExTE non presenta un legame di influenza diretta con uno stile LCA.

Tabella 4: Riepilogo del modello PexTe con LCA e/o TCA

Modello	Variazione dell'adattamento				
	Variazione di R-quadrato	Variazione di F	df1	df2	Sig. Variazione di F
1	,048	3,605	3	216	,014

a. Predittori: (Costante), TExPE, PE, TE

Coefficienti^a

Modello	Coefficients non standardizzati	Coefficients standardizzati	T	Sig.
---------	---------------------------------	-----------------------------	---	------

		B	Deviazione standard Errore	Beta		
1	(Costante)	32,898	2,017		16,309	,000
	PE	-,104	,042	-,168	-2,467	,014
	TE	,001	,052	,002	,026	,979
	TExPE	,799	,355	,151	2,249	,025

a. Variabile dipendente: TCA

E' emerso chiaramente che in tutte e quattro i casi analizzati, il costrutto "Personal-Efficacy" ha un'influenza di senso opposto in tutti in entrambe le dimensioni dello Stile d'Insegnamento; si potrebbe avanzare una conclusione secondo cui il senso di efficacia personale di un insegnante (in questo caso specifico) non è così influente sulla scelta di una determinata modalità di insegnamento. La dimensione Personal-Efficacy risulta invece molto influente nella ricerca originaria della validazione della scala (Woolfonk & Hoy, 1990) i cui dati però sono stati messi in relazione tenendo conto anche di altre variabili come la soddisfazione lavorativa, il "potere di controllo" percepito sulla classe, orientamento alla motivazione e l'orientamento burocratico, inteso nel senso del possibile influenza che il sistema scuola può avere sia sull'efficacia d'insegnamento sia sui risultati di apprendimento degli alunni.

In tutte le analisi di regressione eseguite, quella che presenta un valore di predittività maggiore di influenza tra i costrutti è proprio dato dalla relazione tra il TE con il LCA. Nella sezione dedicata all'analisi fattoriale della TES, il fattore TE è stato definito come *"la credenza secondo cui l'apprendimento degli studenti può essere influenzato dall'efficacia professionale del docente e/o dall'ambiente familiare dello studente"*, si può ipotizzare pertanto che il docente che ha un alto senso di efficacia nel proprio lavoro (TE) è probabilmente sicuro delle proprie capacità e abilità nell'insegnamento, e questo lo può portare ad avere un

atteggiamento di apertura e di “sensibilità” nei confronti dei propri alunni e da una modalità di insegnamento che predilige il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli alunni durante la lezione (LCA).

Mentre la combinazione tra le dimensioni PExTE tende ad influire sull’adottare uno stile TCA, da questo dato si può tentare di formulare un’ipotesi interpretativa secondo cui, la combinazione dei due costrutti dell’efficacia tenderebbe ad aumentare in un docente la predisposizione verso uno stile TCA, che sostanzialmente pone come figura ed elemento portante l’insegnante stesso.

In altre parole, l’analisi di regressione e dei valori medi di tutte le dimensioni prese in considerazione identificano un significativo effetto del TE verso lo stile TCA, mentre PE correla con un andamento opposto (ovvero il trend dei valori medi segue una direzione verso valori più bassi rispetto alla media) con valori medi di TCA che restano stabili, ovvero non vi è nessuna influenza (come illustrato nel Grafico 1).

4.6 Discussione finali sulla ricerca

Si intende adesso discutere dei risultati ottenuti nelle precedenti analisi anche alla luce degli obiettivi generali della ricerca, delle ipotesi formulate e della letteratura consultata. Gli obiettivi principali (come già detto precedentemente nella sezione 4.1) erano volti ad indagare la presenza di aspetti riconducibili da un lato ai due principali Stili d’Insegnamento (Learner-centred Approach e Teacher-centred Approach) e dall’altro, verificare la presenza di due dimensioni della Self-Efficacy seguendo il modello di ricerca condotto da Gibson e Dembo (1984), in cui ritroviamo: Personal Efficacy e Teacher Efficacy. L’ultimo obiettivo indicato consiste nel verificare la presenza di una possibile relazione tra i due costrutti principali (Stile d’Insegnamento e Self-Efficacy) e nello specifico, indagare tra quali delle dimensioni emerse possa verificarsi un’influenza reciproca.

Inoltre la ricerca aveva l’ulteriore obiettivo di esplorare anche la presenza di una relazione tra l’adozione di uno specifico Stile d’Insegnamento e/o il senso di efficacia sotto l’aspetto professionale o personale, e il possesso di una formazione anche nel campo della musica. Questo allo scopo di comprendere meglio se aver acquisito delle abilità musicali (al di là delle poche ore di insegnamento previste nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria) possa incrementare nell’insegnante la predisposizione e l’attuazione di comportamenti e modalità d’insegnamento maggiormente diretti verso l’alunno.

In merito al primo obiettivo, l’analisi dei dati ha permesso di evidenziare e confermare (come già rintracciato nella letteratura precedentemente individuata) la presenza di due Stili d’Insegnamento, che si differiscono per modalità di approccio di insegnamento-apprendimento. Nello specifico è possibile individuare nei risultati emersi ciò che caratterizza un approccio Learner-centred Approach: - considerare la classe come una “comunità di allievi” (definizione di Brown & Campione, 1994) in cui l’insegnante tiene conto delle relazioni che si creano all’interno della classe, ed è consapevole dell’importanza di apprendere in gruppo in un processo di co-costruzione delle conoscenze tra alunni e con gli alunni grazie al confronto e alla discussione (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991); - cercare di farsi “accettare” dagli studenti e tener conto delle risposte della classe

implica l'instaurarsi di relazioni e interazioni su livelli diversi, tra l'insegnante e la classe, tra l'insegnante e il singolo alunno e tra alunni (Cisotto, 2005). Mentre nel costrutto del Teacher-centred Approach rientrano, invece, item riguardanti la pianificazione delle lezioni solo in base alla teoria, la proposta di percorsi didattici solo teorici e a volte anche poco adatti alle caratteristiche insite nella classe. Tali modalità portano l'insegnante ad essere poco "attento" alle esigenze della classe e rischia di incentivare in maniera inconsapevole negli alunni, uno stato di preoccupazione per il raggiungimento degli obiettivi fissati dall'insegnante. Come già affermato da Blumberg (2009) questa modalità così diretta e poca attenta da parte dell'insegnante ha implicazioni e conseguenze anche verso gli studenti che si sforzano maggiormente per apprendere, aumentando i loro livelli di fatica e non incentivando la motivazione all'apprendimento. D'altro canto, le implicazioni di un Teacher-centred approach riguardano anche gli insegnanti stessi, i quali, focalizzandosi solo sugli obiettivi (ministeriali) da raggiungere, spesso si sentono "sotto pressione" nelle loro performance quotidiane in classe. Il sentirsi "sotto pressione" viene definito in letteratura con il termine di Stress Lavorativo. Alcune ricerche hanno considerato lo Stress Lavorativo di un Insegnante come un costrutto unidimensionale (Schwarzer & Hallum, 2008), altre invece mostrano che il forte carico di lavoro e le intemperanze degli studenti contribuiscono separatamente, ad aumentare i livelli di stress lavorativo in un insegnante (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995). Lo stress lavorativo è fortemente correlato anche con il "sentirsi" in Burnout e una recente ricerca condotta con insegnanti norvegesi della scuola primaria e secondaria di primo grado (Skaalvich & Skaalvich, 2009) dimostra che il forte stress lavorativo ha delle ripercussioni sul versante delle emozioni, del benessere fisico e dello stato psicologico causando un abbassamento del senso di efficacia professionale e del rendimento lavorativo in classe.

Un nuovo aspetto emerso dalla ricerca riguarda il costrutto Innovative and Effective Teacher nel quale sono confluiti item riguardanti atteggiamenti propositivi dell'insegnante nei confronti della classe, che si esplica in proposte innovative e motivanti, che attivano anche nell'insegnante un maggior senso di efficacia e di motivazione nella propria professione. In un recente studio sull'uso

di due diverse metodologie di insegnamento (LCA o TCA) in riferimento alla matematica, gli autori (Schukajlow, Leiss, Pekrum, Blum, Muller, Messner, 2011) hanno riscontrato delle differenze significative, in termini di coinvolgimento da parte degli studenti nell'esecuzione e risoluzione di un problema, tra coloro che hanno ricevuto un insegnamento di tipo direttivo (centrato sull'insegnante) e coloro che invece hanno fatto esperienza di un tipo di insegnamento strategico-operativo (centrato sullo studente). La classe che ha ricevuto quest'ultimo tipo di insegnamento, presenta valori più elevati in termini di coinvolgimento e interesse verso il compito.

In riferimento alla seconda dimensione esplorata nella presente ricerca, possiamo affermare che la TES (Teacher Efficacy Scale) utilizzata nel contesto italiano (nello specifico la Regione Veneto) ha fatto emergere gli stessi due costrutti di Personal-efficacy e Teacher-efficacy che avevano individuato gli autori nella fase di creazione e validazione della scala (Gibson & Dembo, 1984). Viene dunque confermato il duplice significato della self-efficacy, così come spiegato precedentemente nel commento all'analisi fattoriale effettuata sulle risposte alla TES. La ricerca sopra citata sullo Stress Lavorativo (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995) suggerisce, insieme ai risultati ottenuti con la presente ricerca, una nuova prospettiva di indagine in cui si possono mettere in relazione: Teacher-efficacy (in quanto legata anche all'influenza dell'ambiente familiare sull'apprendimento scolastico del bambino), Stile d'Insegnamento e Stress Lavorativo. Questa potrebbe essere un'interessante prospettiva di indagine da sviluppare nel corso di future ricerche.

Per quanto riguarda la possibile relazione tra i due costrutti, la Self-efficacy e lo Stile di Insegnamento, Rosenshine (1979) aveva individuato un possibile collegamento tra l'uso delle "istruzioni dirette" (insite nella modalità di uno stile TCA), l'Efficacia dell'insegnamento (TE) e Apprendimento degli studenti. Tanto più forte è il senso di efficacia di un insegnante tanto è più probabile che il sistema di abilità e competenze possedute possano portare a un cambiamento positivo nei propri alunni.

I risultati della presente ricerca mostrano una particolare relazione tra il TE e la tendenza ad adottare uno stile TCA, ma questo dato potrebbe essere confermato o falsificato dall'aggiunta di un'ulteriore variabile: l'Apprendimento degli studenti (come appunto affermato già da Rosenshine). Per quanto riguarda lo specifico dei risultati sulla possibile influenza tra TE e TCA si può ipotizzare che avere un così forte senso di professionalità, e probabilmente anche sentirsi gli unici fruitori di conoscenze e saperi, incentiva negli insegnanti un approccio TCA. Questo resta per il momento solo un'ipotesi, ma potrebbe essere messa a verifica con ulteriori ricerche, ognuna delle quali potrebbe inserire una variabile nuova che aiuterebbe a chiarire (qualora vi siano delle conferme) la relazione emersa nella presente ricerca. Alcune tra le variabili da inserire potrebbero essere gli anni d'insegnamento, lo stress lavorativo, la gestione del "tempo scolastico" e i risultati ottenuti dagli alunni.

Come già discusso nella sezione sull'ANOVA di entrambe le scale utilizzate, la variabile Età non incide su nessuno dei costrutti individuati. Questo ci porta a riflettere su quanto risulti essere poco incisiva l'età anagrafica, mentre una variabile significativa potrebbe essere costituita ad esempio dagli anni di insegnamento nella scuola. Anche in una ricerca precedentemente citata (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) si dimostra che il senso di efficacia di un insegnante è maggiormente modificabile durante i primi anni di insegnamento e pertanto può aumentare o diventare più stabile grazie agli anni di esperienza lavorativa che si accumulano nel tempo. Inoltre è stato dimostrato che, il senso di efficacia di un insegnante può seguire un andamento non lineare nel corso del tempo, e questo è dovuto a numerosi fattori, quali l'influenza degli esiti positivi e negativi delle esperienze lavorative vissute, il condizionamento dell'autorità del proprio dirigente, l'ambiente di lavoro, la rete di relazioni che si creano sul posto di lavoro con i propri colleghi e a fattori di stress (anche l'età d'insegnamento si dimostra una variabile influente sul senso di efficacia e sullo stress lavorativo) derivanti anche dal rapporto con le famiglie dei propri alunni (Greenglass & Burke, 2003)

Nel primo capitolo è stato presentato il quadro del percorso formativo sia degli insegnanti generalisti della scuola primaria sia degli insegnanti di musica. Da quel

quadro si deduce che l'iter formativo universitario dei futuri insegnanti della scuola primaria lascia poco spazio al settore della musica, considerata una delle materie "poco importanti" rispetto a tutti gli altri insegnamenti (ad esempio l'italiano, matematica, storia e geografia). Considerare la musica un insegnamento di "secondo ordine" è in contraddizione rispetto al panorama di ricerche scientifiche pubblicate nel corso degli anni, le quali dimostrano che la musica al non solo risulta di facile accesso anche per i bambini della scuola primaria, ma, al pari di altri insegnamenti, attiva processi cognitivi ugualmente importanti (Portowitz, Lichtenstein, Egorova & Brand, 2009; Lehmann, Sloboda & Woody, 2007; Bamberger 2003).

Altre ricerche a livello internazionale (Hallam, Burnard, Robertson, Saleh, Davies, Rogers & Kokatski, 2009; Rogers, Hallam, Creech & Preti, 2010) si sono focalizzate sul quanto possa essere efficace incrementare l'insegnamento della musica nei programmi di studi dei futuri insegnanti, per rendere più completa la loro formazione. È stato riscontrato inoltre che incrementare l'insegnamento dell'educazione musicale nel percorso formativo degli insegnanti contribuisce a renderli più sicuri ed efficaci nella pratica dell'insegnamento in generale. Questi risultati fanno riflettere sulla possibile integrazione dell'insegnamento della musica con le altre discipline, per due ordini di motivi: il primo riguarda la possibilità per i docenti di organizzare all'interno della programmazione annuale percorsi didattici di tipo multidisciplinare, rendendo così più stimolanti e coinvolgenti le lezioni rispetto a un tipo di insegnamento più settorializzato e distinto per materie; la seconda ragione deriva dai risultati di ricerche presenti nella letteratura internazionale che fanno emergere la stretta relazione che può sussistere tra l'insegnamento della musica e lo sviluppo di altre abilità, legate alla lettura (Butzlaff, 2000), alla matematica (Schukajlow, Leiss, Pekrum, Blum, Muller, Messner, 2011; Vaughn, 2000) e alla scrittura (Bolduc, 2008).

L'esigenza di rendere l'insegnamento dell'educazione musicale importante al pari di tutti gli altri insegnamenti già previsti (e inseriti) nei corsi di laurea, si conferma come una necessità non solo a livello nazionale ma anche a livello internazionale, sottolineando così l'importanza che la musica ha sia a livello di

formazione iniziale per gli insegnanti, sia sul processo di apprendimento degli alunni a livello di scuola primaria.

Non è stato possibile indagare in questa ricerca anche l'aspetto del Clima di classe, anche se presente nella sezione teorica presentata nel capitolo 3. Ciò nonostante, da quanto emerge dalla letteratura sul clima di classe, emergono delle riflessioni che possono essere utilizzate come apripista per nuove linee di ricerca. Se (come ampiamente discusso fin ora) avere un adeguato senso di Efficacia Personale porta l'insegnante ad avere una piena e consolidata consapevolezza sulle proprie capacità d'insegnamento e se adottare uno stile centrato sullo studente presuppone un senso di apertura e di sensibilità nei confronti del singolo studente così come di tutta la classe, allora sarebbe interessante capire:

- quali sono le caratteristiche di un clima di classe considerato “positivo e stimolante”;
- cosa può fare l'insegnante per far sì che la sua classe abbia un buon clima;
- l'influenza del background formativo e delle caratteristiche personali dell'insegnante sulla relazione con i propri alunni e sul clima di classe che conseguentemente si crea;
- l'influenza del sistema di credenze sul personale senso di efficacia di un insegnante sulla creazione di un particolare clima di classe.

Come accennato precedentemente, risulta fondamentale a tal proposito avere il punto di vista degli alunni e incrociare i dati di entrambi i protagonisti di questa particolare e delicata relazione che si crea a scuola.

ALCUNE CONSIDERAZIONI

Alla luce di quanto discusso finora risulta interessante poter indagare in successive ricerche la possibile relazione tra lo Stile d’Insegnamento, la Self-Efficacy e lo Stress Lavorativo degli insegnanti e capire inoltre quali le possibili variabili che possono intervenire in questa triade e se c’è una relazione diretta tra questi tre costrutti. I risultati che si potrebbero ottenere da questa ricerca con questi obiettivi darebbero informazioni interessanti e molto utili per l’insegnante, in quanto fornirebbero elementi interessanti per capire come poter far fronte all’eventuale presenza di situazioni stressanti che possono compromettere non solo il modo di lavorare ma anche il suo stato di salute e benessere psico-fisico.

I dati della ricerca sono scaturiti dalla somministrazione di un questionario a un gruppo rappresentativo della Regione Veneto, ma è possibile (e si auspica che questo accada in futuro) approfondire la ricerca utilizzando anche altre metodologie di ricerca.

Un’interessante metodologia potrebbe essere costituita dall’osservazione dei comportamenti tra insegnante e alunni in classe, in quanto permetterebbe di cogliere non solo le modalità e lo scambio verbale tra pari o tra gli alunni e l’insegnante, ma anche tutta una serie di atteggiamenti e comportamenti non verbali che non sempre sono così esplicitati ma potrebbero essere interessanti per aiutare a definire meglio la relazione che si crea in classe. Sa da un lato l’uso dell’osservazione in classe permette di cogliere modalità di comunicazione e comportamenti non espliciti e sempre chiari, dall’altra bisogna considerare che si tratta di una modalità di indagine particolarmente “delicata”. Il ricercatore che entra in classe, viene visto come un estraneo che potenzialmente potrebbe essere lì per “giudicare” quanto avviene nella classe, soprattutto in riferimento ai comportamenti osservati. Ecco perché diviene fondamentale instaurare prima un buon rapporto con l’insegnante, non solo rendendolo partecipe di tutto il progetto

di ricerca ma cercando proprio di instaurare un rapporto di collaborazione attiva, indispensabile poi per entrare in contatto e in relazione anche con il gruppo classe. Come si diceva precedentemente, i risultati ottenuti dagli allievi potrebbero dipendere non solo dalla modalità di insegnamento adottate dal proprio insegnante ma anche dai feedback che l'insegnante stesso fornisce ai propri allievi in merito all'esecuzione di un compito e/o ai risultati ottenuti nel corso dell'anno.

Non solo, la relazione che si crea tra insegnante-alunno naturalmente andrà ad incidere sulla motivazione e partecipazione di quest'ultimo alla vita di classe; a tal proposito creare delle griglie di osservazione per analizzare tale modalità ci fornirà ulteriori spunti di ricerca e riflessione, e fornirebbe anche delle preziose indicazioni di comportamento da suggerire agli insegnanti, discutendo le possibili implicazioni sulla loro messa in atto in classe.

Altresì sarebbe interessante a tal proposito strutturare sessioni di focus group con gli insegnanti, oppure realizzare interviste mirate ad indagare le metodologie di insegnamento messe in atto (approfondendo così i costrutti di Stile d'Insegnamento e di Self-Efficacy), ma anche predisporre delle indagini coinvolgendo gli studenti in merito all'efficacia dell'insegnamento del docente da loro percepita.

Inoltre possono essere considerati anche altri "fattori" che entrano in gioco e vanno ad influenzare il senso di efficacia percepito da un insegnante, come ad esempio la soddisfazione lavorativa percepita dall'insegnante. Caprara e colleghi (2003) considerano la soddisfazione lavorativa un elemento decisivo che influisce sulle attitudini e performance di un insegnante; in questo senso avere o percepire un buon senso di efficacia professionale e personale contribuirebbe ad aumentare i livelli di soddisfazione lavorativa.

Un'altra interessante metodologia d'indagine potrebbe consistere nel raccogliere delle narrazioni sulle metodologie e strategie di insegnamento utilizzate dagli insegnanti e i loro vissuti inerenti le fasi del processo di formazione. Questo permetterebbe di rendere più ricchi i risultati, con dati relativi anche alla sfera personale, cosicché ognuno di loro potrebbe intraprendere un percorso di "autovalutazione" sulle pratiche didattiche ed educative apprese e utilizzate in

classe. Con l'integrazione di dati quantitativi e qualitativi la ricerca si arricchirebbe di informazioni e spunti volti anche a condurre gli insegnanti ad uscire dal consueto processo di operosità didattica quotidiana ed entrare in una dimensione di riflessione personale, tipica del processo di ricerca dell' insegnante-ricercatore.

Il processo di ricerca e riflessione permette di entrare nel vivo delle problematiche della formazione di un insegnante, delle problematiche che deve affrontare ogni giorno in classe, come persona in primis e come professionista, responsabile della formazione e crescita culturale, sociale e anche personale dei propri alunni.

Nel caso specifico della suddetto lavoro, continuare ed estendere la ricerca in termini di numerosità del campione e di metodologie di ricerca, permetterebbe di capire se e dove ci sono delle carenze nel percorso di studi universitario (base di formazione necessaria per la professione di un insegnante), e dall'analisi di ciò riflettere su quanto e cosa può essere modificato e/o integrato, in modo da arricchire il processo formativo, sia durante la fase di preparazione (durante il percorso di studi universitario) sia negli anni successivi all'ingresso nel mondo del lavoro (con la formazione continua ad esempio con corsi di formazione e aggiornamento).

BIBLIOGRAFIA

Addressi, A.R. (2005). *Le competenze musicali e professionali dell'insegnamento della scuola di base*. In A. Coppi, (Ed) Re.Mu.S.: studi e ricerche sulla formazione musicale, Università di Modena e Reggio Emilia, 28-30 aprile 2004, Morlacchi, Perugia, pp. 9-23.

Ballantyne, J. (2005). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teacher. *Music Education Research*, 6, (3) novembre 2004.

Bamberger, J. (2003). Music as embodied mathematics: A study of a mutually informing affinity (with A. Di Sessa). *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 8, 123-160.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press. Trad. it. *Il Senso di Autoefficacia: aspettative su di sé e azione*. Trento: Edizioni Erickson 1997.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company. Trad. it. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Edizioni Erickson 2000.

Becchi, E. & Vertecchi, B. (1986). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Biasutti, M. (2012). Beliefs about teaching music: a comparison between primary and secondary trainee teachers. *Journal of Education for Teaching*, 38(3), 231-244.

Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning. A quantitative study. *Music Education Research*, 12(1), 47-69.

Blumberg, P., Weimer, M. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Bretz, JR R.D., Thompsett, R.E. (1992). Comparing traditional and integrative learning methods in organizational training programs. *Journal of Applied Psychology*, 77, (6), 941-951.
- Bruner, J. S. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano: Feltrinelli.
- Boonnie Yim, H. Y., Abd-El-Fattah, S., Lee, L.W.M. (2007). A rasch analysis on the teachers music confidence scale. *International Education Journal*, 2007, 8(2), 260-269.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. Jr (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bolduc, J. (2008). The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: A Literature Review. *Early Childhood Research & Practise*, 10(1).
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: Utet.
- Brown, A. L., Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a Community of Learners, in K. McGilly (ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, MIT Press, Cambridge, pp. 229-270.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 167-178.
- Caprara, G. V. (2001). *La valutazione dell'efficacia: costrutti e strumenti* Trento: Edizioni Erickson.
- Cheryl, E. (2004). Promoting student-centred learning in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 141-161.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., Clerici, R., Greggio, A. (2005). Le competenze dell'insegnante di qualità: i futuri maestri e i loro mentori a confronto. In L. Galliani e E. Felisatti (a cura di) *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione* (107-136). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Applicare il cooperative learning*. Roma: LAS:
- Dalle Fratte, G. (1998). *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti: il tirocinio e il laboratorio*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2004), *L'insegnante – Identificazione di una professione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Deriu, R. (2002). *Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale*, in *Enciclopedia della musica*, vol. II, (Il sapere musicale), Torino: Einaudi.
- Emiliani, F., Addessi, A. R. (2002). *Il profilo professionale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare*. Conferenza di Facoltà, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna.
- Fan, W., Yeb, S. (2007). Teaching styles among Shangai teachers in primary and secondary schools. *Educational Psychology* 27: 255-72.
- Galliani, L. e Felisatti, E. (2005) (a cura di). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gemma, C., Pagano, R. (2012), *In principio la ricerca: temi e voci di un'esperienza di formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ghaith, G. & Ahannban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*. 15(5), pp. 487-496.
- Gibson, S. & Dembo, H. M., (1984). Teacher Efficacy: a Construct Validation. *Journal of Education Psychology*. 76(4), 569-582.
- Glover, J. & Ward, S. (1993). *Teaching music in the primary school*. London: Cassell.
- Gordon T. (2001), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon; Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Firenze: Giunti Editore.

- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In Dollard, M. F., Winefield, A. H. & Winefield, H. R. *Occupational stress in the service professions*. London: Taylor-Francis.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T., Holubec, E. J. (2006). *Apprendimento cooperative in classe*. Trento: Erickson.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11: 2, 221-240.
- Hargreaves, D. J., Purves, G. F., Welch & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*: 77: 665-82.
- Henson, R. K., Kogan, R. & Vacha, T.-Hasse (2000). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*: 61, 404-420.
- Holden & Button S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *The British journal of music education*: 23 (1). pp. 23-38.
- Iyoshi, Toru, Hannafin, Micaheal & Wanf, Feng (2005), Cognitive tools and student-centred learning: rethinking tools, functions and applications. *Educational Media International*: 42(4), pp. 281-296.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*: 58(1), 1-13.
- Ying, Guo (2011). *Exploring Factors Related to Preschool Teachers' Self-Efficacy*. 27(5), 961-968.
- Lambert, N. & McCombs, B. (2000). Introduction: Learner-centred schools and classrooms as a direction for school reform. In Lambert, N. & McCombs, B., *How student learn* ; pp.1-15. Washington, D.C.: *American Psychological Association*.

- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., Woody, R. H. (2007) *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford: University Press.
- Lewin, K. (1974). *I conflitti sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lucisano, M., Salerni, A. (2007). *Metodologia della ricerca in Educazione e Formazione*. Roma: Carocci.
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), A project of the Music Educators National Conference. *The new Handbook of Research on Music Teaching and Learning*: July 2012 (4): 327-347. New York: Oxford University Press.
- Maehr, M. L., Pintrich, P. R. & Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and achievement. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), A project of the Music Educators National Conference. *The new handbook of research on music teaching and learning*: (pp.348-372). New York: Oxford University Press.
- Mason, L. (2007). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino, Manuali.
- Mastrorilli, A., Petitta, L., Borgogni, L. & Steca, P. (2009). *L'ABC del programma SPSS: Come avvicinarsi alla pratica del pacchetto statistico*. Milano: Franco Angeli.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education* 6(2), pp. 125-38.
- Mills, J. (1996). Primary student teachers as musician. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 127: 122-6.
- Morris, D. B. & Usher, E.L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 232-245.

- Mortari, L. (2009). *Ricerca re e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortali, L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Pearson, K. R. (2003). *Design and development of the self-efficacy for musical studies scale*. (Master's thesis, Brigham Young University). Retrieved May 16, 2005, from <http://contentdm.lib.byu.edu/ETD/image/etd305.pdf>
- Pedersen, S. & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centred learning environment. *Educational Technology, Research and Development*, 51(2): 57-74.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Petter, G. (2007), *Il mestiere di insegnante - Aspetti psicologici di una delle professioni più interessanti e impegnative*, Firenze: Giunti Editore.
- Pontecorvo, C. (1990), La formazione degli insegnanti/ricercatori, in Becchi, E., Vertecchi, B. (a cura di), op. cit. pp.376-385.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorova, L., Brand, E. (2009). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. *Research studies in Music Education*, 31 (2), 107-128.
- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A. & Preti, C. (2010). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10 (4), 485-497.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009), Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 26 (2010), 1059-1069.

- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. Mediation analysis. *Applied Psychology: An international Review*, 57, 152-171.
- Seddon, F., Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10, (3): 403-421.
- Semeraro, R. (1999). *La progettazione didattica. Teorie, Metodi, Contesti*. Milano: Giunti.
- Scholz, U., Gutiérrez-Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schukajlow, S, Leiss, D., Müller, M., Blum, W., Pekrun, R., & Messner, R. (2012). Teaching methods for modelling problems and students' task-specific enjoyment, value, interest and self-efficacy expectations. *Educational Studies in Mathematics*, 79, 215-237.
- Skaalvik, E. M. & Skaalviz, 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), 611-625.
- Steel, C. M. (1997). A threat in the air: how stereotypes shape the intellectual identities and performance. *American Psychologist*. 52(6), 613-629.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tolstoy, L. (1967). *On Teaching the Rudiments*. In Wiener, L., Tolstoy on Education. Chicago-Londra: University of Chicago, pp 77.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166.

Vries, de P. (2011). The first year of teaching in primary school: Where is the place of music? *International Journal of Education & the Arts*, 12(2).

Kind, V. (2009). *A conflict in your head: an exploration of trainee science teachers' subject matter knowledge development and its impact on teacher self-confidence*. *International Journal of Science Education*, 31(11): 1529-1562.

Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.

Woolfolk, H. A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 21(4), 343-356.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*. 82(1) 81-91.

SITOGRAFIA

www.indire.it

www.istruzione.it

Seconda sezione: TEACHER EFFICACY SCALE (TES)

Non ci sono risposte corrette o sbagliate. Siamo interessanti solo alla sua sincera opinione. Le risposte resteranno confidenziali e verranno trattate solo per scopo di ricerca.

Prego indicare il suo parere personale riguardo ogni frase cercando la risposta appropriata alla destra di ogni dichiarazione.

1	2	3	4	5	6
pienamente d'Accordo	moderatam ente d'Accordo	Più d'Accordo che in disaccordo	più in Disaccordo che d'accordo	moderatam ente in Disaccordo	fortemente in Disaccordo

- Quando uno studente ha un rendimento migliore del solito, molto spesso succede perché ho compiuto un piccolo sforzo in più..... 1 2 3 4 5 6
- Le ore trascorse nella mia classe hanno meno influenza sugli studenti rispetto a quella esercitata dal loro ambiente familiare.....1 2 3 4 5 6
- Il carico di studio che un allievo può imparare è legato principalmente al contesto familiare.....1 2 3 4 5 6
- Se gli studenti non sono disciplinati a casa, similmente non saranno propensi ad accettare alcuna disciplina1 2 3 4 5 6
- Sono abbastanza preparato per affrontare la maggior parte dei problemi legati all'apprendimento..... 1 2 3 4 5 6

6. Quando uno studente ha delle difficoltà in un compito, di solito riesco ad adeguarlo al suo livello.....1 2 3 4 5 6
7. Quando uno studente ottiene un voto più alto, di solito è perché ho trovato un modo migliore per insegnare.....1 2 3 4 5 6
8. Quando ci provo davvero, riesco anche con gli studenti più difficili.....1 2 3 4 5 6
9. Un insegnante è davvero limitato in ciò che può realizzare perché l'ambiente familiare dello studente influenza i suoi risultati.....1 2 3 4 5 6
10. Gli insegnanti non hanno molto potere di incisione sui risultati di uno studente, se si considerano tutti i fattori.....1 2 3 4 5 6
11. Quando i voti dei miei allievi migliorano, spesso è perché ho trovato un approccio molto più efficace.....1 2 3 4 5 6
12. Se uno studente apprende un concetto nuovo velocemente, può essere perché conosco bene i passaggi necessari per insegnare quel concetto.....1 2 3 4 5 6
13. Se i genitori facessero di più per i loro figli, allora anch'io farei di più.....1 2 3 4 5 6
14. Se uno studente non ricorda le informazioni date nella lezione precedente, so come aumentare la sua assimilazione nella lezione successiva.....1 2 3 4 5 6
15. Le influenze delle esperienze vissute in casa dallo studente possono essere superate da un buon insegnamento.....1 2 3 4 5 6
16. Se uno studente nella mia classe diventa indisciplinato e rumoroso, sono sicuro di conoscere alcune tecniche per orientarlo velocemente..... 1 2 3 4 5 6

17. nche un insegnante con una buona abilità di insegnamento potrebbe non riuscire con molti studenti.....1 2 3 4 5 6
18. Se uno dei miei studenti non riesce a fare un compito, sono in grado di valutare con precisione se il compito era al livello corretto di difficoltà..... 1 2 3 4 5 6
19. Se ci provassi con più convinzione, potrei riuscirci anche con gli studenti meno motivati e più difficili.....1 2 3 4 5 6
20. Un insegnante non può fare molto, perché la motivazione e le prestazioni dello studente dipendono dal suo ambiente familiare.....1 2 3 4 5 6
21. Alcuni studenti devono essere inseriti in gruppi più lenti per non essere soggetti ad aspettative irrealistiche.....1 2 3 4 5 6
22. La mia formazione e/o esperienza pedagogica mi ha dato le necessarie abilità per essere un insegnante efficace.....1 2 3 4 5 6

**Terza sezione: QUESTIONARIO SULLE CREDENZE RELATIVE
ALL'INSEGNAMENTO DELLA MUSICA (MTBQ)**

Esprima la sua opinione per ogni frase del questionario scegliendo uno e uno solo dei cinque livelli

di risposta che ritiene più rappresentativo. È necessario rispondere a tutti gli item.

Per ognuna delle affermazioni completi mentalmente la frase:

Con il contenuto di questa frase mi trovo:

1	2	3	4	5
Per niente d'accordo	Poco d'accordo	D'accordo	Molto d'accordo	Totalmente d'accordo

Secondo lei quanto l'insegnante di musica di scuola primaria dovrebbe:

1. tenere conto delle relazioni e della socializzazione del gruppo classe.....1 2 3 4 5
2. tenere conto del livello intellettuale degli studenti.....1 2 3 4 5
3. tenere conto delle predisposizioni musicali degli studenti.....1 2 3 4 5
4. tenere conto delle capacità di apprendimento musicale degli studenti.....1 2 3 4 5
5. tenere conto delle preferenze musicali degli studenti1 2 3 4 5
6. proporre interventi educativi sulle caratteristiche del gruppo classe.1 2 3 4 5
7. proporre percorsi didattici in base alla teoria1 2 3 4 5
8. proporre percorsi didattici che collegano la musica ad altre discipline.....1 2 3 4 5

9. proporre tutti i generi musicali con fini didattici1 2 3 4 5
10. proporre i suoni dell'ambiente nelle attività didattiche1 2 3 4 5
11. proporre attività di composizione creativa con i suoni1 2 3 4 5
12. proporre sistemi di notazione inventati1 2 3 4 5
13. proporre attività di improvvisazione con strumenti1 2 3 4 5
14. basare la lezione sulla spiegazione1 2 3 4 5
15. basare la lezione sull'imitazione della propria esecuzione1 2 3 4 5
16. stimolare la discussione1 2 3 4 5
17. proporre attività di ricerca1 2 3 4 5
18. proporre attività didattiche come analisi e soluzione di un problema.....1 2 3 4 5
19. proporre attività individuali1 2 3 4 5
20. proporre attività per piccoli gruppi1 2 3 4 5
21. insegnare ad apprendere in gruppo1 2 3 4 5
22. usare le metodologie esistenti di insegnamento della musica1 2 3 4 5
23. costruire nuove metodologie di insegnamento della musica1 2 3 4 5
24. imporre agli studenti le proprie scelte musicali1 2 3 4 5
25. stimolare gli studenti a trovare una propria espressività nella musica.....1 2 3 4 5
26. rinforzare i progressi musicali degli studenti1 2 3 4 5
27. predisporre interventi di recupero per gli studenti in difficoltà1 2 3 4 5
28. utilizzare strumenti multimediali nella didattica musicale1 2 3 4 5
29. valutare l'apprendimento musicale tenendo conto del coinvolgimento degli studenti.....1 2 3 4 5

30. valutare l'apprendimento musicale tenendo conto dei progressi individual.....1 2 3 4 5
31. valutare l'apprendimento musicale con prove oggettive1 2 3 4 5
32. valutare l'apprendimento musicale in base a criteri predefiniti dal ministero.....1 2 3 4 5
33. fornire agli studenti informazioni sui loro esiti scolastici1 2 3 4 5
34. autovalutare le proprie abilità di gestione della classe1 2 3 4 5
35. autovalutare la propria capacità di trasmissione delle conoscenze.....1 2 3 4 5
36. rivedere il piano di lavoro in base agli esiti scolastici1 2 3 4 5
37. tenere conto delle risposte della classe1 2 3 4 5
38. farsi accettare dagli studenti1 2 3 4 5
39. rimproverare gli studenti1 2 3 4 5
40. stimolare la competizione tra gli studenti1 2 3 4 5
41. creare un clima collaborativo1 2 3 4 5
42. collaborare con i colleghi condividendo esperienze e conoscenze.....1 2 3 4 5
43. coinvolgere i colleghi nello svolgimento dei progetti1 2 3 4 5
44. svolgere funzioni organizzative nella scuola1 2 3 4 5
45. sviluppare contatti con istituzioni del territorio1 2 3 4 5
46. accettare la supervisione di esperti1 2 3 4 5
47. seguire corsi di formazione in servizio1 2 3 4 5

APPENDICE 2

Tabella 4: Modello di Regressione Lineare con Metodo Per Passi

Approccio Centrato sullo Studente (LCA) - Self-Efficacy Personale e Professionale (TE)

1	LCA		
Step	ΔR^2	β	T
1 TE	0.05	.22	3.21**
2 PE	0.04	-.20	-2.98**
Tot. R ²	0.09		

*p< .05 e **p< .01

Insegnante Efficace e Innovativo (IET) - Self-Efficacy Personale e Professionale (TE)

2	IET		
Step	ΔR^2	β	t
1 PE	0.03	-.18	-2.59*
2 TE	0.03	.19	2.72**
Tot. R ²	0.06		

*p< .05 e **p< .01

Approccio Centrato sull'Insegnante (TCA) - Self-Efficacy Personale e Professionale (TE)

3	TCA		
Step	ΔR^2	β	T
1 PE	0.03	-.16	- 2.37*

*p< .05

(La successione con cui sono state inserite le tabelle va da un maggiore grado di influenza nella tabella n° 1 fino a un legame un po' più debole nella tabella n°

APPENDICE 3

GRAFICO 1 - VALORI MEDI DI PE E TE IN RELAZIONE AL TCA

L'andamento dei valori medi rappresentati nel grafico ci mostrano che:

- con valori Bassi di PE non si modificano i valori di TCA;
- con valori Bassi di PE e valori Bassi di TE non vi è nessuna influenza sui valori di TCA;
- con valori Alti di PE in combinazione con valori Alti di TE, aumentano anche i valori di TCA.

