



**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA**

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA  
(FISPPA)

Corso di Dottorato di ricerca in  
SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE  
CICLO XXXVIII

**L'IMPROVVISAZIONE MUSICALE NELLA SCUOLA DI BASE:  
BENEFICI E CRITICITÀ**

**Supervisore:** Ch.mo Prof. Michele Biasutti

**Dottorando:** Marco Pavin



*“In campo educativo la creatività è importante quanto  
l’alfabetizzazione, e dovremmo considerarle alla pari”*

*Sir Ken Robinson (2006)*



## RINGRAZIAMENTI

Il mio grazie va innanzitutto al Prof. Michele Biasutti, che da supervisore super-competente in ambito sia pedagogico che musicale mi ha seguito durante tutto il percorso di dottorato, fornendomi importanti spunti e suggerimenti, e mettendomi in contatto con il mondo della ricerca internazionale nel campo della pedagogia e didattica musicale.

Un ringraziamento particolare alla mia collega di dottorato Chiara Patronella, sempre presente nel coadiuvarmi durante le numerose attività di indagine a scuola, e con la quale si è instaurato un vero e proprio team di ricerca e di collaborazione reciproca.

Un grazie a Luca Chiavinato, che assieme a Chiara ha svolto con competenza il lungo lavoro di compilazione della rubrica di valutazione musicale, come giudice esterno.

Ringrazio la dirigente scolastica del XIII I.C. di Padova, Maria Rampazzo, gli insegnanti di strumento musicale e tutti i ragazzi che hanno partecipato con entusiasmo alle attività di formazione e ricerca a scuola.

Non posso non ringraziare Lucia Ronconi, dell'ufficio di consulenza statistica di psicologia, che con la sua competenza e disponibilità è stata di grande aiuto nell'analisi e nell'interpretazione della complessa mole di dati raccolti.

Infine, grazie alla mia famiglia per avere sopportato la mia "quasi assenza" durante i mesi di intenso lavoro dedicati a questa tesi.



## ABSTRACT

L'improvvisazione, una delle pratiche ad alto potenziale cognitivo del "fare musica", sviluppa le capacità creative, emotive e sociali degli studenti. Inoltre, rappresenta una metodologia didattica innovativa atta ad affrontare le sfide educative del XXI secolo, grazie alla sua natura inclusiva e centrata sui bisogni individuali. Tuttavia, nel sistema scolastico italiano, in particolare nelle scuole medie a indirizzo musicale, la sua applicazione è ancora limitata e problematica. Nonostante le evidenze scientifiche sui benefici dell'improvvisazione, essa è spesso sottovalutata sul piano didattico a causa della scarsa formazione specifica degli insegnanti, della limitata conoscenza delle relative tecniche e della riluttanza a sperimentarle in classe. Di conseguenza, la didattica dell'improvvisazione fatica a trovare il giusto spazio nella scuola italiana, pur essendo prevista nei programmi ufficiali.

La presente ricerca indaga il contesto culturale e professionale in cui operano i docenti di strumento musicale della scuola media, e delinea le criticità che ostacolano la messa in pratica dell'improvvisazione nella didattica musicale. È stato progettato un intervento di formazione didattica innovativo, e ne sono stati studiati gli effetti in termini di autoefficacia, soddisfazione nel lavoro e propensione degli insegnanti. Il secondo proposito della ricerca ha riguardato i benefici dell'improvvisazione musicale in età preadolescenziale, valutando le ricadute a livello creativo di un percorso didattico che ha coinvolto una classe a indirizzo musicale di prima media. I risultati indicano che un corso di formazione breve, mirato sui bisogni, modifica le attitudini degli insegnanti verso questa pratica educativa, mentre un intervento didattico incentrato sull'improvvisazione migliora significativamente la creatività musicale degli studenti.

\*\*\*

## MUSICAL IMPROVISATION IN BASIC EDUCATION: BENEFITS AND CHALLENGES

Improvisation is one of the most highly cognitive and powerful practices of "making music". It can develop students' creative, emotional, and social skills. Furthermore, it represents an innovative teaching methodology that is well suited to addressing the educational challenges of the 21st century, given its inclusive nature and focus on individual needs. However, in the Italian school system, particularly in middle schools with a focus on music, its application is still limited and problematic. Despite scientific evidence supporting the benefits of improvisation, it is often undervalued in educational terms due to teachers' lack of specific training, limited knowledge of the relevant techniques, and reluctance to experiment with them in the classroom. Consequently, improvisation teaching struggles to find its proper place in Italian schools, despite being included in official curricula.

This research investigates the cultural and professional context in which middle school musical instrument teachers operate. Importantly, it identifies the critical issues that hinder the implementation of improvisation in music education. An innovative teaching training intervention was designed and its effects on teachers' self-efficacy, job satisfaction, and attitudes were studied. The second aim of the research focused on examining the benefits of musical improvisation in pre-adolescents, evaluating the creative impact of a teaching program involving a sixth-grade music class. The results indicate that a short, needs-focused training course changes teachers' attitudes toward this educational practice, while an educational intervention focused on improvisation significantly improves students' musical creativity.

# INDICE

## - CAPITOLO 1 -

### INTRODUZIONE

|      |                                                                                                    |   |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1.1. | Contesto e rilevanza della ricerca.....                                                            | 1 |
| 1.2. | La scuola media a indirizzo musicale in Italia: nascita ed evoluzione.....                         | 2 |
| 1.3. | L'improvvisazione musicale nella legislazione scolastica italiana:<br>dalla norma alla prassi..... | 4 |
| 1.4. | L'improvvisazione musicale ieri e oggi nella pratica e nella didattica .....                       | 5 |

\*\*\*

## - CAPITOLO 2 -

### PARADIGMA DELLA RICERCA

|        |                                                           |    |
|--------|-----------------------------------------------------------|----|
| 2.1.   | Premessa .....                                            | 7  |
| 2.2.   | Learner Centered Approach .....                           | 7  |
| 2.2.1. | John Dewey .....                                          | 8  |
| 2.2.2. | Lev Vygotskij .....                                       | 11 |
| 2.2.3. | Jerome Bruner .....                                       | 13 |
| 2.3.   | Universal Design for Learning (UDL) .....                 | 15 |
| 2.4.   | Approccio creativo all'educazione musicale .....          | 18 |
| 2.4.1. | Premessa.....                                             | 18 |
| 2.4.2. | La creatività come competenza musicale fondamentale ..... | 19 |
| 2.4.3. | Approccio creativo e motivazione .....                    | 21 |
| 2.4.4. | L'insegnante di musica creativo .....                     | 22 |
| 2.4.5. | Verso un nuovo modello didattico integrato .....          | 24 |

|        |                                                                                               |    |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.5.   | Paradigma metodologico della ricerca .....                                                    | 25 |
| 2.5.1. | Giustificazione del paradigma metodologico in relazione agli obiettivi<br>della ricerca ..... | 26 |
| 2.5.2. | Fasi della ricerca e metodologie applicate .....                                              | 27 |
| 2.6.   | Sintesi del capitolo 2 .....                                                                  | 28 |

\*\*\*

### **- CAPITOLO 3 -**

#### **L'IMPROVVISAZIONE MUSICALE IN CAMPO EDUCATIVO**

|      |                                                                    |    |
|------|--------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. | Premessa .....                                                     | 31 |
| 3.2. | Definizione e caratteristiche dell'improvvisazione in musica ..... | 32 |
| 3.3. | L'improvvisazione in ambito didattico musicale.....                | 33 |
| 3.4. | L'improvvisazione musicale in ambito pedagogico generale .....     | 35 |
| 3.5. | Improvvisazione e approccio "aurale" all'educazione musicale.....  | 38 |
| 3.6. | L'improvvisazione come processo .....                              | 41 |
| 3.7. | Sintesi del capitolo 3 .....                                       | 42 |

\*\*\*

### **- CAPITOLO 4 -**

#### **LA RICERCA: PRESUPPOSTI, METODOLOGIE E ARTICOLAZIONE**

|        |                                          |    |
|--------|------------------------------------------|----|
| 4.1.   | Problema di ricerca .....                | 45 |
| 4.2.   | Obiettivi della ricerca.....             | 46 |
| 4.3.   | Domande di ricerca .....                 | 46 |
| 4.4.   | Ipotesi di ricerca.....                  | 47 |
| 4.5.   | Fasi della ricerca .....                 | 47 |
| 4.6.   | Questionario needs analysis docenti..... | 51 |
| 4.6.1. | Questionario pilot.....                  | 51 |

|         |                                                                        |    |
|---------|------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.6.2.  | Questionario definitivo needs analysis .....                           | 51 |
| 4.7.    | Corso di formazione per docenti .....                                  | 53 |
| 4.7.1.  | Metodologia innovativa nella didattica dell'improvvisazione .....      | 54 |
| 4.7.2.  | Approccio aurale e didattica dell'improvvisazione di base.....         | 59 |
| 4.7.3.  | Peculiarità strumentali e didattica dell'improvvisazione di base ..... | 62 |
| 4.7.4.  | Tecnologia e didattica dell'improvvisazione musicale .....             | 63 |
| 4.7.5.  | Didattica dell'improvvisazione di base e insegnante "inesperto" .....  | 63 |
| 4.8.    | Questionario pre-post docenti .....                                    | 65 |
| 4.9.    | Questionario alunni .....                                              | 67 |
| 4.10.   | Intervento didattico alunni .....                                      | 68 |
| 4.11.   | Questionario di gradimento alunni .....                                | 71 |
| 4.12.   | Rubrica di valutazione musicale alunni .....                           | 71 |
| 4.12.1. | Rubrica di valutazione musicale alunni – gruppo sperimentale .....     | 72 |
| 4.12.2. | Rubrica di valutazione musicale alunni – gruppo di controllo .....     | 72 |
| 4.12.3. | Rubrica di valutazione musicale alunni – metodologia di analisi .....  | 73 |
| 4.13.   | Focus group alunni.....                                                | 74 |
| 4.14.   | Focus group docenti .....                                              | 75 |
| 4.15.   | Etica della ricerca.....                                               | 77 |
| 4.15.1. | Relazione con i partecipanti alla ricerca .....                        | 77 |
| 4.15.2. | Protezione e conservazione dei dati.....                               | 79 |

\*\*\*

## **- CAPITOLO 5 -**

### **DOCENTI - ANALISI DEI RISULTATI**

|        |                                                                       |    |
|--------|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1.   | Docenti - Questionario needs analysis .....                           | 81 |
| 5.1.1. | Anagrafica e formazione professionale – Analisi descrittiva.....      | 81 |
| 5.1.2. | Commenti alla categoria “Anagrafica e formazione professionale” ..... | 85 |
| 5.1.3. | Attività didattica e improvvisazione – Analisi descrittiva .....      | 85 |
| 5.1.4. | Commenti alla categoria “Attività didattica e improvvisazione” .....  | 86 |

|         |                                                                           |     |
|---------|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1.5.  | Benefici e criticità inerenti alla didattica dell'improvvisazione         |     |
|         | Analisi descrittiva.....                                                  | 87  |
| 5.1.6.  | Commenti alla categoria                                                   |     |
|         | “Benefici e criticità inerenti alla didattica dell'improvvisazione” ..... | 88  |
| 5.1.7.  | Aspettative e suggerimenti per il corso di formazione insegnanti          |     |
|         | Analisi descrittiva.....                                                  | 89  |
| 5.1.8.  | Commenti alla categoria                                                   |     |
|         | “Aspettative e suggerimenti per il corso di formazione insegnanti” .....  | 90  |
| 5.1.9.  | Valutazione complessiva sulla didattica dell'improvvisazione nelle SMIM   |     |
|         | Analisi descrittiva.....                                                  | 90  |
| 5.1.10. | Questionario needs analysis docenti - Conclusioni.....                    | 91  |
| 5.2.    | Questionario pre-post docenti .....                                       | 98  |
| 5.2.1.  | Anagrafica e professionale (fase PRE) .....                               | 98  |
| 5.2.2.  | Attività concertistica, generi musicali, studi pregressi (fase PRE).....  | 98  |
| 5.2.3.  | Applicazione dell'improvvisazione a lezione (PRE-POST) .....              | 99  |
| 5.2.4.  | Analisi della distribuzione statistica dei costrutti.....                 | 103 |
| 5.2.5.  | Affidabilità interna dei costrutti.....                                   | 104 |
| 5.2.6.  | Analisi fattoriale esplorativa “Attitudini verso l'improvvisazione” ..... | 106 |
| 5.2.7.  | Questionario di gradimento del corso di formazione .....                  | 110 |
| 5.2.8.  | Analisi della scala “Autoefficacia”.....                                  | 113 |
| 5.2.9.  | Analisi della scala “Soddisfazione nel lavoro” .....                      | 118 |
| 5.2.10. | Analisi ANOVA a misure ripetute per SE e SL.....                          | 120 |
| 5.2.11. | Analisi della scala “Attitudini verso l'improvvisazione” .....            | 127 |
| 5.2.12. | Correlazioni tra i costrutti.....                                         | 130 |
| 5.2.13. | Commento ai risultati del questionario pre-post docenti.....              | 134 |
| 5.3.    | Focus group docenti .....                                                 | 134 |

## **- CAPITOLO 6 -**

### **ALUNNI - ANALISI DEI RISULTATI**

|             |                                                                       |     |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>6.1.</b> | Questionario alunni .....                                             | 137 |
| 6.1.1.      | Affidabilità interna e distribuzione statistica dei costrutti.....    | 137 |
| 6.1.2.      | Analisi descrittive dei costrutti .....                               | 140 |
| 6.1.3.      | Correlazioni tra i costrutti.....                                     | 141 |
| 6.1.4.      | Considerazioni conclusive sui risultati del questionario alunni ..... | 142 |
| <b>6.2.</b> | Questionario gradimento alunni .....                                  | 143 |
| 6.2.1.      | Distribuzione statistica questionario gradimento alunni .....         | 143 |
| 6.2.2.      | Risultati del questionario gradimento alunni .....                    | 143 |
| <b>6.3.</b> | Rubrica di valutazione musicale alunni .....                          | 145 |
| 6.3.1.      | Affidabilità interna e distribuzione statistica dei costrutti.....    | 146 |
| 6.3.2.      | Coerenza tra i valutatori .....                                       | 147 |
| 6.3.3.      | Confronto PRE-POST .....                                              | 149 |
| 6.3.4.      | Analisi complessiva - Rubrica di valutazione musicale alunni .....    | 154 |
| <b>6.4.</b> | Focus group e questionario aperto alunni .....                        | 154 |
| 6.4.1.      | Focus group con 8 alunni .....                                        | 154 |
| 6.4.2.      | Questionario aperto con 15 alunni .....                               | 156 |
| 6.4.3.      | Codifica, confronto e conclusioni .....                               | 159 |
| <b>6.5.</b> | Comparazione tra focus group docenti e focus group alunni.....        | 163 |

\*\*\*

|                                                    |            |
|----------------------------------------------------|------------|
| <b>Discussione complessiva dei risultati .....</b> | <b>165</b> |
| <b>Riferimenti bibliografici .....</b>             | <b>175</b> |
| <b>Appendice – Questionari somministrati .....</b> | <b>193</b> |



# - CAPITOLO 1 -

## INTRODUZIONE

### **1.1. CONTESTO E RILEVANZA DELLA RICERCA**

La musica, considerata nel momento concreto della sua realizzazione, comprende un insieme complesso e diversificato di attività, in cui l'improvvisazione delinea una delle pratiche più interessanti e ad alto potenziale cognitivo. Il gesto improvvisativo si configura come un atto multidimensionale che coinvolge comportamenti creativi ed esecutivi in tempo reale, oltre a processi sensoriali e percettivi, controllo motorio e monitoraggio dell'esecuzione, memorizzazione e ricordo (Biasutti, 2015). L'improvvisazione abbraccia diversi campi di ricerca quali psicologia, pedagogia, musicologia, etnomusicologia, e riveste in generale un ruolo di notevole importanza in ambito didattico, in quanto intrinsecamente legata ai processi creativi (Chandler, 2018). Ci sono importanti ragioni per incorporare le istanze improvvisative nell'educazione musicale elementare: l'improvvisazione promuove l'espressione creativa musicale; incrementa le abilità tecniche, aurali e di lettura musicale; ha un valore storico e culturale; promuove l'interazione sociale (Scott, 2007). La pratica dell'improvvisazione in musica, paragonabile all'espressione estemporanea di idee attraverso il linguaggio (Azzara, 1999), ha effetti positivi in altre aree non musicali: può incrementare il pensiero divergente, il pensiero di ordine superiore e la creatività in generale (Koutsoupidou and Hargreaves, 2009). L'improvvisazione legittima la possibilità di essere autentici all'interno della relazione educativa, il poter inventare soluzioni, non aver paura dei limiti (Gambino, 2019). Quando uno studente si immerge e familiarizza con le pratiche improvvisative, raggiunge uno stato di soddisfazione e di emancipazione, un "benessere" che favorisce la motivazione e la consapevolezza delle proprie potenzialità, stimolando l'autonomia e l'intraprendenza. In accordo con i

principi chiave della pedagogia attiva, l'alunno diventa davvero protagonista del proprio imparare, con importanti benefici particolarmente preziosi nei casi di bisogni educativi speciali, ad esempio legati alla decodifica della notazione. Nello specifico della didattica musicale e strumentale, l'improvvisazione costituisce una fondamentale esperienza formativa, che non va circoscritta a determinati generi e percorsi (Azzara, 1999), ed è applicabile fin dai livelli elementari di educazione musicale (Kratus, 1991; Gordon, 1997). Nel contesto educativo delle scuole medie italiane, e in particolare in quelle a indirizzo musicale, l'insegnamento dell'improvvisazione musicale rappresenta una sfida e, al contempo, un'opportunità per favorire lo sviluppo delle capacità cognitive, emotive e sociali degli studenti, in un'età cruciale per la formazione della personalità e del proprio saper essere. Oltre ai numerosi benefici riconosciuti e alla sua portata pedagogica, ancora in parte inesplorata, l'improvvisazione musicale fornisce una metodologia didattica innovativa, capace di rispondere in modo efficace alle sfide educative del XXI secolo. Ciononostante, oggi molti insegnanti di musica manifestano una carenza di formazione specifica sull'argomento, quindi una limitata conoscenza delle modalità didattiche più adeguate, spesso accompagnata a una riluttanza nel metterle in pratica. Di conseguenza l'improvvisazione musicale non trova oggi lo spazio che merita nella scuola italiana; una adeguata formazione degli insegnanti potrebbe tuttavia rendere attuabile questo potente approccio didattico, in armonia con quanto opportunamente previsto dalla normativa in materia.

Il presente studio si propone di indagare le necessità degli insegnanti e i benefici derivanti dall'uso dell'improvvisazione musicale nel campo educativo e pedagogico, ponendo particolare attenzione agli approcci creativi centrati sull'apprendente e sull'accessibilità universale.

## **1.2. LA SCUOLA MEDIA A INDIRIZZO MUSICALE IN ITALIA: NASCITA ED EVOLUZIONE**

I corsi di strumento musicale nella scuola media statale italiana, meglio definita oggi come "Scuola Secondaria di Primo Grado", nascono su iniziativa di un numero limitato

di istituti a partire dall'anno scolastico 1975/76, nell'ambito della sperimentazione scolastica (D.P.R. 419/1974). In questa prima fase gli alunni, ammessi ai corsi a seguito di test attitudinale, frequentano sia lezioni individuali di strumento che collettive di teoria musicale, in orario pomeridiano e in aggiunta alle ore di lezione tradizionale svolte al mattino, incluse quelle di educazione musicale; gli insegnanti di strumento musicale vengono reclutati tramite graduatoria provinciale redatta da docenti di conservatorio, che tiene conto in maniera determinante del percorso artistico dei candidati. A seguito del Decreto Ministeriale del 3 agosto 1979, che istituisce in via sperimentale i "Corsi di scuola media a indirizzo musicale", le Scuole Medie a Indirizzo Musicale (SMIM) iniziano a diffondersi sul territorio nazionale, anche se in numero ancora limitato e con una distribuzione non omogenea. I corsi triennali a indirizzo musicale vengono ricondotti a ordinamento con il Decreto Ministeriale 201/1999, che pone fine alla fase di sperimentazione, con l'istituzione di un'apposita classe di concorso per i docenti e di programmi di insegnamento nazionali. Le SMIM si diffondono ulteriormente sul territorio, riscontrando generalmente un successo tra l'utenza, anche se la distribuzione ancora disomogenea non permette a tutti gli alunni di accedervi. Gli insegnanti, fino a questo momento precari, vengono stabilizzati; il loro reclutamento viene effettuato con criteri standardizzati sul territorio nazionale, anche se più burocratici e meno meritocratici rispetto al passato. Attualmente (a.s. 2024/25) sono presenti oltre 2000 SMIM in Italia [fonte: [www.smim.it](http://www.smim.it)], mediamente una SMIM ogni 4 scuole medie, per un totale di circa 8000 insegnanti di strumento musicale. Le SMIM, peraltro in ulteriore fase di diffusione, sono oggi uniformemente distribuite sul territorio nazionale, in modo da garantire a tutti gli studenti aspiranti la possibilità (previo test attitudinale) di frequentare i corsi di strumento musicale in una scuola media a distanza ragionevole dal luogo di residenza.

### **1.3. L'IMPROVVISAZIONE MUSICALE NELLA LEGISLAZIONE SCOLASTICA ITALIANA: DALLA NORMA ALLA PRASSI**

La legislazione scolastica italiana attribuisce grande rilievo alle pratiche di rielaborazione estemporanea nella didattica musicale, e inquadra l'improvvisazione come un'attività formativa e creativa ad ampio spettro, incorporata nel percorso tradizionale e non relegata ad un genere musicale, a uno strumento o a una disciplina specifici. Già il D.M. 201/1999, principale riferimento normativo delle scuole secondarie di primo grado a indirizzo musicale, identifica tra i contenuti fondamentali da perseguire la *“padronanza dello strumento sia attraverso la lettura sia attraverso l'imitazione e l'improvvisazione, sempre opportunamente guidata”*. L'improvvisazione, *“intesa come gesto e pensiero che si scopre nell'attimo in cui avviene”*, è espressamente riconosciuta nei traguardi per lo sviluppo delle competenze e fra gli obiettivi di apprendimento dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (D.M. 254/2012), concetto precisato nelle Indicazioni Nazionali per l'Insegnamento dello Strumento Musicale nella Scuola Media (D.M. 176/2022): *“Nell'arco del triennio l'alunno, attraverso lo studio e la pratica dello strumento, avvia e sviluppa, integrandole tra loro, la conoscenza della specifica letteratura e della teoria musicale e la comprensione critica, inserite nel contesto storico-culturale di riferimento, le competenze tecnico-esecutive, interpretative, compositive ed improvvisative, anche in formazioni d'insieme, attraverso repertori di diversi generi, culture e periodi storici”*. Lo stesso D.M. 176/2022 cita tra gli obiettivi fondamentali delle pratiche musicali di tipo vocale e/o strumentale lo *“sviluppo del pensiero musicale attraverso l'operatività diretta sul suono (a partire da diverse pratiche di tipo strumentale) a livello esplorativo, interpretativo e improvvisativo/compositivo”*. Anche le linee guida dei Licei Musicali (DPR 89/2010) sottolineano tra le competenze da acquisire *“la maturazione progressiva di tecniche improvvisative (solistiche e d'insieme)”*. Infine, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01), relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, pone l'accento sull'aspetto creativo: *“Attraverso l'acquisizione di capacità specifiche l'alunno progredisce nella*

*maturazione e nella consapevolezza delle proprie inclinazioni e potenzialità in una prospettiva orientativa; impara a riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale o sociale mediante le arti e la capacità di impegnarsi in processi creativi”.*

L'improvvisazione musicale si trova oggi, nel mondo occidentale, in uno stato embrionale e di considerazione marginale nella prassi didattica, se si escludono ambiti specifici come il jazz; ciò è accentuato dalla storica divisione tra musica classica e altri generi di più recente diffusione, che di improvvisazione si nutrono. Molti insegnanti vedono le pratiche improvvisative come una sfida, e si dimostrano riluttanti a trasmettere competenze con le quali hanno avuto scarsa esperienza in precedenza (Azzara, 1999; Koutsoupidou, 2005; Higgins and Mantie, 2013). Questo aspetto interessa in particolare la realtà della scuola secondaria italiana, il cui sistema di reclutamento attinge a docenti di strumento provenienti da percorsi accademici, dove l'improvvisazione trova poco spazio. *“La nostra didattica musicale pare ancora quasi esclusivamente ancorata alla prospettiva esecutiva, senza prendere in considerazione gli orientamenti metodologici che portano a creare, ad inventare”* (Strobino, 2022).

#### **1.4. L'IMPROVVISAZIONE MUSICALE IERI E OGGI NELLA PRATICA E NELLA DIDATTICA**

La scarsa considerazione attribuita oggi alla didattica dell'improvvisazione in Occidente non trova riscontro in altre parti del mondo, dove la musica, a livello popolare, viene tramandata prevalentemente in forma non scritta e in larga parte si esegue improvvisando, pur basandosi su strutture “ereditate”. In realtà, anche nella musica colta occidentale, l'improvvisazione ha svolto in passato un ruolo di rilievo, a partire dalla nascita del canto gregoriano, passando per la polifonia rinascimentale e raggiungendo il suo apice in epoca barocca, quando essa assumeva anche a livello didattico un ruolo paritetico a quello della lettura e dell'interpretazione. Fino alla prima metà del XIX secolo gli insegnanti di musica e i compositori non separavano la pratica tecnica dalle qualità musicali generali, e l'obiettivo dell'insegnamento musicale

consisteva nel formare un musicista “a tutto tondo”, integrando la tecnica con altri aspetti di musicalità generale. I principianti imparavano spesso i passaggi ad orecchio, piuttosto che leggendo direttamente la notazione musicale (McPherson and Gabrielsson, 2002). Le cose sono cambiate rapidamente a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, quando con la diffusione della musica stampata questa pratica si è via via affievolita e si è fatta sempre più marcata la divisione professionale tra compositore ed esecutore. Questo ha avuto ripercussioni in campo didattico, dove l'enfasi si è spostata sulla tecnica e l'interpretazione, piuttosto che sullo sviluppo delle abilità improvvise e compositive. Una volta che i compositori iniziarono a pubblicare le proprie creazioni e i propri metodi didattici, la tradizione orale che aveva sostenuto i musicisti nei secoli precedenti venne irrevocabilmente interrotta. Si è poi giunti nel XX secolo a una netta contrapposizione tra musica “classica”, che esclude l'improvvisazione, e generi che non solo la “consentono” ma ne sono intimamente animati: jazz, rock, world music. Una dicotomia in parte superata con le avanguardie storiche e alcuni filoni della musica contemporanea, che vedono farsi sempre più sottili i confini tra i generi, e di conseguenza più labile la separazione tra musica scritta e musica improvvisata.

Nel corso della seconda metà del XX secolo, diversi autorevoli studiosi di didattica e pedagogia musicale hanno rimesso in discussione questo concetto “riproduttivo” dell'arte musicale e il conseguente approccio all'educazione musicale (McPherson and Gabrielsson, 2002), sostenendo l'inclusione dell'improvvisazione non solo nei percorsi accademici, ma anche e soprattutto nell'insegnamento musicale e strumentale di base, per il bagaglio di valenze e potenzialità che porta con sé.

## - CAPITOLO 2 -

### PARADIGMA DELLA RICERCA

#### 2.1. PREMESSA

La presente ricerca si colloca nell'ambito della Pedagogia Sperimentale e si fonda su un impianto teorico multidimensionale, che integra tre riferimenti concettuali principali: il *Learner Centered Approach*, l'*Universal Design for Learning* (UDL) e l'approccio creativo all'educazione musicale. Questi tre paradigmi costituiscono la base epistemologica del lavoro e ne orientano la progettazione e la messa in atto dei dispositivi educativi sperimentali. L'adozione di un modello centrato sul discente consente di valorizzare la soggettività, l'autonomia e la partecipazione attiva degli studenti; il quadro teorico dell'UDL garantisce un'attenzione all'inclusività e alla differenziazione didattica; l'approccio creativo all'educazione musicale offre una prospettiva innovativa che valorizza la dimensione espressiva e immaginativa degli studenti. L'impianto metodologico adottato rispecchia la complessità del quadro teorico di riferimento, integrando approcci qualitativi e quantitativi attraverso un metodo misto di indagine

#### 2.2. LEARNER CENTERED APPROACH

Il primo importante fondamento teorico di questo lavoro è il *Learner Centered Approach*, ovvero il sistema didattico focalizzato sui bisogni dello studente. Partendo dal concetto che individui della stessa età differiscono nella loro predisposizione, nei loro interessi e nelle loro esperienze di vita, questo approccio pone lo studente al centro dell'organizzazione della classe e ne rispetta le esigenze, le strategie e gli stili di apprendimento. Si tratta di un processo attivo, in cui l'insegnante svolge il ruolo di facilitatore piuttosto che di semplice trasmettitore di conoscenze. I bisogni e le

caratteristiche degli studenti hanno la precedenza rispetto alla trasmissione di fatti e abilità: *“l'enfasi è posta sul coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento orientato alla comprensione e al pensiero, al fine di aiutarli a costruire le proprie interpretazioni”* (Brown, 2003).

Il paradigma del *Learner Centered Approach* affonda le sue radici nel pensiero pedagogico di tre autori fondamentali, riferimento teorico nella presente ricerca: John Dewey, Lev Vygotskij e Jerome Bruner.

### **2.2.1. JOHN DEWEY**

Figura storica di riferimento per il *Learner Centered Approach* è il filosofo e pedagogista John Dewey (1859-1952). Il pensiero pedagogico di Dewey si fonda su alcuni principi chiave che pongono al centro l'esperienza diretta dell'alunno e l'interazione con il mondo attraverso l'apprendimento attivo. La sua filosofia educativa, che ha preso piede all'inizio del XX secolo, si basa principalmente su questi concetti:

- *Apprendimento attivo e esperienza.*

L'apprendimento deve essere un processo attivo, in cui gli studenti sono coinvolti in esperienze pratiche e devono imparare facendo, piuttosto che solo ascoltando o ricevendo informazioni. L'esperienza diretta è fondamentale per la comprensione profonda e per lo sviluppo delle capacità critiche, e la riflessione su ciò che è stato sperimentato nella pratica è ciò che dà valore all'apprendimento. Riguardo all'interazione fra teoria e pratica, Dewey sostiene che *“Una teoria all'infuori dell'esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria”*, ma *“tende a diventare una semplice formula verbale”*. Dewey fa a questo proposito il parallelo tra l'atteggiamento di uno spettatore e quello di un attore o partecipante: lo spettatore è indifferente a ciò che sta avvenendo, dato che un risultato viene semplicemente osservato; il partecipante è invece interessato a ciò che avviene, e tende a *“influenzare la direzione che prendono gli avvenimenti”* (Dewey, 1897).

- *Educazione come processo continuo.*

L'educazione non è un evento statico, ma un processo che deve continuare per tutta la vita. La scuola è un ambiente in cui gli studenti devono sperimentare, riflettere, fare connessioni con il mondo e con le proprie esperienze, e crescere in modo continuo. Il progresso non consiste nella successione degli studi, ma è legato allo sviluppo di nuove attitudini e di nuovi interessi nell'esperienza; l'educazione "*deve essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza*" (Dewey, 1938), allo scopo di preparare l'individuo a vivere creativamente le esperienze posteriori più profonde e più ampie.

- *Importanza del contesto sociale e del lavoro di gruppo.*

Dewey enfatizza anche l'importanza del contesto sociale nell'apprendimento. L'interazione tra studenti e il lavoro collettivo sono essenziali per il processo educativo. Le esperienze condivise e le situazioni di gruppo sono cruciali per la crescita intellettuale e sociale.

- *Stimolare nuove vie di osservazione.*

Dewey pone l'accento sulla necessità di dedicare maggior tempo e maggiori energie nel coltivare le facoltà immaginative del fanciullo, dato che l'immaginazione è l'ambiente in cui egli vive. Inoltre, il primo approccio a qualsiasi argomento nelle scuole dovrebbe essere "il meno scolastico possibile" (Dewey, 1897), se si vuole educare a risvegliare il pensiero. Le esperienze attuali dovrebbero stimolare "*nuove vie di osservazione e di giudizi che allargheranno il campo dell'esperienza futura.*" (Dewey, 1938).

## **IMPLICAZIONI DEL PENSIERO DI DEWEY PER LA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE**

Il pensiero pedagogico di Dewey ha notevoli implicazioni per la didattica dell'improvvisazione musicale, poiché enfatizza l'importanza di un apprendimento attivo e pratico, la riflessione sull'esperienza, la collaborazione e il collegamento tra teoria e pratica, e soprattutto la necessità di una didattica che stimoli le capacità immaginative dell'alunno, la creatività e la possibilità di nuove vedute.

L'improvvisazione musicale è per sua natura un processo esperienziale, in cui il musicista esplora, crea e sviluppa idee in tempo reale. Questo processo, in armonia con le idee di Dewey, rappresenta un'opportunità di apprendimento attivo, in cui gli studenti sono coinvolti in esperienze dirette che stimolano la creatività, la riflessione e l'adattamento. Le facoltà immaginative dell'alunno vengono stimulate nel processo improvvisativo, che è per sua costituzione un atto nel quale si è portati a esplorare nuove vie, sulla base delle proprie esperienze pregresse ma anche affidandosi alla propria pura immaginazione, quindi sperimentando anche l'errore e imparando a discernere. L'improvvisazione spinge gli studenti a riflettere sulle proprie scelte musicali, a esplorare diversi stili e forme, in definitiva a comprendere attraverso la pratica.

L'importanza del contesto sociale e del lavoro di gruppo è evidente nell'improvvisazione musicale, un'attività che richiede collaborazione e ascolto attivo, a cominciare dalla dinamica stessa tra docente e alunno; essa si presta particolarmente al lavoro in gruppo, dove l'interazione con altri musicisti offre numerose opportunità per l'apprendimento reciproco e per esplorare la musica come un processo dinamico e condiviso, di adattamento alle idee degli altri e confronto.

Dewey sottolinea come la pratica sia fondamentale per consolidare la teoria. L'improvvisazione in musica richiede un equilibrio tra la conoscenza teorica (come scale, armonia, ritmo) e la libertà pratica dell'espressione musicale. Lo studio della teoria e delle tecniche musicali, se accompagnato da momenti di improvvisazione libera, permette agli studenti di mettere in pratica in modo creativo ciò che hanno appreso a livello teorico. L'improvvisazione musicale è per sua natura un processo continuo di crescita attraverso l'esperienza diretta. Promuovendo un ambiente in cui gli studenti esplorano liberamente la musica, riflettono sulle proprie esperienze e si impegnano in una continua crescita, si persegue uno dei principi pedagogici fondamentali di Dewey, secondo cui l'educazione è un processo dinamico, in cui i progressi avvengono attraverso la pratica costante e l'esperienza.

### 2.2.2. LEV VYGOTSKIJ

Il pensiero pedagogico di Lev Vygotskij (1896-1934), se opportunamente contestualizzato, può essere considerato una delle principali radici teoriche del *Learner Centered Approach*. Le idee di Vygotskij hanno fornito la base per pratiche educative che mettono al centro lo sviluppo attivo, sociale e culturale del discente.

Di seguito i principi di riferimento del pensiero pedagogico di Vygotskij (1932):

- *Centralità dello studente nel processo di apprendimento.*

Secondo Vygotskij è necessario incoraggiare lo studente affinché venga coinvolto attivamente nel proprio processo di apprendimento, che non è un processo passivo, limitato a una mera trasmissione di informazioni; l'insegnante è quindi un mediatore, che costruisce contesti di apprendimento in cui lo studente possa scoprire, riflettere e interiorizzare.

- *Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD).*

Vygotskij introduce la ZPD, ovvero la distanza tra il livello di sviluppo attuale di uno studente, determinato dalle sue capacità autonomamente raggiungibili, e il livello di sviluppo potenziale che può essere raggiunto con l'aiuto di altri. Creare ambienti in cui gli studenti siano stimolati per apprendere attivamente e crescere, con il sostegno del docente, è un concetto basilare del Learner Centered Approach.

- *Creatività e Immaginazione.*

Vygotskij considera l'immaginazione una funzione mentale superiore, fondamentale nello sviluppo cognitivo, in quanto permette ai bambini di andare oltre l'esperienza immediata e costruire nuovi significati. L'immaginazione non è opposta alla realtà, ma ne è una rielaborazione creativa, essenziale per l'apprendimento, la risoluzione di problemi e la crescita personale: *“Ogni creazione dell'immaginazione si compone sempre di elementi presi dalla realtà e già inseriti nell'esperienza passata dell'individuo. L'attività creatrice dell'immaginazione è in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo.”* (Vygotskij, 1932).

- *Apprendimento come processo sociale e collaborativo.*

Nel pensiero di Vygotskij (1978), l'interazione con gli altri è fondamentale per l'apprendimento individuale, che viene favorito dal dialogo, dal gioco, dalla cooperazione e dallo scambio linguistico e culturale. La valorizzazione delle dinamiche di gruppo (*Cooperative Learning*) è un fondamento del *Learner Centered Approach*.

#### **IMPLICAZIONI DEL PENSIERO DI VYGOTSKIJ PER LA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE**

Insegnare improvvisazione musicale utilizzando il concetto di ZPD significa proporre sfide che siano leggermente superiori al livello attuale dell'allievo, ma che possano essere affrontate con il supporto dell'insegnante, incoraggiando l'apprendimento attivo, stimolando la creatività e la capacità di "spingersi oltre" in modo progressivo. In un contesto di improvvisazione musicale, l'insegnante svolge un ruolo chiave di mediatore nel fornire gli strumenti e le tecniche che guidano gli studenti a muoversi nel processo creativo, a esplorare e riflettere, senza imporre un approccio rigido. Il supporto dell'insegnante aiuta a superare gli ostacoli cognitivi, permettendo agli allievi di esprimersi liberamente.

Vygotskij sottolinea l'importanza del linguaggio come strumento di pensiero e apprendimento. Il linguaggio musicale (melodia, ritmo, armonia e fraseggio), in particolare nell'ambito dell'improvvisazione, può essere visto come una "lingua" che gli allievi apprendono (Azzara, 1999). L'apprendimento del vocabolario musicale e il suo uso spontaneo durante le lezioni di improvvisazione favoriscono lo sviluppo delle capacità cognitive e creative (Brophy, 2001).

Vygotskij mette in evidenza il ruolo fondamentale dell'immaginazione nello sviluppo cognitivo e sociale dei bambini. L'improvvisazione è un atto creativo che stimola l'immaginazione e la capacità di espressione. Gli studenti quando improvvisano devono "immaginare" suoni, melodie e armonie in tempo reale, creando qualcosa di nuovo e personale a partire da ciò che conoscono, senza la pressione del "fare giusto". Secondo Vygotskij la creatività e l'immaginazione sono strettamente legate allo sviluppo di funzioni psichiche superiori, quali la memoria, l'attenzione e il pensiero

simbolico. Questi aspetti sono cruciali nell'improvvisazione, che richiede non solo abilità tecniche ma anche capacità di concentrarsi, memorizzare idee musicali e rielaborarle istantaneamente e creativamente, per costruire e comunicare un "significato" attraverso l'utilizzo di simboli sonori.

L'improvvisazione musicale, che coinvolge l'ascolto, l'interazione e la risposta creativa agli altri musicisti, riflette il principio Vygotskiano secondo cui la cognizione non è un processo individuale, ma una pratica che si sviluppa nel contesto sociale e culturale (Vygotskij, 1978). L'esperienza dell'improvvisazione in gruppo consente agli studenti di sviluppare la propria cognizione musicale in una dimensione sociale. Questo contesto favorisce l'interazione e l'apprendimento cooperativo, promuovendo lo scambio di idee sia tra insegnante e studenti che tra gli studenti stessi, che imparano gli uni dagli altri influenzandosi reciprocamente. In un gruppo di improvvisazione, il confronto con diversi stili e approcci musicali aiuta a sviluppare la creatività di ognuno.

### **2.2.3. JEROME BRUNER**

Jerome Bruner (1915-2016), figura chiave nella psicologia e teoria dell'educazione del XX secolo, è considerato uno dei principali ispiratori del Learner Centered Approach. Bruner ha posto l'accento sull'importanza dell'attività mentale del discente nel processo di apprendimento, che parte da domande e interessi reali, in un contesto significativo. In questo processo lo studente è protagonista attivo e l'insegnante è guida, non trasmettitore passivo di nozioni.

I principi chiave di riferimento della concezione pedagogica di Bruner sono:

- *Apprendimento attivo e scoperta.*

Secondo il pensiero di Bruner l'apprendimento è un processo attivo, dove lo studente non è un semplice ricevitore passivo di informazioni, ma un partecipante attivo che costruisce la propria comprensione del mondo attraverso la scoperta; l'insegnamento non dovrebbe pertanto limitarsi a trasferire conoscenze, ma dovrebbe stimolare la curiosità e la capacità di esplorare, risolvere problemi e fare collegamenti tra concetti.

- *Teoria della spirale dell'apprendimento.*

Secondo Bruner, l'insegnamento dovrebbe essere strutturato in modo da consentire agli studenti di confrontarsi con concetti complessi fin dalle prime fasi del percorso formativo, per poi ritornarvi ciclicamente con livelli crescenti di approfondimento. Ogni nuova trattazione dell'argomento permette di rielaborare e ampliare le conoscenze pregresse, favorendo una comprensione progressivamente più profonda e integrata.

- *Apprendimento come attività esplorativa.*

La “*predisposizione a considerare una pluralità di alternative*” dovrebbe essere stimolata durante il processo di apprendimento e alimentata attraverso l'interesse, secondo però un criterio che “*impedisca di procedere alla cieca.*” (Bruner, 1966).

- *Importanza della cultura e del contesto.*

Bruner ha enfatizzato il ruolo centrale della cultura nell'apprendimento. L'educazione non dovrebbe essere vista come un processo astratto, ma come qualcosa che si inserisce in un contesto sociale e culturale specifico. La conoscenza e l'apprendimento sono strettamente legati all'ambiente in cui avvengono, e le esperienze sociali e culturali giocano un ruolo importante.

#### **IMPLICAZIONI DEL PENSIERO DI BRUNER PER LA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE**

L'improvvisazione musicale è un processo di esplorazione e scoperta in cui, in armonia con il pensiero di Bruner, gli studenti devono essere liberi di sperimentare e di costruire la propria musica in modo attivo. L'insegnante dovrebbe creare un ambiente che incoraggi l'improvvisazione sin dalle fasi iniziali del percorso; le competenze saranno sviluppate attraverso l'introduzione progressiva di nuovi elementi più complessi e una continua rielaborazione del materiale musicale, in modo da favorire la creatività e l'intuizione a livelli via via superiori. L'esplorazione e l'attitudine a considerare e a inventare nuove vie, aspetti centrali del processo di improvvisazione, costituiscono concetti basilari della pedagogia di Bruner.

L'importanza del contesto socioculturale nell'apprendimento, sottolineato da Bruner, trova ampio riscontro nell'improvvisazione musicale, che è strettamente legata a tradizioni culturali e stilistiche. Gli studenti esposti a diversi stili musicali (come il jazz, il rock e la musica non occidentale), e di conseguenza a diversi approcci improvvisativi, hanno l'opportunità di ampliare i propri orizzonti culturali a livello musicale e non solo. Inoltre, come sottolineato da Beegle (2010), l'insegnante che incoraggia i propri studenti a improvvisare in gruppo favorisce un ambiente collaborativo in un contesto in cui i ruoli e le relazioni sociali sono correlati ai ruoli e alle relazioni musicali.

### **2.3. UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL)**

Il secondo fondamento teorico di questo lavoro, l'*Universal Design for Learning*, è un *framework* pedagogico che mira a rendere l'istruzione accessibile e inclusiva per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità o difficoltà, fin dalla sua progettazione.

UDL si basa sui seguenti principi:

- *Flessibilità*: i percorsi di apprendimento devono adattarsi alle diverse modalità di percezione, espressione e coinvolgimento degli studenti.
- *Inclusione*: l'obiettivo è progettare per la diversità, non per un "alunno medio".
- *Accessibilità preventiva*: gli ambienti e le risorse accessibili vanno progettati e approntati fin dall'inizio, non adattati a posteriori.
- *Valorizzazione delle differenze*: si considera la diversità degli stili cognitivi, linguistici, culturali ed emotivi come una ricchezza.

UDL si ispira in particolare alle teorie di David Rose (fondatore del CAST - Centre for Applied Special Technology) e Anne Meyer, i quali hanno sviluppato modelli di apprendimento che incorporano diverse modalità di presentazione, espressione e coinvolgimento degli studenti. Il CAST è l'ente statunitense che ha formalizzato e diffuso il modello UDL e ha fornito le linee guida operative per insegnanti e istituzioni educative. All'inizio degli anni '90 del secolo scorso, gli educatori del CAST hanno

iniziato ad applicare i principi dell'Universal Design, originariamente sviluppati per affrontare le barriere architettoniche (Rose and Meyer, 2002), anche in ambito educativo. Per studenti con disabilità di tipo fisico, sensoriale o cognitivo, e non solo per loro, il libro o un qualsiasi altro materiale didattico può rappresentare una barriera insormontabile, mentre per altri fornisce un importante canale di accesso alla conoscenza e alla cultura. Il CAST ha abbracciato il concetto di *Universal Design* e ha iniziato ad applicarlo alla progettazione di materiali e metodi didattici, oltre che alla valutazione, allo scopo di rendere l'apprendimento accessibile a tutti (Rose, 2000).

Rose e Meyer (2002) partono dai risultati della ricerca neurocognitiva, che rivelano l'ampia variabilità tra gli studenti e sottolineano come gli stessi approcci didattici non possano risultare efficaci per tutti, indipendentemente dalla presenza o meno di una disabilità. Al centro di UDL c'è la convinzione che "l'incapacità di apprendere" non sia una misura della capacità intrinseca dell'apprendente, ma un riflesso dei sistemi di apprendimento (materiali, strategie, politiche o infrastrutture) che non riescono a soddisfare i bisogni di tutti gli apprendenti: *"Gli ostacoli all'apprendimento non sono, infatti, intrinseci alle capacità degli studenti, ma sorgono piuttosto dalle interazioni degli studenti con materiali e metodi didattici rigidi."* (Rose and Meyer, 2002).

L'*Universal Design for Learning* mira a una profonda revisione dei curricula didattici tradizionali, che sono concepiti, progettati e implementati in maniera troppo ristretta e non rispondono all'esigenza di preparare ogni studente al proprio futuro, educandolo nella sua interezza. Rose e Meyer vedono in ciò la causa di una persistente e diffusa inadeguatezza del sistema educativo, con conseguente marginalizzazione di buona parte degli studenti, in particolare nel campo delle arti. Uno strumento così potente come l'istruzione deve essere sostenuto da programmi didattici altrettanto potenti e flessibili, concepiti fin dall'inizio per accogliere e valorizzare la naturale variabilità degli studenti (Glass et al., 2013).

Non bisogna fraintendere il termine "universale", utilizzato nel contesto dell'*Universal Design for Learning*: ciò non implica la ricerca di una soluzione unica che funzioni per tutti, ma al contrario la flessibilità e l'inclusione di alternative, che permettano di adattarsi alle innumerevoli variabili nei bisogni, negli stili e nelle

preferenze degli studenti (Rose and Meyer, 2002). Premessa fondamentale dell'UDL è che un curriculum debba includere opzioni che rendano l'apprendimento accessibile e applicabile a studenti con *background*, propensioni emotive, percettive e cognitive differenti, e che di conseguenza presentano un'alta variabilità nei modi di apprendere (Glass et al., 2013). Dato che gli individui differiscono tra loro non solo lungo un continuum universale (come il Quoziente di Intelligenza), ma anche attraverso diverse dimensioni di specializzazione a livello cerebrale (Gardner, 1983), le differenze individuali possono essere meglio comprese in termini di insieme di competenze e capacità specializzate, o “molti tipi di menti”. Assieme alle crescenti diversità linguistiche e culturali e ai diversi fattori contestuali, tale variabilità porta a complesse situazioni di apprendimento, che necessitano di un insegnamento articolato. Ciò richiede un ripensamento sulla progettazione dei curricula e degli ambienti educativi, al fine di fornire percorsi e opzioni di apprendimento più flessibili e accessibili (Glass et al., 2013).

UDL mira a rendere più universale e centrale l'istruzione artistica, contrastando il rischio di marginalizzazione derivante dalla tendenza a standardizzare il concetto di arte, e di musica in particolare (Glass et al., 2013). Come sottolinea Gardner (1990), il curriculum deve essere progettato tenendo conto delle differenze individuali, modulando efficacemente i valori della cultura, i mezzi disponibili per l'educazione artistica e la valutazione, nonché i profili evolutivi e individuali specifici degli studenti che devono essere formati. In quest'ottica diviene particolarmente importante sostenere le strategie affettive di apprendimento, che favoriscono la motivazione e la “mentalità di crescita” nel discente, e sono fondamentali per affrontare sfide e perseguire obiettivi a lungo termine (Dweck, 2006). La strada maestra per perseguire questi obiettivi è valorizzare il processo, che va distinto dal risultato (Rose and Meyer, 2002), incoraggiare l'impegno e favorire l'autonomia e l'auto-riflessione negli studenti.

È necessario guardare a una popolazione molto più diversificata, che include non solo i più entusiasti e talentuosi, ma anche coloro che sono meno abili, meno interessati e meno preparati. Questa diversità richiede all'insegnamento e alla pedagogia stessa una capacità e una motivazione molto più elevate. Per essere efficaci in un ambiente

educativo più inclusivo e più esigente, gli insegnanti d'arte dovranno essere più attenti alle differenze individuali, riconoscendo le varianti che i loro studenti hanno e affrontandole in modo produttivo (Glass et al., 2013).

I tre principali tipi di variabilità critici nell'apprendimento delle arti sono:

- variabilità nei modi in cui gli individui percepiscono gli elementi dell'arte e da questi costruiscono i significati;
- variabilità nei modi in cui gli individui possono esprimersi attraverso l'arte;
- variabilità nei modi in cui gli individui danno valore all'esperienza dell'arte e sono motivati a impegnarsi.

Conoscere la gamma prevista di differenze individuali in ciascuna di queste tre aree permette di pianificare e prepararsi in anticipo, il che costituisce la base dell'UDL. Nel caso specifico dell'educazione musicale, l'applicazione dell'UDL consente di creare ambienti di apprendimento diversificati che rispondano alle diverse esigenze cognitive, fisiche ed emotive degli studenti, favorendo l'inclusività e l'universalità dell'istruzione.

## **2.4. APPROCCIO CREATIVO ALL'EDUCAZIONE MUSICALE. IL RUOLO DELL'IMPROVVISAZIONE**

Il terzo fondamento teorico di questa ricerca è l'approccio creativo all'educazione musicale, un modello didattico che integra esperienze di ascolto, esecuzione, creazione e riflessione, e consente di valorizzare la dimensione personale dell'allievo e di stimolare lo sviluppo di competenze musicali e cognitive in modo sinergico.

### **2.4.1. PREMESSA**

*“Un musicista potrebbe essere in grado, grazie allo studio, di eseguire un brano “tecnicamente”, senza essere in grado di “capirlo” musicalmente”* (Sloboda, 1993). Ad esempio, uno studente può eseguire correttamente tutte le note di un brano, rispettando tempo e diteggiatura, senza però comprenderne il significato espressivo né trasmettere l'intenzione musicale dell'opera. Ancora oggi, tra molti musicisti e in particolare tra gli insegnanti, è diffusa una concezione del fare musica prevalentemente legata alla

notazione e alla lettura. La capacità esecutiva di riprodurre musica diviene spesso l'unico obiettivo della didattica musicale, che dovrebbe invece preoccuparsi anche degli aspetti creativi dell'esecuzione, inclusa l'improvvisazione, soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento. Questa tendenza è spesso legata al fatto che molti insegnanti non possiedono competenze aurali e improvvisative sufficienti, e quindi faticano a trasmetterle ai propri studenti (McPherson, 1995b).

Lo sviluppo della capacità di pensare e comprendere interiormente la musica è legato, secondo McPherson (1995b), allo sviluppo delle capacità aurali e creative, favorito da un approccio didattico che preveda forme di esecuzione quali suonare a orecchio e improvvisare. L'apprendimento della musica offre numerose opportunità di crescita esperienziale ed espressione creativa, in grado di arricchire il percorso musicale degli studenti in modi che vanno oltre i confini di un curriculum più strutturato (McPherson and Hendricks, 2010). In questo contesto, l'improvvisazione musicale assume un ruolo chiave come pratica pedagogica capace di promuovere l'espressione personale, l'ascolto attivo e la comprensione profonda del linguaggio musicale.

Nel campo dell'educazione musicale contemporanea, si assiste oggi a un progressivo superamento dell'approccio puramente riproduttivo, in favore di un modello didattico più inclusivo, dinamico e centrato sullo sviluppo della creatività. Fermo restando il valore formativo di dedicare spazi didattici al lavoro sulla notazione musicale, gli insegnanti di strumento hanno oggi la necessità e l'opportunità di ripensare gli stili di insegnamento che hanno dominato incontrastati negli ultimi 100 anni (McPherson, 1995b). L'età della preadolescenza costituisce un momento particolarmente fertile per l'introduzione di strategie didattiche di tipo creativo, in quanto coincide con una fase di grande apertura cognitiva, immaginativa ed emotiva.

#### **2.4.2. LA CREATIVITÀ COME COMPETENZA MUSICALE FONDAMENTALE**

Il pensiero creativo in musica può essere definito come *“la capacità di pensare in modo fantasioso nel suono e di manipolare e creare idee musicali nuove e interessanti”* (Hickey, 2012). La capacità di immaginare idee e suoni nuovi e diversi, di ricordarli e richiamarli nel tempo e di utilizzarli attraverso l'ascolto, la composizione, l'esecuzione

o l'improvvisazione è al centro del processo di pensiero creativo (Coss, 2019). La creatività non è una caratteristica accessoria del musicista, ma una competenza centrale e trasversale che dovrebbe essere coltivata fin dai primi anni di apprendimento. È errata e superata l'idea che la creatività musicale (e di conseguenza l'improvvisazione) sia appannaggio di pochi talenti particolari e che non possa essere accessibile alla gente comune (Disoteo, 2013), nella fattispecie a scuola. Il processo educativo in musica deve cercare di favorire lo sviluppo di capacità musicali integrate (tecniche, cognitive, percettive ed espressive), e creare ambienti di apprendimento in cui gli studenti siano incoraggiati a esplorare e manipolare liberamente materiali sonori, assumendo un ruolo attivo e consapevole nella costruzione del significato musicale. L'improvvisazione può essere considerata una delle espressioni più articolate del comportamento creativo (Beaty, 2015). Gli studenti esposti a un programma didattico incentrato sull'improvvisazione acquisiscono una comprensione più profonda del linguaggio musicale e un apprezzamento per la natura creativa dell'arte musicale (Sawyer, 2008).

Hallam e Himonides (2022) mettono in luce il legame tra pratica musicale e sviluppo cognitivo, con particolare riferimento all'età dell'infanzia e della preadolescenza: la musica favorisce lo sviluppo delle capacità creative, e ciò dipende in particolar modo dal tipo di coinvolgimento in musica (Hallam, 2010). Per questo in classe dovrebbero essere disponibili opportunità per l'esplorazione, la manipolazione e l'organizzazione del suono, al fine di stimolare i processi di pensiero musicale creativo. Dovrebbero inoltre essere offerte attività di *brainstorming*, come la soluzione a problemi musicali che non richiedono un'unica risposta corretta, così come andrebbe fornito un ambiente ricco di materiale musicale, con varietà di canzoni e di stili musicali (Hickey and Webster, 2001).

L'approccio creativo valorizza l'improvvisazione non solo come competenza musicale, ma anche come pratica educativa trasversale capace di incidere positivamente sullo sviluppo globale del bambino. L'improvvisazione rappresenta infatti uno spazio privilegiato per l'integrazione tra espressione individuale e relazione sociale; nei contesti scolastici, la sua applicazione contribuisce a costruire ambienti di

apprendimento collaborativi, in cui gli alunni imparano a comunicare e cooperare attraverso il linguaggio musicale (Hallam and Himonides, 2022).

### **2.4.3. APPROCCIO CREATIVO E MOTIVAZIONE**

La motivazione è un elemento cruciale dell'apprendimento musicale. Un'educazione musicale efficace deve stimolare la motivazione intrinseca degli studenti, che deriva dalla passione per la musica e dal desiderio di esplorare e migliorare. La motivazione, durante gli anni formativi dell'adolescenza, è strettamente legata alla percezione di autoefficacia (Asmus, 2021) e all'autostima (North and Hargreaves, 1999): se gli studenti percepiscono di essere in grado di raggiungere i loro obiettivi, saranno più motivati a proseguire nell'apprendimento. L'insegnante ha pertanto un ruolo centrale non solo nel trasmettere conoscenze tecniche, ma anche nel motivare gli studenti e nel promuovere la loro autoefficacia. Le esperienze musicali scolastiche "guidate" dagli studenti, che offrono l'opportunità di esprimere la propria identità personale e sociale, possono avere maggiore successo ed essere più motivanti (McPherson and Hendricks, 2010). L'autoefficacia e l'autostima si sviluppano anche attraverso il *feedback* e la riflessione continua sulle proprie prestazioni. Un approccio che non abbia come unico obiettivo l'esecuzione di repertori prefissati, ma che preveda anche momenti di esplorazione creativa personale e produzione autonoma, permette di rafforzare la motivazione dell'allievo, rendendo l'esperienza musicale più coinvolgente e significativa (McPherson, 1995b; McPherson and Hendricks, 2010). L'improvvisazione musicale, che dà spazio all'esplorazione e alla libera espressione senza la paura di fallire, è un'area in cui la motivazione intrinseca gioca un ruolo fondamentale; a lungo termine la pratica è più efficace se l'alunno è motivato internamente piuttosto che esternamente, dalla curiosità e dal piacere di suonare piuttosto che dalla preoccupazione di essere valutato o dalla pressione di una esibizione imminente (Parncutt, 2006). Per migliorare nell'improvvisazione, gli studenti hanno bisogno di sviluppare un senso di competenza nelle loro capacità e pertanto dovrebbero essere incoraggiati a improvvisare fin dall'inizio, ma con un supporto adeguato, che li aiuti a sviluppare gradualmente la fiducia nelle proprie scelte musicali. È essenziale instaurare un'atmosfera rilassata, un

ambiente che faccia sentire gli studenti liberi di esprimersi senza timore; il legame che così si crea può influire positivamente sul rapporto insegnante/studente e sulla motivazione di entrambi (Moreira and Carvalho, 2010).

Anche la componente emotiva influisce sulla motivazione all'apprendimento musicale, oltre che sulla *performance* degli studenti. Le esperienze musicali significative a livello emotivo sono quelle che maggiormente motivano lo studente, facilitano l'apprendimento e la crescita. Secondo Sloboda (1993), un'enfasi esclusiva a livello didattico sulla notazione, finalizzata al risultato e all'esibizione, può influire negativamente sulla motivazione nel giovane studente, inibendo il suo coinvolgimento nella musica a livello estetico ed emotivo. In un'attività espressiva come l'improvvisazione, gli studenti sviluppano un legame emotivo con ciò che stanno creando, il che rafforza la loro motivazione. La costruzione di una solida base tecnica è importante, ma è altrettanto importante permettere agli studenti di esplorare liberamente la propria creatività; integrando nelle proprie lezioni la pratica improvvisativa, gli insegnanti incoraggiano gli alunni a utilizzare le basi tecniche acquisite (ad esempio, scale, arpeggi, formule ritmiche) in modo creativo, senza limitarsi a ripetere schemi predefiniti.

#### **2.4.4. L'INSEGNANTE DI MUSICA CREATIVO**

*“Lo sviluppo della creatività negli studenti inizia con lo sviluppo della creatività negli insegnanti”* (Coulson and Burke, 2013). Nel contesto dell'educazione musicale a scuola, la creatività dell'insegnante rappresenta un elemento chiave non solo nella progettazione delle attività didattiche, ma anche nella gestione del processo educativo in tempo reale. L'insegnante, in quanto facilitatore e co-creatore nel processo educativo, è chiamato ad assumere un ruolo dinamico e adattivo, capace di rispondere alle sollecitazioni degli studenti, valorizzare le loro risposte e stimolare percorsi espressivi, costruendo contesti flessibili e dialogici (Burnard, 2012); egli dovrebbe *“mirare a instillare negli alunni un atteggiamento creativo verso ogni forma di produzione musicale, attraverso lo sviluppo della loro immaginazione”* (Kokotsaki, 2012). Coltivare il pensiero creativo nel suono dovrebbe essere un principio fondamentale della

propria filosofia di insegnamento musicale. Non si tratta di educare i bambini alla creatività, ma piuttosto di sviluppare la loro capacità innata di pensare in modo creativo nella musica (Hickey and Webster, 2001; Hickey, 2009). *“Uno degli scopi principali dell'educazione musicale creativa è quello di indagare il modo in cui i bambini costruiscono ed esplorano le idee e rendere questo aspetto parte integrante del processo di educazione musicale”* (Kanellopoulos, 2007).

La percezione della creatività da parte degli insegnanti è influenzata dal livello di varietà delle loro esperienze musicali e professionali, in particolare le esperienze di composizione e di improvvisazione. Conoscenze e competenze in questi ambiti accrescono la capacità dei futuri insegnanti di promuovere diversi tipi di musica e di insegnamento. In un'indagine sulla percezione e le pratiche dei docenti riguardo all'improvvisazione musicale nelle classi primarie inglesi, Koutsoupidou (2005) ha rilevato che gli insegnanti sono più propensi a utilizzare l'improvvisazione se il loro percorso di studi superiore ha incluso questo tipo di attività. L'esperienza dell'improvvisazione, intesa come processo di apprendimento musicale di tipo informale, contribuisce in modo significativo a sviluppare le competenze e le attitudini necessarie agli insegnanti per adottare approcci pedagogici innovativi nell'educazione musicale, come confermato da uno studio condotto da Wright e Kanellopoulos (2010) sul rapporto tra apprendimento informale della musica, improvvisazione e formazione degli insegnanti; è fondamentale che questi ultimi agiscano come “modelli creativi”, valorizzando la dimensione creativa della propria vita da musicisti e collegando all'insegnamento le proprie risposte personali all'esperienza musicale (Burnard and Murphy, 2017).

Anche una conoscenza pratica dei diversi stili musicali ed esperienze musicali variegata sono fondamentali affinché gli insegnanti adottino percorsi creativi nel loro insegnamento (Odena and Welch, 2012). Anziché predisporre un intero curriculum in anticipo o aderire unilateralmente a una metodologia specifica, l'insegnante creativo trova ciò che è più adatto al particolare studente, nel momento specifico, utilizzando i mezzi disponibili nell'ambiente e adattandoli alle esigenze specifiche (Abramo and Reynolds, 2015). Supportare bambini e ragazzi in un mondo postmoderno sempre più

caotico e frammentato, richiede maggiore flessibilità personale e creatività da parte degli insegnanti (Craft, 1997).

L'insegnamento creativo è un processo improvvisativo per sua natura, poiché richiede decisioni continue e immediate, basate sull'ascolto e sulla negoziazione del significato. La concezione di Sawyer (2004) dell'insegnamento creativo come "performance improvvisata" enfatizza la creatività interattiva e reattiva di un insegnante che lavora insieme a un gruppo di studenti nella loro unicità: il flusso della lezione è imprevedibile ed emerge dalle azioni di tutti i partecipanti, sia insegnanti che studenti. Il docente creativo è in grado di trasformare l'ambiente di apprendimento in un "laboratorio di possibilità", dove l'improvvisazione diventa un mezzo per promuovere l'autonomia, la partecipazione e la costruzione di senso, traendo *"profitto dalla sua esperienza per far fronte, in tempi rapidi e in maniera efficace, a situazioni impreviste"* (Torresan, 2014). L'insegnamento creativo come processo improvvisativo non deve essere confuso con "insegnamento improvvisato", dettato da disorganizzazione o peggio ancora da inesperienza; si tratta invece di "improvvisazione disciplinata", poiché avviene sempre all'interno di strutture e quadri generali. Gli insegnanti creativi sono professionisti competenti ed esperti, a cui viene concessa l'autonomia creativa per improvvisare in classe; essi utilizzano *routine* e strutture di attività più degli insegnanti alle prime armi, ma sono in grado di invocare e applicare queste *routine* in modo creativo e improvvisato (Sawyer, 2004). Gli insegnanti che includono l'improvvisazione come processo creativo nel proprio approccio didattico *"sono più preparati, più capaci di gestire l'imprevisto e l'imprevedibile e più disposti a correre rischi rispetto agli insegnanti tradizionali"* (Biasutti, 2013).

#### **2.4.5. VERSO UN NUOVO MODELLO DIDATTICO INTEGRATO**

L'approccio creativo all'educazione musicale rappresenta una sfida e al contempo un'opportunità per rinnovare la didattica musicale nella scuola di base. La promozione dell'improvvisazione nella scuola di base non implica l'abbandono della tecnica o della lettura musicale, ma piuttosto l'integrazione di queste competenze all'interno di un

percorso educativo più ampio, che riconosca la musica come esperienza viva, partecipativa e trasformativa.

L'implementazione dell'insegnamento creativo renderà necessario un investimento a lungo termine nello sviluppo professionale degli insegnanti, e richiederà miglioramenti di base nella loro formazione; tuttavia, ha il potenziale per produrre insegnanti più brillanti, motivati ed efficaci e per formare studenti con una comprensione più profonda e migliori competenze creative e sociali (Sawyer, 2004). Introdurre l'improvvisazione come pratica regolare all'interno del curriculum scolastico significa riconoscere l'importanza della creatività nello sviluppo musicale e umano del bambino.

## **2.5. PARADIGMA METODOLOGICO DELLA RICERCA**

La presente ricerca si colloca all'interno di un paradigma metodologico misto (*mixed methods*), che integra approcci qualitativi e quantitativi. Il vantaggio dell'utilizzo di un metodo misto si configura nella possibilità di sfruttare *“i punti di forza di un metodo addizionale, per superare i punti deboli di un altro metodo”*, secondo il principio della non sovrapposizione dei punti deboli. Inoltre, il metodo misto *“può fornire prove più solide per la convergenza dei risultati”*, secondo il principio della triangolazione. Infine, *“può aggiungere spunti e conoscenze che potrebbero sfuggire se si utilizza un singolo metodo”* (Johnson and Christensen, 2014). Tale impostazione si configura come la più adeguata per indagare fenomeni complessi, che coinvolgono dinamiche educative, relazionali e creative, non pienamente esplorabili attraverso un unico impianto metodologico. Vi è infatti l'esigenza di cogliere da un lato le trasformazioni osservabili e misurabili (in termini di atteggiamenti, competenze, ricadute didattiche), e dall'altro le dimensioni esperienziali, percettive e riflessive proprie dei soggetti coinvolti (insegnanti e studenti). Gli strumenti utilizzati sono di conseguenza inquadrabili sia nel campo della ricerca standard che di quella interpretativa (Trinchero, 2002).

### **2.5.1. GIUSTIFICAZIONE DEL PARADIGMA METODOLOGICO IN RELAZIONE AGLI OBIETTIVI DELLA RICERCA**

L'adozione di un paradigma metodologico misto risponde in modo funzionale alla natura articolata e multidimensionale degli obiettivi della presente ricerca, che si sviluppa su due assi principali: da un lato l'indagine sui bisogni formativi e sulle attitudini degli insegnanti in relazione alla didattica dell'improvvisazione musicale; dall'altro lato il controllo dell'efficacia di un intervento educativo (Paoletti, 2000) e di uno formativo. Entrambi questi assi presuppongono l'osservazione di fenomeni educativi complessi che non possono essere colti pienamente né con un approccio esclusivamente quantitativo, né solo attraverso metodi qualitativi.

La dimensione esplorativa e descrittiva, volta a comprendere i bisogni e le rappresentazioni dei docenti, richiede strumenti qualitativi capaci di far emergere significati, aspettative, criticità e potenzialità percepite rispetto all'integrazione dell'improvvisazione nella pratica didattica. Coerentemente con un approccio interpretativo (Trinchero, 2002), lo strumento del questionario aperto è stato utilizzato per una *needs analysis*, incentrata sulle prospettive soggettive dei docenti nel contesto culturale e scolastico in cui essi operano. L'impiego del *focus group*, alla fine del percorso di ricerca, ha permesso di acquisire un quadro esaustivo dell'esperienza vissuta, dal punto di vista degli insegnanti e dei loro alunni.

Parallelamente, il perseguimento di un obiettivo di tipo valutativo e trasformativo, volto a misurare l'impatto di un intervento formativo e didattico (rispettivamente per insegnanti e studenti), ha richiesto l'adozione di strumenti quantitativi standardizzati (questionario pre-post, rubrica valutativa), capaci di produrre dati comparabili e analizzabili in termini di variazioni significative.

Il paradigma misto adottato consente di integrare descrizione, interpretazione e valutazione degli effetti della didattica dell'improvvisazione musicale, sia sul piano formativo degli insegnanti che su quello educativo e creativo degli studenti, valorizzando al contempo la pluralità delle fonti e la triangolazione dei dati come criterio di robustezza metodologica, per una visione più articolata e dinamica del fenomeno studiato.

### 2.5.2. FASI DELLA RICERCA E METODOLOGIE APPLICATE

La presente ricerca si articola in diverse fasi e con diversi strumenti. Nella fase iniziale è stata condotta un'indagine qualitativa su scala nazionale, attraverso un questionario esplorativo aperto rivolto a un consistente campione di insegnanti, al fine di rilevarne i bisogni formativi, le rappresentazioni e gli atteggiamenti nei confronti dell'improvvisazione musicale in ambito didattico. Questa prima fase ha permesso di costruire un quadro interpretativo utile per orientare da una parte l'intervento formativo rivolto ai docenti e quello educativo destinato agli studenti, dall'altra la messa a punto dei conseguenti strumenti di rilevazione quantitativa. Successivamente, è stata condotta una fase sperimentale composta da due percorsi distinti ma interrelati. Il primo ha riguardato un gruppo di insegnanti che ha preso parte a un corso di formazione specificamente progettato e condotto dal ricercatore, al fine di promuovere competenze pedagogico-didattiche legate all'improvvisazione musicale. L'efficacia dell'intervento, in termini di evoluzione a livello di percezioni professionali e di intenzioni didattiche degli insegnanti, è stata monitorata tramite un questionario quantitativo somministrato nelle fasi PRE e POST. Il secondo percorso ha interessato un gruppo di studenti di scuola media, destinatari di un pacchetto di lezioni mirate all'improvvisazione musicale. Per valutare gli effetti dell'intervento è stata utilizzata in questo caso una rubrica basata sull'analisi di registrazioni audio delle *performance* improvvisative degli studenti in fase PRE e POST, procedura ripetuta per un analogo gruppo di controllo. Le produzioni musicali sono state valutate da due giudici esterni tramite una scala quantitativa standardizzata, con l'obiettivo di analizzare l'evoluzione delle abilità improvvisative e delle capacità creative musicali. Infine, la ricerca si è arricchita di una componente qualitativa approfondita attraverso la realizzazione di *focus group* con insegnanti e con studenti, utili a esplorare i vissuti, gli atteggiamenti, le scoperte e le trasformazioni percepite nel corso delle attività proposte.

Le scale utilizzate negli studi quantitativi di questa ricerca sono strumenti validati e riconosciuti a livello internazionale, a eccezione del pacchetto di domande relative alle "attitudini verso l'improvvisazione" [par. 5.2.6] e dei questionari di gradimento [par. 5.2.7 e 6.2], che sono stati costruiti ad hoc. Per ciascuna fase della ricerca è stata

condotta la verifica preliminare della distribuzione statistica dei dati, al fine di accertare l'idoneità all'uso di metodi parametrici di analisi (Ghasemi and Zahediasl, 2012), insieme all'analisi di affidabilità interna dei costrutti. L'elaborazione dei dati quantitativi è stata interamente effettuata mediante il software SPSS (IBM Corp., 2023). L'analisi tematica dei dati qualitativi è stata condotta induttivamente tramite codifica manuale, secondo un approccio ritenuto maggiormente adeguato a cogliere la complessità e le peculiarità dei contenuti emergenti (Braun and Clarke, 2006).

## **2.6. SINTESI DEL CAPITOLO 2**

Il paradigma teorico presentato in questo capitolo ha costituito il quadro di riferimento per la definizione degli obiettivi e delle domande di ricerca, così come delle scelte metodologiche. Al centro del quadro teorico si collocano tre nuclei concettuali fondamentali: il *Learner Centered Approach*, l'*Universal Design for Learning* e l'*approccio creativo all'educazione musicale*. Il primo è stato approfondito attraverso l'analisi dei contributi di Dewey, Vygotskij e Bruner, i cui modelli educativi mettono in evidenza il ruolo attivo del soggetto nel processo di apprendimento, il valore dell'esperienza come mezzo di costruzione della conoscenza, l'importanza del contesto sociale e culturale, nonché la centralità dell'aspetto creativo e dell'immaginazione. Tali prospettive si sono rivelate particolarmente significative nel fornire un fondamento teorico a un approccio pedagogico all'improvvisazione musicale, orientato alla valorizzazione dell'interazione, del coinvolgimento attivo e dell'autonomia espressiva degli alunni. I principi dell'*Universal Design for Learning* e dell'approccio creativo alla didattica musicale sono stati assunti come cornice di riferimento per sostenere l'idea di una didattica inclusiva, flessibile e orientata allo sviluppo delle potenzialità individuali, in cui l'improvvisazione possa rappresentare uno strumento privilegiato per favorire l'accesso, la partecipazione e il potenziale creativo di tutti gli studenti. Coerentemente con questa impostazione teorica, si è scelto di adottare un paradigma metodologico di tipo misto, integrando strumenti qualitativi e quantitativi, al fine di cogliere la complessità del fenomeno indagato. Tale approccio ha permesso di esplorare sia i

bisogni formativi e le criticità percepite dagli insegnanti nella pratica dell'improvvisazione musicale, sia i benefici educativi osservabili negli alunni, con particolare attenzione allo sviluppo della creatività. La combinazione tra cornice teorica e disegno metodologico ha consentito di fondare l'indagine su basi epistemologiche coerenti con la natura dialogica, dinamica e trasformativa dell'esperienza educativa musicale.



## - CAPITOLO 3 -

### L'IMPROVVISAZIONE MUSICALE IN CAMPO EDUCATIVO

#### **3.1. PREMESSA**

L'improvvisazione, in senso generale, può essere definita come l'atto creativo di produrre qualcosa di nuovo in tempo reale, senza una pianificazione rigida e preordinata. Essa è una forma di azione umana che si colloca al confine tra intenzionalità e contingenza, tra controllo e apertura all'imprevisto. Il concetto di improvvisazione, pur trovando espressione privilegiata in ambiti artistici come la musica, il teatro e la danza, è una caratteristica comune dell'esperienza umana, essenziale in quasi tutti gli aspetti della vita quotidiana (Steinsholt and Sommerro, 2006) ed elemento strutturale di molte pratiche professionali e relazionali, dove rappresenta una competenza cruciale per affrontare la complessità e l'imprevedibilità del reale. Nella vita di tutti i giorni non compiamo solo azioni programmate, ma prendiamo continuamente decisioni estemporanee, anche inaspettate. In specifiche attività, sarebbe impensabile non dare spazio all'improvvisazione; ad esempio, nel linguaggio parlato di tutti i giorni solitamente non prepariamo in anticipo un discorso, ma lo inventiamo al momento. Nelle attività artistiche a scopo didattico, come il disegno, sarebbe inconcepibile limitarsi a compiti rigidamente prestabiliti, trascurando l'aspetto creativo e improvvisativo. Non vi sono motivi per cui lo stesso principio non dovrebbe valere anche nella didattica della musica.

L'improvvisazione non è assenza di preparazione, bensì una forma consapevole di risposta flessibile, che richiede competenze, sensibilità e capacità di rispondere a una situazione non prevista senza affidarsi a uno schema precostituito, ma attingendo a risorse interiori ed esperienze pregresse.

L'improvvisazione si configura come una componente essenziale del processo educativo. Essa rende possibile una didattica più umana e inclusiva, capace di valorizzare l'unicità degli studenti e di rispondere alle loro esigenze, anche quando

queste sfuggono agli schemi programmati; è inoltre espressione di una pedagogia della relazione, in cui il sapere non viene trasmesso unilateralmente, ma è fondato nel dialogo e nell'interazione. L'improvvisazione non solo arricchisce l'efficacia dell'insegnamento, ma incarna una visione dell'educazione come processo aperto, dialogico e trasformativo, e costituisce una competenza chiave non solo per gli insegnanti, ma anche per gli studenti, che in un contesto flessibile e stimolante sviluppano creatività, autonomia, pensiero divergente e capacità di adattamento.

Purtroppo il ruolo dell'improvvisazione nell'educazione musicale è spesso sottovalutato, come è marginale la sua presenza nei curriculum scolastici, incentrati nello sviluppo delle capacità esecutive (Biasutti, 2015). Ciò si traduce inevitabilmente in una scarsa o nulla applicazione a lezione di questo fondamentale approccio didattico.

### **3.2. DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE DELL'IMPROVVISAZIONE IN MUSICA**

L'improvvisazione può essere definita a livello generale come *“performance creativa estemporanea”* (Biasutti, 2017); in musica è *“un concetto multidimensionale che include elementi tecnici, espressivi e sociali”*, *“un'attività strutturata che richiede diverse competenze specifiche”* (Biasutti and Frezza, 2009).

L'improvvisazione ha in comune con la composizione l'aspetto creativo. Tuttavia, mentre la composizione coinvolge processi riflessivi in cui il materiale musicale può essere sviluppato, modificato e rifatto in ogni momento, l'improvvisazione è creazione ed esecuzione di musica in tempo reale, quindi un'azione irreversibile; il prodotto finale non può essere infatti ricostruito, poiché *“tutti i suoni creati nell'improvvisazione fanno parte del prodotto finale”* (Kratus, 1991). *“L'improvvisazione è musica che non è né scritta né composta.”* (Hickey 2015). A differenza della performance classica, basata sulla lettura di una partitura e sull'esecuzione precisa di parti studiate precedentemente, l'improvvisazione ha una natura versatile e interattiva, che consente di modellare e modificare la performance in tempo reale. Gli adattamenti implicano processi di *feedback* che consistono in risposte a eventi situazionali: le improvvisazioni musicali

vengono modificate e adattate in relazione alle condizioni della performance (Biasutti, 2017). L'improvvisatore esperto deve *“gestire diversi processi simultanei in tempo reale”*, come valutare le sequenze melodiche e armoniche, coordinare l'esecuzione con gli altri musicisti, eseguire elaborati movimenti motori fini, il tutto con l'obiettivo di creare musica esteticamente gradevole (Biasutti, 2015). Infine, l'aspetto sociale è una caratteristica fondamentale dell'improvvisazione, che richiede il rispetto di norme al contempo musicali e collettive (Berliner, 1994); le dinamiche comunicative nella performance di insieme, fondamentali nell'espressione musicale in generale, acquisiscono un ruolo primario nell'improvvisazione, essendo connesse allo sviluppo della performance stessa.

### **3.3. L'IMPROVVISAZIONE IN AMBITO DIDATTICO MUSICALE**

*“In musica, il termine “improvvisazione” si riferisce a una pratica esecutiva in cui lo strumentista estemporizza, suonando qualcosa che non è scritto nella partitura.”* (Sawyer, 2008). Diversamente dall'improvvisazione “esperta”, che segue canoni stilistici definiti, come scale, armonie, tipo di fraseggio (tipicamente nel jazz), l'improvvisazione a livello di base *“è intesa come mezzo per esprimersi, sperimentare, evidenziando idee e comportamenti. Si tratta di un modo per incoraggiare la produzione spontanea e far provare varie sensazioni ai partecipanti, in una condizione di libertà”* (Biasutti, 2007). L'improvvisazione musicale è un'esperienza che può essere intrapresa a qualunque età e a qualunque livello: *“Indipendentemente dal background musicale di ognuno, non è mai troppo tardi per iniziare a imparare a improvvisare”* (Azzara, 1999).

L'improvvisazione non è solo una forma di espressione artistica, ma anche uno strumento pedagogico efficace per rinforzare le competenze musicali di base, una pratica integrativa in grado di sviluppare le abilità melodiche, armoniche, ritmiche ed espressive (Biasutti, 2015); non a caso è una componente di rilievo nell'approccio didattico di pedagogisti musicali storici quali Orff, Kodály, Dalcroze, e più recentemente Gordon (Chandler, 2018).

Azzara, (2002), figura di rilievo nella *Music Learning Theory* (Gordon, 1997), attribuisce all'improvvisazione un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'*audiation*, ovvero la capacità di "pensare musicalmente" e comprendere la musica internamente, nella propria mente. Diverse ricerche recenti (Larsson and Georgii-Hemming, 2018) evidenziano come l'improvvisazione a livello didattico incrementi le abilità tecniche, dell'orecchio, della comprensione e dell'espressione musicale. *"Lo sviluppo delle abilità tecniche e lo sviluppo dell'improvvisazione musicale devono essere considerate interrelate piuttosto che separate, dato che esse si rinforzano l'una con l'altra e sono apprese contemporaneamente."* (Biasutti, 2015). Da un punto di vista tecnico, la pratica improvvisativa favorisce la dimestichezza con il proprio strumento e migliora l'abilità di lettura della musica, in particolare la lettura a prima vista (Azzara, 1993). L'interiorizzazione del linguaggio e la comprensione del messaggio musicale diviene più profonda da parte di chi pratica l'improvvisazione (Biasutti, 2015), con positive ripercussioni a livello espressivo nell'esecuzione (Scott, 2007; Biasutti, 2017). *"Quando improvvisano, gli studenti esprimono spontaneamente idee musicali e interagiscono in modo significativo con i contenuti musicali."* (Azzara and Snell, 2016). Anche le abilità legate all'orecchio, come l'intonazione nel suonare uno strumento e nel cantare, o la capacità di riconoscere note, accordi e *pattern* ritmici, sono incrementate dalla pratica improvvisativa (Azzara, 1993).

Gli studi di Gordon (1997) evidenziano come l'improvvisazione musicale possa essere insegnata fin dalla prima infanzia. Le caratteristiche delle improvvisazioni infantili cambiano in relazione all'età del bambino (Flohr, 1984). In particolare, dagli 8 anni inizia a manifestarsi la capacità di applicare coscientemente alle proprie invenzioni melodiche le abilità apprese in precedenza (Brophy, 2005), e intorno ai 9 anni le melodie improvvisate divengono ritmicamente e strutturalmente più organizzate (Brophy, 2001). I bambini di 10-11 anni iniziano a percepire l'organizzazione tonale e sono in grado di adattare in questo senso, a ciò che ascoltano, la loro improvvisazione (Paananen, 2007). L'età della scuola media si configura perciò come un ambiente ideale per l'applicazione didattica dell'improvvisazione musicale.

### **3.4. L'IMPROVVISAZIONE MUSICALE IN AMBITO PEDAGOGICO GENERALE**

Oltre ai benefici nel campo della didattica specifica, molteplici sono le ricadute dell'improvvisazione musicale in ambito pedagogico. Gli studi scientifici rilevano infatti importanti effetti anche a livello di abilità non musicali, nonché connessioni con aspetti psicologici, della personalità, sociali e relazionali (Nikolaou, 2024).

Azzara (1999) mette in risalto l'analogia dell'improvvisazione musicale con l'espressione estemporanea di idee attraverso il linguaggio parlato: *“Il processo di apprendimento della musica è molto simile a quello di apprendimento di una lingua”*. L'improvvisazione musicale è accessibile a chiunque, così come è possibile per chiunque impegnarsi in una conversazione parlata (Azzara and Grunow, 2006). Prima di leggere e scrivere, si impara a parlare; allo stesso modo, l'educazione musicale dovrebbe iniziare con l'ascolto e la produzione musicale informale, come canto e improvvisazione, prima dell'apprendimento formale della notazione musicale; è importante “fare proprio” il linguaggio musicale, *“allo stesso modo in cui si ha possesso del linguaggio quando si parla”* (Azzara, 1999). Il legame tra improvvisazione musicale e linguaggio parlato fornisce spunti interessanti per le applicazioni didattiche (vedi cap. 4).

Come già discusso in precedenza [par. 2.4.3], la motivazione nello studio della musica, e in particolare nello studio di uno strumento musicale, è connessa all'autostima e al senso di autoefficacia dello studente, qualità incrementate da attività che pongono l'alunno al centro del processo di apprendimento e che stimolano la sua curiosità. In questo l'improvvisazione musicale, come processo di esplorazione, di libera espressione e di gioco, ricopre un ruolo di particolare rilievo. L'improvvisazione nella didattica musicale favorisce lo sviluppo dell'autostima perché mette al centro il processo e non il risultato, l'invenzione e non la semplice ripetizione. In questo contesto l'insegnante diventa una guida anziché un giudice, e l'assenza della paura di sbagliare permette agli studenti di esplorare liberamente: persino l'errore acquista valore e significato (Kanellopoulos, 2007). Anche lo studente poco dotato o con difficoltà cognitive ha modo di sentirsi gratificato e motivato, acquisendo un maggiore senso di autoefficacia.

Numerosi studi riconoscono all'improvvisazione un ruolo significativo nello sviluppo di competenze cognitive complesse, quali la creatività (intesa in senso generale come capacità di generare idee originali e flessibili), il pensiero critico, divergente, di ordine superiore e il *problem solving* (Brophy, 2001; Chandler, 2018; Coss, 2019).

Abbiamo già discusso estesamente sul concetto di creatività in musica (vedi par. 2.4.2). Koutsoupidou e Hargreaves (2009) hanno riscontrato un significativo aumento del livello di creatività in bambini di scuola elementare che hanno avuto esperienza di attività improvvisativa in classe: *“Poiché è stato dimostrato che l'effetto dell'improvvisazione è significativo per lo sviluppo del pensiero creativo nei bambini, l'aula di musica dovrebbe essere un luogo in cui esplorare e sperimentare idee musicali attraverso attività creative piacevoli. Gli insegnanti dovrebbero creare un ambiente musicale ricco, con numerose opportunità e stimoli per la musica”*. Secondo Biasutti (2015), praticando l'improvvisazione *“Gli studenti sono incoraggiati a riflettere sui propri processi creativi e ad auto-valutare le proprie esperienze, sviluppando così una consapevolezza più completa dei compiti svolti.”*

Il pensiero divergente implica la ricerca di una gamma di possibili soluzioni per un determinato compito o problema. Lewis e Lovatt (2013) hanno studiato gli effetti della pratica improvvisativa sul pensiero divergente di studenti universitari (età media 22 anni); i risultati indicano un significativo incremento in termini di fluenza (quantità di idee), originalità (unicità delle idee) e flessibilità (adattabilità delle idee).

Le abilità di pensiero di ordine superiore (HOTS) includono la capacità di analizzare, valutare e riflettere in modo critico e complesso, andando oltre la semplice memorizzazione di informazioni. Wing et al. (2014) hanno rilevato un notevole effetto positivo in termini di pensiero di ordine superiore in studenti di pianoforte (età 10-16 anni), includendo l'improvvisazione nel loro percorso didattico musicale.

Altri studi rilevano un significativo incremento a livello di memoria di lavoro (Koutsoupidou and Hargreaves, 2009), memoria verbale e memoria visiva (Abrahan et al., 2021), a seguito di attività musicale improvvisativa, con effetti riscontrabili anche tra i non musicisti.

L'ansia da prestazione è un aspetto di ordine psicologico che coinvolge in generale chi è impegnato in una *performance*, in particolar modo in ambito musicale. L'attività improvvisativa favorisce l'autoregolazione emotiva e diminuisce l'ansia da prestazione (Chandler, 2018; Azzara, 2002), anche in studenti e musicisti di professione impegnati in ambito classico. A questo proposito, Allen (2011) ha osservato che studenti di pianoforte di età compresa tra 7 e 18 anni, precedentemente impegnati in libera pratica improvvisativa, presentano un livello inferiore di ansia da prestazione rispetto a chi si è esercitato soltanto con brani prestabiliti.

Così come per il linguaggio parlato, è fondamentale nell'improvvisazione musicale l'interazione con gli altri (Azzara and Grunow, 2006). L'attività improvvisativa musicale, che per sua natura è strettamente connessa ai processi di *feedback*, si configura come particolarmente proficua nell'ambito della musica di insieme. Durante i primi passi delle improvvisazioni di gruppo, gli studenti sono incoraggiati ad ascoltare i compagni e l'insegnante, e a reagire a ciò che sentono: *“Questo tipo di improvvisazione richiede un senso di fiducia all'interno del gruppo, nonché buone capacità di ascolto e comunicazione”* (Scott, 2007); l'interazione sociale è in questo modo favorita sia nelle dinamiche tra alunni che nel loro rapporto con l'insegnante (Burnard, 2002).

L'improvvisazione musicale possiede una forte rilevanza sia storica che culturale (Scott, 2007), e nell'insegnamento assume un ruolo importante a livello di interculturalità (Disoteo, 2013). La musica della maggior parte delle culture non occidentali ha sempre incorporato l'improvvisazione (Scott, 2007), e lo fa tutt'oggi (Azzara, 2002). Diffusa nella cultura musicale occidentale fino alla metà del XIX secolo [par. 1.4], la pratica improvvisativa ha conosciuto una significativa rinascita nel corso del Novecento, negli Stati Uniti e successivamente nel resto del mondo occidentale, grazie soprattutto al ruolo centrale assunto nel linguaggio del jazz, che rappresenta oggi la forma più evoluta di creazione musicale estemporanea e un fenomeno culturale di portata mondiale. Nonostante ciò, permangono ampi margini per un'integrazione dell'improvvisazione in altri ambiti, in particolare nell'educazione musicale (Scott, 2007), dove potrebbe essere valorizzato il suo potenziale interculturale. *“L'improvvisazione si svolge in un contesto sociale, con diversi individui che*

*interagiscono tra loro per creare la musica.”* (Azzara, 2002). La musica improvvisata è una lingua comune per tutti, *“è parte integrante di un’ampia varietà di generi, stili e culture musicali”* (Hickey, 2015; Abril, 2013). In un mondo sempre più globalizzato, e in particolare in Italia a seguito delle forti ondate immigratorie del recente passato, la scuola deve far fronte a una popolazione di studenti provenienti da ogni parte del globo. Nell’educazione musicale multiculturale, l’improvvisazione musicale *“può diventare un gioco di incontri e di integrazioni tra diversità, sviluppato in forma non verbale”* (Disoteo, 2013), offrendo l’opportunità di valorizzare i linguaggi musicali e le culture dei vari paesi.

### **3.5. IMPROVVISAZIONE E APPROCCIO “AURALE” ALL’EDUCAZIONE MUSICALE**

L’improvvisazione musicale rappresenta un’attività didattica fondamentale per lo sviluppo dell’ascolto attivo e della comprensione profonda del linguaggio musicale. In ambito pedagogico, negli ultimi decenni, si è andato affermando un approccio centrato sull’ascolto e sulla produzione musicale *“aurale”* (ovvero sull’ascolto interno e sulla capacità di pensare musicalmente prima di eseguire), in contrapposizione a una visione tradizionale basata esclusivamente sulla lettura e riproduzione di notazione scritta [tab. 3.1]. L’approccio aurale pone l’accento sulla capacità degli studenti di percepire, interiorizzare ed esprimere strutture musicali attraverso l’ascolto, la memoria musicale e la produzione spontanea. Questo tipo di apprendimento si fonda sulla concezione che la comprensione della musica debba avvenire innanzitutto attraverso l’esperienza diretta del suono, prima ancora di passare alla sua rappresentazione simbolica. Secondo Mainwaring (1951a, 1951b, 1951c) il concetto chiave della musicalità sta nella capacità di *“pensare nel suono”*, cosa che avviene quando un musicista è in grado di produrre il suono immaginato mentalmente. Su questa linea, Suzuki (1993) ha sviluppato uno dei più prominenti approcci all’educazione musicale, basato sulla premessa che l’alfabetizzazione musicale coinvolge processi simili a quelli relativi all’apprendimento del linguaggio parlato e quindi della scrittura; se questi processi vengono replicati in musica, allora è conseguenza che gli studenti ai primi stadi di apprendimento vengano

incoraggiati a riprodurre ad orecchio semplici brani familiari, prima di imparare a leggerli attraverso la notazione. Secondo McPherson e Gabrielsson (2002) *“la notazione non dovrebbe essere insegnata separatamente dalla percezione”*, affinché i bambini non *“siano costretti a fare scelte che vanno oltre le loro competenze e tendano a farlo in contraddizione con la loro percezione.”*

L'improvvisazione musicale, intesa come espressione spontanea e creativa all'interno di un linguaggio sonoro appreso, si fonda in larga parte su un approccio aurale. Gordon (1997) ha elaborato la *Music Learning Theory*, un modello di apprendimento musicale che attribuisce un ruolo centrale al concetto di *“audiation”*, ovvero la capacità di sentire e comprendere la musica interiormente, anche in assenza del suono fisico. Secondo Gordon, l'*audiation* è la base per tutte le forme di pensiero musicale, inclusa l'improvvisazione, e può essere sviluppata attraverso una sequenza di apprendimenti musicali che cominciano dall'ascolto, proseguono con l'imitazione e culminano nella creazione musicale autonoma. In questo processo, l'improvvisazione non è vista come una competenza avanzata riservata a pochi, ma come un'attività essenziale per ogni studente, fin dalle prime fasi dell'educazione musicale. Nel sistema di Gordon (1989) i bambini imparano ad ascoltare ed eseguire schemi sia tonali che ritmici, prima di imparare a distinguerli nella notazione. In linea con questo modello, Azzara (2002) ha approfondito il ruolo dell'improvvisazione nella didattica musicale, mostrando come l'attività improvvisativa possa essere integrata in modo naturale nei contesti educativi attraverso pratiche aurali e interattive, fin dalle fasi iniziali. Azzara evidenzia l'importanza di un apprendimento attivo e partecipativo, in cui gli studenti sviluppano capacità di ascolto critico, risposta musicale e interazione creativa, e nel contesto della scuola di base propone attività di improvvisazione strutturata, adattate al livello di sviluppo cognitivo e musicale degli alunni. Tali attività, basate sul canto e sull'uso di percussioni e strumenti musicali intonati, permettono ai bambini di esercitare la creatività musicale all'interno di cornici sonore semplici ma funzionali, in modo coerente con il contesto tonale e ritmico, rafforzando così la loro comprensione musicale interiore.

L'approccio aurale valorizza il dialogo musicale tra insegnante e alunno, promuove l'autonomia e riduce la dipendenza dalla notazione, favorendo una relazione più diretta, sensibile e consapevole con il suono. L'improvvisazione, fondamentale in questo approccio educativo, si configura come una pratica accessibile, inclusiva e fortemente motivante, che stimola l'apprendimento in modo naturale e progressivo, arricchendo il percorso formativo degli studenti e contribuendo a sviluppare una più profonda musicalità e una maggiore capacità di comunicazione espressiva attraverso il linguaggio sonoro.

| <b>ASPETTO</b>                     | <b>Approccio aurale</b>                                             | <b>Approccio tradizionale</b>                                      |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>MODALITÀ DI APPRENDIMENTO</b>   | Basata sull'ascolto, imitazione e interiorizzazione                 | Basata sulla lettura, sulla teoria e sull'esecuzione notata        |
| <b>PRIORITÀ DIDATTICA</b>          | Sviluppo dell'orecchio musicale e della memoria uditiva             | Acquisizione di competenze tecniche e teoriche                     |
| <b>RUOLO DELL'IMPROVVISAZIONE</b>  | Centrale, come forma naturale di espressione e apprendimento        | Spesso marginale o assente, considerata attività avanzata          |
| <b>TIPO DI NOTAZIONE</b>           | Non sempre prevista; uso di notazione libera, simbolica o ritardata | Notazione standard come base dell'apprendimento                    |
| <b>RELAZIONE CON LA CREATIVITÀ</b> | Favorisce l'espressione personale e la scoperta musicale autonoma   | La creatività può essere subordinata alla fedeltà al testo scritto |
| <b>PROCESSO VS. PRODOTTO</b>       | Valorizza il processo musicale e l'esperienza del suonare insieme   | Più orientato al risultato finale e alla performance corretta      |
| <b>VALUTAZIONE</b>                 | Osservazione qualitativa, riflessione sul percorso                  | Basata su parametri tecnici e sull'accuratezza esecutiva           |

*Tabella 3.1 – Confronto tra approccio aurale e approccio tradizionale all'educazione musicale*

### 3.6. L'IMPROVVISAZIONE COME PROCESSO

L'improvvisazione musicale, da un punto di vista pedagogico, non può essere considerata semplicemente come un atto spontaneo o estemporaneo, ma deve essere intesa come un processo cognitivo, creativo e formativo, che coinvolge numerose dimensioni dell'apprendimento. In ambito educativo, l'improvvisazione rappresenta un mezzo potente per sviluppare competenze musicali trasversali: dall'ascolto attivo alla memoria musicale, dalla capacità di anticipazione e reazione all'interazione comunicativa con altri musicisti.

Le capacità di improvvisazione non sono un risultato da ottenere, ma si configurano in un'esperienza da vivere e coltivare attraverso la pratica, la riflessione e l'esplorazione consapevole. Il modello proposto da Biasutti (2017) prevede la progettazione di attività didattiche basate sui processi educativi anziché sui risultati: *“La sfida consiste nel superare la mera dimensione didattica di alcune pratiche di insegnamento dell'improvvisazione, progettando attività che stimolino strategie di apprendimento autoregolate negli studenti.”* In linea con il *Learner Centered Approach* (vedi cap. 2), gli insegnanti devono adattare i loro programmi di insegnamento alle esigenze degli studenti, per supportare lo sviluppo delle loro strategie di apprendimento autoregolate (Biasutti, 2017).

Biasutti e Frezza (2009) sostengono un modello pedagogico fondato su una visione multidimensionale dell'improvvisazione, che include elementi tecnici, espressivi e sociali, e si struttura attorno a cinque dimensioni fondamentali: anticipazione, comunicazione emotiva, flusso, *feedback* e uso del repertorio. Queste dimensioni cognitive e metacognitive interagiscono continuamente durante l'atto improvvisativo, che è frutto di un processo di apprendimento complesso e articolato, in cui *“le tecniche strumentali e i processi creativi sono attivati simultaneamente”* (Biasutti, 2017). *“Una tecnica didattica mirata al miglioramento dei processi piuttosto che dei prodotti può fornire spunti per lo sviluppo di competenze specifiche come la risoluzione dei problemi e il pensiero critico, favorendo la pratica riflessiva durante l'improvvisazione”* (Biasutti, 2013).

Sul piano pratico, l'approccio all'improvvisazione come processo implica una didattica attiva e riflessiva, basata su esperienze guidate, momenti di *feedback* e confronto, e l'alternanza tra pratica individuale e collettiva, in un ambiente didattico in cui gli studenti possano sentirsi liberi di esplorare, sbagliare, correggersi e sperimentare, senza la pressione della "prestazione perfetta". L'insegnante assume un ruolo di facilitatore e mediatore, accompagnando lo studente nello sviluppo delle proprie strategie improvvisative, stimolando la consapevolezza musicale e promuovendo un apprendimento significativo e duraturo. L'improvvisazione non è solo un obiettivo dell'educazione musicale, ma un metodo di apprendimento capace di attivare le risorse più profonde dello studente.

### **3.7. SINTESI DEL CAPITOLO 3**

Nel corso di questo capitolo si è delineato il ruolo dell'improvvisazione musicale come pratica educativa ad alto potenziale formativo, in grado di generare ricadute significative non solo in musica, ma anche sul piano cognitivo, relazionale e pedagogico. L'improvvisazione musicale non può essere relegata a una dimensione marginale o specialistica, poiché rappresenta una risorsa didattica trasversale, efficace nel promuovere un apprendimento musicale attivo e inclusivo. Intesa come processo dinamico e multidimensionale, l'improvvisazione promuove lo sviluppo di competenze musicali tecniche ed espressive, ma anche di abilità cognitive generali quali il pensiero divergente, la creatività, l'autoregolazione e il *problem solving*, favorendo così un apprendimento più profondo. La pratica improvvisativa, fondata su ascolto, esplorazione e interazione, trova particolare efficacia nei contesti educativi che privilegiano un approccio aurale e una didattica in cui lo studente è posto al centro del processo di apprendimento e incoraggiato ad agire in modo autonomo, riflessivo e partecipativo. L'improvvisazione si configura inoltre come una modalità didattica flessibile e inclusiva, capace di adattarsi a stili cognitivi, livelli di competenza e bisogni educativi differenti, favorendo l'accessibilità ai contenuti musicali attraverso percorsi personalizzati e orientati alla scoperta. Essa incoraggia la partecipazione attiva, rafforza il senso di autoefficacia, favorisce la cooperazione tra pari e migliora l'autonomia degli

alunni, creando un ambiente in cui anche l'errore può trasformarsi in occasione di apprendimento. A livello pedagogico, si delinea un modello in cui la dimensione creativa e quella relazionale si intrecciano, e in cui l'insegnante assume un ruolo di guida e facilitatore del processo, più che di trasmettitore di contenuti. Infine, il potenziale interculturale dell'improvvisazione e la sua natura adattiva e dialogica offrono uno spazio privilegiato per l'integrazione di linguaggi e culture musicali differenti, rispondendo alle sfide di una scuola sempre più plurale.



## - CAPITOLO 4 -

### LA RICERCA: PRESUPPOSTI, METODOLOGIE E ARTICOLAZIONE

#### 4.1. PROBLEMA DI RICERCA

L'insegnamento dell'improvvisazione musicale a livello elementare è scarsamente considerato nella scuola italiana. Considerazioni analoghe possono essere fatte per altri paesi dell'Occidente, a cominciare dagli Stati Uniti d'America che sono la patria del jazz: *“Sebbene l'improvvisazione sia stata una parte vitale della musica nel corso della storia, oggi è inspiegabilmente assente dalla maggior parte dei programmi musicali scolastici. Ad eccezione del jazz e di alcune attività didattiche nelle classi elementari di musica generale, l'improvvisazione occupa un posto relativamente limitato nell'ambito di un'educazione musicale completa.”* (Azzara, 1999). In Italia gli insegnanti di materie musicali, e in particolare quelli delle scuole medie a indirizzo musicale e dei licei musicali, sono solitamente poco propensi nei confronti di questa pratica musicale, nonostante i suoi comprovati valori educativi e le raccomandazioni della legislazione scolastica. Ciò è correlato al fatto che la formazione professionale dei docenti di materie musicali non include un valido approccio all'insegnamento dell'improvvisazione. A conseguenza di ciò, gli studenti delle scuole secondarie italiane, con particolare riferimento a quelle che comprendono lo studio di uno strumento musicale nel curriculum (SMIM e licei musicali), raramente hanno l'opportunità di avere esperienze con l'improvvisazione, perdendo così, spesso in maniera definitiva, l'opportunità di vivere questa importante componente del fare musica, con tutte le valenze a livello didattico e pedagogico che ad essa sono associate.

## **4.2. OBIETTIVI DELLA RICERCA**

Gli obiettivi di questa ricerca scaturiscono dal problema della non adeguata applicazione della didattica dell'improvvisazione musicale nella scuola italiana, riconducibile in particolare a criticità nella formazione e nelle attitudini dei docenti, con ricadute in ambito educativo. Lo studio è orientato in due direzioni distinte ma interrelate, quella degli insegnanti e quella dei loro alunni:

- Identificare le criticità collegate alla scarsa applicazione dell'improvvisazione nell'insegnamento musicale delle scuole secondarie italiane, con particolare riferimento alle SMIM.
- Delineare i bisogni formativi degli insegnanti di strumento musicale delle SMIM.
- Progettare e mettere in pratica un corso di formazione dedicato ai docenti di strumento musicale delle SMIM e studiarne le ricadute sulla propensione dei partecipanti verso la didattica dell'improvvisazione, sull'autoefficacia e soddisfazione nel lavoro.
- Studiare gli effetti di un approccio improvvisativo a livello elementare sulla creatività musicale di alunni principianti di strumento musicale.
- In definitiva, contribuire alla diffusione della didattica dell'improvvisazione musicale nelle SMIM.

## **4.3. DOMANDE DI RICERCA**

- Quali sono le cause della mancata applicazione dell'improvvisazione musicale nella scuola di base italiana?
- Come si può incoraggiare gli insegnanti ad applicare l'insegnamento dell'improvvisazione attraverso un breve corso di formazione?
- In che modo gli insegnanti di musica che non hanno familiarità con l'improvvisazione possono applicarla nella didattica?
- Quali sono gli effetti di un approccio improvvisativo su studenti principianti di strumento musicale a livello creativo?

#### **4.4. IPOTESI DI RICERCA**

- Le criticità legate alla mancata applicazione dell'improvvisazione musicale nella scuola italiana di base risiedono sostanzialmente nella formazione degli insegnanti.
- Un percorso mirato, come un breve corso di formazione, è in grado di modificare la percezione della pratica improvvisativa da parte di docenti che con questa pratica non hanno dimestichezza, e di incoraggiarli a sperimentarla a lezione.
- L'utilizzo dell'improvvisazione a lezione, a livello di base, è percepito positivamente da insegnanti e alunni, con effetti positivi sulla creatività musicale per questi ultimi.

#### **4.5. FASI DELLA RICERCA**

La presente ricerca si articola in più fasi, riguardanti interventi a carattere formativo ed educativo, indagini di tipo qualitativo e quantitativo, analisi dei risultati. La tab. 4.1 riporta schematicamente le fasi della ricerca: nello specifico, le sezioni principali riguardano da una parte i docenti, dall'altra gli studenti. Segue la lista completa degli interventi sperimentali, in ordine temporale, descritti poi in dettaglio dal par. 4.6 al par. 4.14.

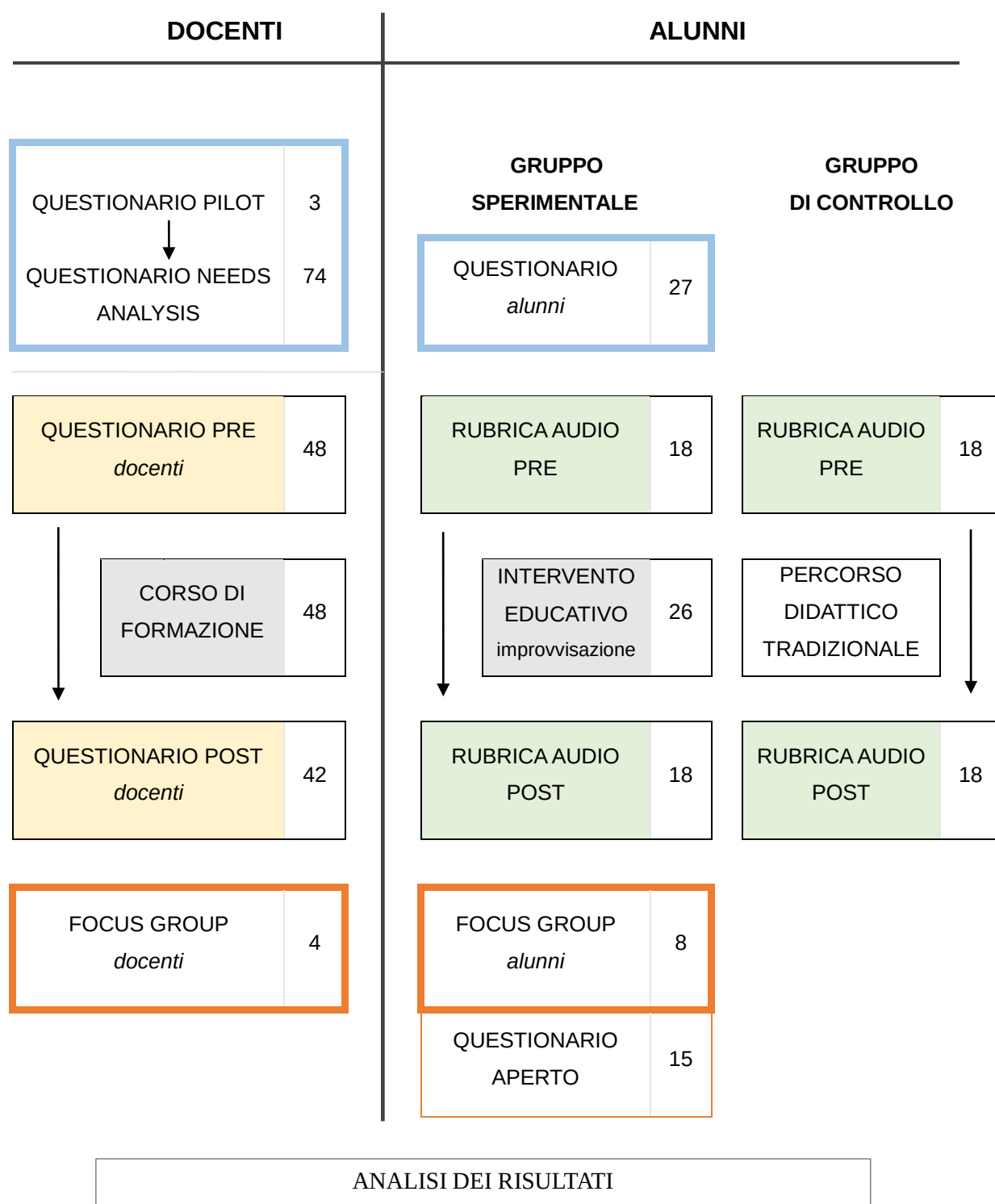


Tabella 4.1 – Schema delle fasi della ricerca in ordine temporale, con relativo numero di partecipanti. A sinistra il percorso sperimentale con i docenti; a destra il percorso sperimentale con gli alunni (per la rubrica audio è stato utilizzato un gruppo di controllo parallelo)

✓ QUESTIONARIO PILOT DOCENTI.

Questionario qualitativo semi-strutturato, somministrato a 3 insegnanti di strumento musicale di scuola media, allo scopo di testare il funzionamento del questionario da somministrare a un campione più ampio di insegnanti. Il questionario *pilot* è servito a verificare la coerenza e la chiarezza delle domande, la qualità delle risposte, i tempi di compilazione, oltre a raccogliere suggerimenti, in vista della preparazione del successivo questionario di *needs analysis*.

✓ QUESTIONARIO NEEDS ANALYSIS DOCENTI.

Questionario qualitativo semi-strutturato, somministrato a 74 docenti di strumento musicale di scuola media, allo scopo di raccogliere informazioni riguardo ai loro bisogni formativi in relazione all'insegnamento dell'improvvisazione musicale, nonché le loro considerazioni riguardo alla validità didattica e pedagogica di tale pratica, e alla sua applicazione e fattibilità a lezione; infine, idee e suggerimenti riguardanti il corso di formazione per gli insegnanti.

✓ INTERVENTO FORMATIVO INSEGNANTI.

Corso di formazione per insegnanti, sulla didattica e aspetti pedagogici dell'improvvisazione musicale. Corso teorico/pratico di 3 lezioni in presenza e *online*, rivolto complessivamente a 48 insegnanti di strumento musicale di scuola media.

✓ QUESTIONARIO PRE-POST INSEGNANTI.

Questionario pre-post intervento formativo, semi-strutturato, basato su scale quantitative standardizzate e su domande aperte e chiuse, allo scopo di rilevare possibili variazioni in termini di autoefficacia e soddisfazione nel lavoro, e sull'atteggiamento nei riguardi della didattica dell'improvvisazione musicale. Il questionario, rivolto a 42 dei 48 insegnanti partecipanti al corso di formazione, ha rilevato in fase post anche il livello di gradimento del corso.

✓ QUESTIONARIO ALUNNI.

Questionario quantitativo su scale standardizzate, somministrato prima dello svolgimento dell'intervento didattico, a 27 alunni di classe prima media del corso a indirizzo musicale del XIII I.C. "Tartini" di Padova, allo scopo di analizzare i livelli

di autostima, autoefficacia in musica, autoefficacia sociale e motivazione allo studio della musica, e rilevare eventuali correlazioni tra queste qualità.

✓ INTERVENTO DIDATTICO ALUNNI.

Corso di 7 lezioni tenuto a 26 alunni di classe prima media del corso a indirizzo musicale del XIII I.C. "Tartini" di Padova, basato sull'improvvisazione musicale individuale e collettiva, in compresenza con i 4 insegnanti titolari di strumento musicale della classe, partecipanti in precedenza anche al corso di formazione.

✓ QUESTIONARIO DI GRADIMENTO ALUNNI.

Questionario di gradimento rivolto a 26 alunni di classe prima media del corso a indirizzo musicale del XIII I.C. "Tartini" di Padova, già destinatari dell'intervento didattico.

✓ RUBRICA DI VALUTAZIONE DELLE REGISTRAZIONI AUDIO (GRUPPO SPERIMENTALE).

Serie di registrazioni audio che hanno coinvolto 18 dei 26 alunni partecipanti all'intervento didattico, in fase PRE e POST. I progressi degli alunni nell'abilità improvvisativa sono stati studiati mediante una conseguente rubrica valutativa.

✓ RUBRICA DI VALUTAZIONE DELLE REGISTRAZIONI AUDIO (GRUPPO DI CONTROLLO).

Serie di registrazioni audio che hanno coinvolto 18 alunni di strumento musicale di prima media non partecipanti all'intervento didattico, in fase PRE e POST temporalmente coerente con il gruppo sperimentale. I progressi degli alunni nell'abilità improvvisativa sono stati studiati mediante una conseguente rubrica valutativa.

✓ FOCUS GROUP ALUNNI.

*Focus group* con 2 ricercatori e 8 alunni, tra quelli che hanno partecipato all'intervento didattico, allo scopo di raccogliere informazioni sull'atteggiamento degli studenti nei confronti della musica e in particolare dell'improvvisazione, alla luce delle attività svolte. Il *focus group* è stato integrato con analoga raccolta di considerazioni, in forma scritta, rivolta a 15 alunni che hanno partecipato all'intervento didattico, ma per questioni di numerosità non hanno preso parte alla discussione.

✓ FOCUS GROUP INSEGNANTI.

*Focus group* con un ricercatore e i 4 docenti di strumento musicale dei 26 alunni oggetto dell'intervento didattico. Il *focus group* ha rilevato le considerazioni degli insegnanti riguardo al loro percorso e alla loro vita professionale, con particolare riferimento alla pratica dell'improvvisazione musicale a lezione, alla luce delle attività precedentemente svolte.

✓ ANALISI DEI RISULTATI.

Gli interventi di cui sopra sono stati analizzati in dettaglio tramite metodi sia qualitativi che quantitativi (vedi Cap. 5 e Cap.6).

#### **4.6. QUESTIONARIO NEEDS ANALYSIS DOCENTI**

Il questionario qualitativo di *needs analysis* è stato sottoposto a un gruppo di 74 insegnanti a livello nazionale.

##### **4.6.1. QUESTIONARIO PILOT**

Il questionario di *needs analysis* è stato preceduto da un questionario *pilot*, rivolto a 3 insegnanti di strumento musicale della scuola media “Tartini” di Padova (XIII I.C.), tra il 20 luglio e il 7 agosto 2023. I suddetti insegnanti erano all'epoca titolari delle cattedre di flauto, violino e pianoforte nel corso a indirizzo musicale. Le batterie di domande preparate in precedenza e sottoposte ai 3 insegnanti si sono rivelate efficaci ed esaustive ai fini della ricerca e, salvo lievi integrazioni proposte dai 3 interessati al fine di rendere più chiari alcuni concetti, non hanno avuto bisogno di sostanziali modifiche. La compilazione del questionario ha richiesto tempi di circa 30 minuti.

##### **4.6.2. QUESTIONARIO DEFINITIVO NEEDS ANALYSIS**

Una volta affinato con il contributo del precedente *pilot*, il questionario è stato sottoposto a un gruppo di insegnanti a livello nazionale. Il reclutamento dei docenti è stato effettuato utilizzando diversi canali:

- ✓ Distribuzione alle SMIM del Veneto tramite l'Ufficio Scolastico Regionale e successivamente gli uffici scolastici provinciali.
- ✓ Ricerca nei *social network*, e in particolare sul portale di *Facebook*, dove esistono gruppi dedicati agli insegnanti di strumento musicale delle SMIM, alcuni dei quali con migliaia di aderenti.
- ✓ Conoscenza diretta e conseguente passaparola.

Un numero considerevole di docenti ha manifestato da subito interesse per l'argomento, data anche la premessa di un imminente corso di formazione gratuito sull'improvvisazione musicale nell'ambito della stessa ricerca. Hanno partecipato in totale 74 soggetti a livello nazionale, tutti insegnanti di strumento musicale presso le SMIM. Per questioni legate alla privacy, non sono state raccolte in questa fase informazioni riguardanti il sesso e la provenienza geografica dei partecipanti. Tuttavia, dato il loro numero relativamente elevato e la natura nazionale dei gruppi *Facebook* (che hanno fornito la grande maggioranza dei partecipanti), è ragionevole ritenere che vi sia una rappresentanza di maschi e femmine in linea con la suddivisione a livello nazionale; un analogo ragionamento può essere fatto riguardo all'eterogeneità nella distribuzione geografica.

Il questionario è stato somministrato *online* tramite la piattaforma *Google forms*, tra il 16 settembre e il 3 ottobre 2023. Questa indagine qualitativa si è basata su 33 quesiti, 16 a risposta aperta, 9 a risposta chiusa, 8 a risposta chiusa con specifiche, suddivisi in 4 batterie [tab. I in appendice]. I quesiti riguardano le seguenti categorie:

- ✓ *Anagrafica e formazione professionale*
- ✓ *Attività didattica e improvvisazione*
- ✓ *Benefici e criticità inerenti alla didattica dell'improvvisazione*
- ✓ *Aspettative e suggerimenti per il corso di formazione insegnanti*
- ✓ *Valutazione complessiva sulla didattica dell'improvvisazione nelle SMIM*

#### 4.7. CORSO DI FORMAZIONE PER DOCENTI

Titolo del corso: *“La pratica didattica e gli aspetti pedagogici dell’improvvisazione nella Scuola secondaria di primo grado a Indirizzo Musicale”*.

Il corso di formazione per docenti si è tenuto in presenza nei locali del XIII I.C. “Tartini” di Padova, e in contemporanea *online* su piattaforma Zoom. Il corso ha coinvolto complessivamente 48 insegnanti di strumento musicale nelle SMIM, di cui 8 in presenza e 40 a distanza. Il corso, accreditato presso il Ministero dell’Istruzione tramite la piattaforma SOFIA, si è articolato in 3 lezioni pomeridiane nei giorni 22 novembre, 29 novembre e 6 dicembre 2023, per una durata complessiva di 6 ore. I docenti che hanno seguito il corso in presenza e *online* insegnano strumento musicale nelle SMIM di 9 regioni italiane del Nord, Centro, Sud e Isole [fig. 4.1].



Figura 4.1 - Numero di partecipanti al corso di formazione, per regione

Il corso di formazione ha avuto un carattere sia teorico che pratico. Dopo una parte introduttiva e una relativa agli aspetti didattici e pedagogici dell'improvvisazione musicale (vedi cap. 3), si è passati ad affrontare la didattica dell'improvvisazione musicale in età preadolescenziale, con esempi musicali pratici da parte del relatore e ampio uso di strumenti multimediali (basi musicali, software musicali, web). L'ultima parte del corso ha coinvolto direttamente i partecipanti in un laboratorio di improvvisazione a fini didattici. Il corso ha avuto un carattere interattivo, con interventi da parte dei docenti partecipanti. Di seguito una sintesi degli argomenti trattati:

- ✓ LEZIONE 1. L'improvvisazione musicale: definizione, storia, valenza didattica e pedagogica, stato della ricerca scientifica. L'approccio aurale all'educazione musicale.
- ✓ LEZIONE 2. L'insegnamento dell'improvvisazione musicale nella scuola media: approcci didattici innovativi, anche per chi non ha familiarità con questa pratica.
- ✓ LEZIONE 3. L'insegnamento dell'improvvisazione musicale in relazione alla peculiarità dello strumento musicale. Uso delle basi musicali e degli strumenti multimediali. Workshop di improvvisazione e lezioni simulate: attività di base e avanzate.

#### **4.7.1. METODOLOGIA INNOVATIVA NELLA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE**

Nell'ambito del corso di formazione è stata presentata una metodologia didattica innovativa per l'improvvisazione musicale, che si rifà a un approccio creativo sia per l'insegnante che per l'allievo, e trae ispirazione *dal Learner Centered Approach* e dall'*Universal Design for Learning* (vedi cap. 2). La metodologia proposta include metodi di insegnamento che pongono al centro dell'attenzione l'alunno e promuovono una didattica attiva, in cui gli studenti risolvono problemi, rispondono ai quesiti e ne formulano essi stessi, essendo coinvolti in discussioni durante la lezione. Un tale approccio all'insegnamento e all'apprendimento mira a fornire a tutti gli studenti uguali opportunità di successo, cercando di rimuovere le possibili barriere all'apprendimento, attraverso l'utilizzo di una varietà di metodi didattici flessibili in grado di adattarsi alle

qualità e ai bisogni di ognuno. Le caratteristiche comuni ai metodi didattici proposti durante il corso sono:

- *Stabilire un clima tranquillo e collaborativo.*
- *Interazioni continue studente-insegnante e studente-studente, sia musicalmente che a livello di discussione e dibattito.*
- *Lo studente con difficoltà (straniero non ancora inserito, difficoltà nella lettura musicale, difficoltà cognitive, difficoltà relazionali) è incluso attivamente nella lezione di improvvisazione di gruppo.*

Di seguito un elenco dettagliato delle metodologie innovative presentate durante il corso:

- *Uso di materiale musicale elementare (ad esempio partendo da un'unica nota da posizionare ripetutamente nel momento appropriato, quindi con focus sull'aspetto ritmico; proseguendo quindi gradualmente con l'improvvisazione su 2,3,4,5 note, preferibilmente facenti parte di una scala pentatonica) [fig. 4.2].*
- *Uso di musiche da varie parti del mondo, come basi su cui improvvisare.*
- *Uso di giochi matematico/musicali (es. le combinazioni possibili con 4 note) [fig. 4.5].*
- *Uso di scale modali (anche appartenenti alle culture non occidentali) [fig. 4.3].*
- *Idee attinte dal filone della musica minimale (ripetizioni, elementi musicali semplici in un contesto più complesso) [fig. 4.4].*
- *Correlare il linguaggio parlato (idiomi da varie parti del mondo) con idee melodiche e armoniche [fig. 4.6].*
- *Uso di tecnologie (software musicali), allo scopo di stimolare idee e creatività.*

## Improvvisiamo con 5 note



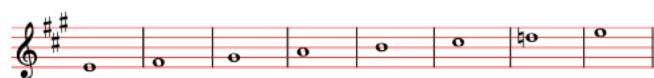
*prime 5 note della scala di DO maggiore*



*LA minore pentatonico*

*Figura 4.2*

## Improvvisiamo su di un ambiente musicale statico



*E Mixolydian*

*Shining Sea (Andy Summers)*



*F#m pentatonic*

*How Can I Forget (Andy Summers)*



*F#m Aeolian*

*Figura 4.3*

**Rational Melodies**

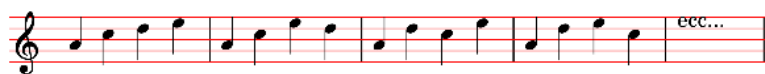
Tom Johnson

Figura 4.4

### "Gioco delle campane" con 4 note



*4 note iniziali della scala pentatonica maggiore  
24 combinazioni possibili*



*4 note iniziali della scala pentatonica minore  
24 combinazioni possibili*

Figura 4.5

I metodi didattici sopra descritti si basano sull'improvvisazione e su un'ampia varietà di possibili applicazioni, in linea con il *Learner Centered Approach*, in quanto favoriscono la personalizzazione dell'intervento didattico, cosa difficilmente perseguibile con un approccio classico limitato alla lettura e all'esecuzione. In armonia con l'*Universal Design for Learning*, questi metodi per loro natura flessibili vengono incontro alle diversità sociali e culturali degli studenti, e sono adattabili ai differenti livelli di capacità e alle problematiche connesse.

La fig. 4.3 mostra una pratica improvvisativa presentata durante il corso, relativa all'utilizzo di modi musicali (oltre ai classici maggiore e minore), e della scala pentatonica minore, su di una base musicale tratta dal repertorio *ambient* (Summers, 1988).

In fig. 4.4 un esempio presentato durante il corso, riguardante l'utilizzo didattico di tecniche tratte dal repertorio minimalista; nel caso specifico, il compositore (Johnson, 1982) costruisce una serie di cellule musicali sulla base di soli 4 suoni, permutando note e pause in tutte le possibili combinazioni. Questa idea può essere applicata in maniera divertente nel "gioco delle campane" [fig. 4.5], un'attività a cavallo tra musica e matematica che consiste nello sviluppare, dialogando con gli alunni, le permutazioni possibili con 4 note, a imitare le mutevoli melodie delle campane di una chiesa; nel caso specifico, le 4 note sono quelle iniziali di una scala pentatonica. La scala pentatonica si presta particolarmente all'improvvisazione a livello elementare (Strobino, 2022); l'assenza degli intervalli di semitono la rende infatti maggiormente "comprensibile", anche a chi non possiede ancora un orecchio esperto; inoltre essa è pressoché onnipresente nella musica popolare di molte parti del mondo, così come nel Blues, nel Pop e nel Rock, costituendo così uno strumento praticamente universale da utilizzare a lezione, in particolare in un ambiente multietnico.

L'utilizzo di materiale musicale derivato dal linguaggio parlato [fig. 4.6] trae spunto dalla teoria di Azzara (1999) e dall'approccio compositivo di un filone di minimalisti (Johnson, 1986; Reich, 1989) che utilizzano una particolare tecnica basata sullo sviluppo di frasi musicali a imitazione di frammenti di conversazioni registrate.

### Improvvisiamo con le parole

The figure displays three musical staves, each representing a different improvisation exercise. All staves are in 3/4 time and use a treble clef. The first staff shows a melody with a triplet of eighth notes and a quarter note, with the lyrics "mi piace la musica (italiano)" and the mode "Re min. pentatonico". The second staff features a melody with two triplets of eighth notes and a quarter note, with the lyrics "μου αρέσει η μουσική" and "μου αρέσει i mousikí (greco)" and the mode "Sol Mixolidio". The third staff shows a melody with a quarter note, an eighth note, and a quarter note, with the lyrics "szeretem a zenét (ungherese)" and the mode "LA Eolico".

mi piace la musica (italiano) Re min. pentatonico

μου αρέσει η μουσική  
μου αρέσει i mousikí (greco) Sol Mixolidio

szeretem a zenét (ungherese) LA Eolico

Figura 4.6

#### 4.7.2. APPROCCIO AURALE E DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE DI BASE

Un argomento che ha permeato tutte le fasi del corso è stato quello dell'approccio aurale alla didattica dell'improvvisazione musicale.

Nell'apprendimento di una lingua, *“gli individui sviluppano quattro modi per adoperare i loro vocabolari: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. A loro volta, i musicisti acquisiscono un vocabolario e sviluppano vari modi di utilizzarlo; l'improvvisazione in musica gioca il ruolo che il discorso e la conversazione giocano nel linguaggio”* (Azzara, 1999). Gli studenti possono ampliare il proprio vocabolario musicale ascoltando e imparando la musica ad orecchio, così come ampliano quello relativo al linguaggio ascoltando e imparando la lingua ad orecchio. Di conseguenza è fondamentale promuovere un insegnamento che includa lo studio, la memorizzazione e l'improvvisazione senza l'uso della notazione, sulla base di musiche familiari agli studenti, di modo che possano sviluppare un senso melodico e armonico “a cuore”, lavorando su temi che già conoscono ad orecchio. Più mezzi si hanno a disposizione,

più ampio sarà il “vocabolario” disponibile, e più ampio il bagaglio che consente di creare estemporaneamente, ovvero improvvisare. A questo scopo, è importante che le musiche studiate presentino una varietà in termini di:

- ✓ STILE – utilizzo di canzoni popolari, rock e jazz, oltre a temi classici.
- ✓ TONALITÀ – utilizzo non solo della tonalità maggiore e minore in senso classico, ma anche di modi riferiti alla musica pre-tonale e a quella non occidentale.
- ✓ METRO – utilizzo di tempi “inusuali”; non solo i classici 4/4 e 3/4, ma anche tempi “dispari” (ad esempio 5/8 e 7/8), che sono comuni nelle culture musicali extraeuropee (Strobino, 2022).

L’approccio aurale può essere applicato in maniera proficua per l’apprendimento della ritmica di base, facendo uso di metodi alternativi al classico *solfeggio*; il metodo proposto consiste nella memorizzazione ad orecchio di cellule ritmiche, per poi focalizzarsi sul rapporto diretto tra notazione e risultato musicale [fig. 4.7].



Gli studenti sono invitati a indovinare, tra quelle rappresentate alla lavagna, la cellula ritmica che viene eseguita a ripetizione dall’insegnante.

Figura 4.7 - Esempio di lezione alternativa di “solfeggio”

L'idea dell'improvvisazione può essere avviata invitando lo studente a creare risposte a frasi musicali e a canzoni familiari eseguite dall'insegnante o da un compagno, o ad abbellire una melodia nota. In questo processo l'alunno deve essere incoraggiato a intervenire inventando le proprie melodie, senza il timore di sbagliare. Sviluppare le capacità di improvvisazione richiede l'assunzione di rischi. Nel processo di improvvisazione musicale il concetto di "errore" non è lo stesso concepito in ambito classico; l'errore casuale, se gestito e sviluppato, può assumere un significato, può portare a nuove risoluzioni, a nuove idee, e può costituire un'occasione di confronto e di discussione in classe. Diceva a questo proposito Miles Davis: "*Non esistono note sbagliate*"; "*Non suonare quello che c'è, suona quello che non c'è*".

L'improvvisazione musicale non coincide con l'improvvisazione jazzistica, sebbene il jazz sia il genere che meglio incarna questa pratica. Si può in realtà improvvisare partendo da qualunque altro genere musicale, dal pop al classico, dal rock alla *word music*, ma ognuno di questi generi possiede un proprio linguaggio. Volendo fare un parallelo con il linguaggio parlato, è possibile improvvisare un "discorso" in varie "lingue", ognuna delle quali ha una propria pronuncia, un proprio andamento melodico, proprie caratteristiche ritmiche. Queste diversità non fanno che arricchire le possibilità di applicazione dell'improvvisazione a lezione, confermandone la sua natura flessibile nella pratica didattica. A questo scopo, sono stati forniti durante il corso esempi pratici di improvvisazione su di una stessa base musicale, ma con approcci stilistici via via differenti.

Fondamentale per lo studio dell'improvvisazione è l'utilizzo di basi musicali sulle quali esercitarsi, che possono essere reperite liberamente nel *web* sotto forma di *backing tracks*; si tratta di basi di accompagnamento in un determinato "modo" (es. ionio o dorico), e sono reperibili in qualunque tonalità e per qualunque stile musicale; esistono inoltre basi audio *minus one*, che riproducono un brano completo escludendo la parte solistica, lasciando così spazio all'esecuzione dal vivo, anche in forma improvvisata. In alternativa può essere utilizzando a questo scopo un software di arrangiamento automatico, tramite il quale è possibile adattare la base musicale ai vari livelli di

apprendimento, agendo ad esempio sulla velocità di riproduzione o sulla complessità dell'armonia (vedi par. 4.7.4.).

Molti docenti di musica trascorrono la maggior parte del proprio tempo insegnando la lettura dello spartito. L'approccio aurale non intende sminuire l'importanza della lettura musicale, che resta un obiettivo fondamentale nell'educazione musicale, né tantomeno intende incoraggiare l'incompetenza. Tuttavia, per aiutare gli studenti a imparare a leggere con una comprensione più profonda, gli insegnanti dovrebbero stimolarli a suonare ad orecchio e a improvvisare, ad esprimere spontaneamente le proprie idee musicali (Azzara, 1999).

#### **4.7.3. PECULIARITÀ STRUMENTALI E DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE DI BASE**

Nella pratica improvvisativa è cruciale il concetto di rapporto tra il proprio orecchio musicale e la tecnica specifica del proprio strumento. Questo porta a una certa differenziazione nell'approccio all'improvvisazione. Per gli strumenti a tastiera, come il pianoforte, vi è un andamento lineare e univoco dei suoni, il che favorisce il contatto visivo e rende più agevole il primo approccio dell'alunno all'improvvisazione, che dovrebbe comunque iniziare dai soli tasti bianchi, lavorando sui modi della scala maggiore; i tasti neri, da adoperare successivamente, sono invece utili per la loro configurazione pentatonica (vedi par. 4.7.1). La chitarra ha una struttura più complessa e non presenta una corrispondenza univoca dei suoni; conviene per questo strumento iniziare la pratica improvvisativa esplorando i suoni su di un'unica corda, per poi passare a una coppia di corde attigue; un'alternativa è lavorare sulle 6 corde, ma con un *set* di note prestabilite. Per quanto riguarda gli archi, la struttura a più corde è simile a quella della chitarra, ma il fattore intonazione diviene preponderante, trattandosi di strumenti non tastati; in questo caso la pratica dell'improvvisazione, da affrontare in modo analogo a quanto avviene per la chitarra ma con maggiore gradualità, si rivela particolarmente utile, poiché consente all'alunno di concentrarsi sull'intonazione delle note scelte liberamente, senza la pressione della lettura puntuale, con il supporto di una base musicale. Nel caso degli strumenti a fiato, è opportuno distinguere tra quelli caratterizzati da una tecnica relativamente lineare, come il flauto e il clarinetto, e quelli

con una tecnica più complessa e meno prevedibile, come la tromba, che richiedono una maggiore cautela nelle fasi iniziali del percorso didattico; gli strumenti a fiato possono cominciare a improvvisare su una base musicale nel modo maggiore ionio della nota di intonazione dello strumento (DO oppure Sib a seconda del caso), su di un *set* limitato di note combinate a piacimento da parte dell'alunno, per proseguire in seguito con altri modi tra i più "orecchiabili" (es. modo minore dorico).

#### **4.7.4. TECNOLOGIA E DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE**

Particolarmente utile nella pratica dell'improvvisazione musicale è l'ausilio della tecnologia e della multimedialità. Durante il corso si è fatto largo uso, anche a titolo esemplificativo, di apparecchiature per l'amplificazione degli strumenti e per la riproduzione delle basi musicali (vedi par. 4.7.2.). Una parte del corso è stata dedicata alla presentazione di *software* musicali *freeware* e applicazioni *online* adatti alla didattica dell'improvvisazione. Il *software* "Audacity" può risultare molto utile a questo scopo, dato che ha la possibilità di importare e gestire tracce audio, modificandone i parametri musicali come velocità e intonazione, con innumerevoli possibilità e spunti per la creatività degli alunni. Semplici applicazioni *online*, come i generatori di accordi (es. [www.musicca.com](http://www.musicca.com); [www.onemotion.com](http://www.onemotion.com)), permettono di costruire con estrema facilità una sequenza di accordi, da utilizzare come base musicale per improvvisare. Essendo liberamente scaricabili o accessibili *online*, questi strumenti multimediali sono fruibili da parte di tutti gli studenti, che li possono utilizzare per lo studio a casa (è sufficiente un PC e la connessione internet).

#### **4.7.5. DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE DI BASE E INSEGNANTE "INESPERTO"**

Uno degli aspetti di criticità legati alla didattica dell'improvvisazione a livello di base riguarda la scarsa attitudine ad applicarla da parte degli insegnanti di musica generici, impegnati per lo più a insegnare ai loro studenti la tecnica strumentale, l'intonazione, la lettura e a prepararli per l'esibizione. Ciò è dovuto in parte al fatto che molti di questi docenti non hanno mai ricevuto un insegnamento sull'improvvisazione, né tantomeno sulle sue applicazioni didattiche, durante la loro formazione musicale

accademica (Scott, 2007; Whitcomb, 2013). Noi sosteniamo l'ipotesi che questo sia il principale motivo di ostacolo all'approccio didattico improvvisativo.

Una delle domande di ricerca di questo studio consiste nel verificare se sia possibile la messa in pratica della didattica dell'improvvisazione a livello di base, da parte di insegnanti che non hanno ancora familiarità con essa, pur avendo esperienza generale di didattica musicale. Inoltre, è stata studiata la possibilità di motivare gli insegnanti verso questo approccio didattico, tramite un intervento formativo mirato quale può essere un corso di formazione anche breve. La nostra ipotesi, in linea con quanto asserito da altri ricercatori (Whitcomb, 2013), è che esistano metodi e approcci che permettono anche all'insegnante "inesperto" in materia di avvicinarsi all'improvvisazione e di iniziare ad applicarla da subito in maniera proficua a lezione. Alcune di queste modalità sono state presentate nell'ambito del nostro corso di formazione:

- ✓ L'improvvisazione non deve necessariamente rappresentare l'obiettivo primario della lezione di musica, ma può essere integrata gradualmente all'interno della didattica tradizionale. Questa modalità di inserimento progressivo contribuirebbe inoltre a superare una delle difficoltà più frequentemente segnalate dagli insegnanti: la limitata disponibilità di tempo per attività aggiuntive.
- ✓ Non è necessario possedere una lunga esperienza come musicisti improvvisatori per introdurre l'improvvisazione, almeno parzialmente, nella lezione di musica; gli insegnanti con poca esperienza in materia possono seguire questo processo con i propri studenti, "imparando" insieme a loro (Whitcomb, 2013).
- ✓ L'insegnante alle prime armi con l'improvvisazione può iniziare, assieme ai suoi alunni, con il processo di *esplorazione*, con semplici esercizi di creazione spontanea in un ambiente musicale familiare (es. muovendosi sulle note di una scala pentatonica nell'ambito di una canzone pop che gli alunni ascoltano al di fuori della scuola). Un'attività di questo tipo è accessibile da subito sia all'insegnante con formazione accademica che ai suoi allievi principianti. In questo modo *"le esperienze di improvvisazione diventano più autentiche, sia per gli insegnanti che per gli studenti"*; *"gli insegnanti possono prevedere le sfide e*

*le paure che gli studenti portano con sé in questa esperienza, perché hanno vissuto emozioni simili e hanno imparato a gestirle” (Whitcomb, 2013).*

- ✓ Gli insegnanti che sperimentano con successo l'improvvisazione possono condividere le loro tecniche e le loro esperienze con i colleghi (Whitcomb, 2013).

La distanza che separa un insegnante di musica “tradizionale” da un docente aperto a metodologie didattiche più creative non costituisce un ostacolo insormontabile, ma è colmabile attraverso un percorso graduale e accessibile che arricchisce la pratica professionale, rendendola più stimolante e coinvolgente.

#### **4.8. QUESTIONARIO PRE-POST DOCENTI**

Nel mese di novembre 2023, i 48 docenti in procinto di partecipare al corso di formazione hanno compilato, tramite la piattaforma Google forms, un questionario quantitativo (PRE). Lo stesso questionario è stato riproposto in fase POST nel mese di febbraio 2024, a due mesi di distanza dalla fine del corso; in questa seconda fase, 42 dei 48 insegnanti hanno compilato il questionario, con una “mortalità” di 6 partecipanti. Scopo del questionario è stato lo studio dell'evoluzione, a seguito del corso, delle seguenti qualità:

- ✓ *Percezione di autoefficacia nell'insegnamento*
- ✓ *Soddisfazione nel lavoro*
- ✓ *Attitudini verso l'improvvisazione*

La percezione di autoefficacia nell'insegnamento (di seguito “Autoefficacia”, costruito AE) è stata valutata tramite la scala standardizzata TSES (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001), sviluppata per misurare le convinzioni degli insegnanti sulla loro efficacia nell'affrontare diverse situazioni didattiche tipiche. La scala comprende 12 domande facenti capo a 3 diversi fattori e le risposte sono su scala numerica Likert da 1 a 9 [tab. III in appendice]. I 3 fattori della scala di autoefficacia sono così costituiti:

- *Efficacia nel coinvolgimento degli studenti (Student Engagement)* [AE\_se]
- *Efficacia nelle strategie didattiche (Instructional Strategies)* [AE\_is]
- *Efficacia nella gestione della classe (Classroom Management)* [AE\_cm]

La *soddisfazione nel lavoro* (costrutto SL) è stata valutata tramite la scala monofattoriale standardizzata TSS (Ho and Au, 2006), sviluppata per misurare la soddisfazione nel lavoro tra gli insegnanti. La scala comprende 5 domande e le risposte sono su scala numerica Likert da 1 a 5 [tab. IV in appendice].

Per valutare le *attitudini verso l'improvvisazione* (costrutto IMP) si è fatto uso di 5 ulteriori domande, con risposta su scala numerica Likert da 1 a 4, orientate a reperire informazioni circa l'atteggiamento degli insegnanti nei riguardi dell'approccio didattico all'improvvisazione, della sua efficacia e fattibilità. Le domande sono state costruite *ad hoc* e non fanno parte di una scala standardizzata; per le valutazioni a questo riguardo, vedi par. 5.2.6.

I questionari, sia in fase PRE che in quella POST, hanno compreso anche domande strutturate circa l'età, il sesso, la provincia di insegnamento, il titolo di studio, la specialità strumentale, l'attività concertistica, i generi musicali suonati e ascoltati, le esperienze pregresse personali e didattiche con l'improvvisazione musicale, nonché un codice identificativo al fine dell'accoppiamento statistico [tab. II in appendice]. In fase POST sono stati somministrati ulteriori quesiti a risposta chiusa e aperta, riguardanti l'attività didattica di improvvisazione eventualmente svolta dopo il corso e le reazioni degli alunni a tali attività [tab. II in appendice]. Infine, in fase POST è stato somministrato un questionario di gradimento del corso di formazione [tab. 5.15], articolato in 15 domande con risposta su scala numerica Likert da 1 a 5.

Gli insegnanti partecipanti al corso di formazione, e al questionario pre-post ad esso collegato, non coincidono con quelli che hanno preso parte al precedente questionario nazionale di *needs analysis* a scala più ampia, anche se molti di essi hanno partecipato ad entrambe le iniziative. I 42 insegnanti partecipanti coinvolti nello studio completo pre-post insegnano in 8 diverse regioni italiane del Nord, Centro, Sud e Isole.

#### 4.9. QUESTIONARIO ALUNNI

Un questionario quantitativo è stato sottoposto in data 23 gennaio 2024, prima dell'intervento didattico, ai 27 alunni di classe I della scuola secondaria di I grado "Tartini" di Padova (XIII I.C.), frequentanti il corso a indirizzo musicale. Il gruppo è costituito da 8 alunni di chitarra, 4 di pianoforte, 8 di violino e 7 di flauto.

Gli *item* del questionario sono suddivisi in 4 batterie, allo scopo di valutare le seguenti qualità:

- ✓ *Autostima*
- ✓ *Autoefficacia in musica*
- ✓ *Autoefficacia sociale*
- ✓ *Motivazione allo studio della musica*

L'*autostima* (costrutto SE) è stata valutata tramite la scala standardizzata mono-fattoriale RSE - *Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965), nella sua traduzione italiana (Prezza et al., 1997). La scala, pensata in particolare per adolescenti e preadolescenti, si compone di 10 domande con risposte su scala numerica Likert a 4 valori [tab. V in appendice].

Per la valutazione dell'*autoefficacia in musica* (costrutto SEM) è stata utilizzata la scala mono-fattoriale sviluppata da Ritchie e Williamon (2007; 2010), indirizzata all'apprendimento musicale sulla base della *General Self-efficacy Scale* (Sherer et al., 1982). La scala si compone di 11 domande, con risposte su scala numerica Likert a 7 valori [tab. VI in appendice].

Per la valutazione dell'*autoefficacia sociale* (costrutto SSE) è stata utilizzata la versione italiana della *Scala di Autoefficacia Sociale* (Pastorelli and Picconi, 2001), adattamento del modello teorico e strumentale sviluppato da Bandura (1989) per valutare le convinzioni degli adolescenti sulla propria capacità di formare e mantenere relazioni sociali, collaborare con gli altri e gestire diversi tipi di conflitti interpersonali. La scala è mono-fattoriale e si compone di 11 domande, con risposte su scala numerica Likert a 4 valori [tab. VII in appendice].

Per la valutazione della *motivazione allo studio della musica* (costrutto MOT) è stata utilizzata la scala mono-fattoriale validata da Bernabé-Valero et al. (2019). La scala si compone di variabili attinte dalla *Musical Profile Scale* (Bernabé Valero et al., 2016), che affrontano la motivazione all'apprendimento musicale, e si compone di 6 domande con risposte su scala numerica Likert a 7 valori [tab. VIII in appendice].

#### **4.10. INTERVENTO DIDATTICO ALUNNI**

L'intervento didattico è stato rivolto ai 26 alunni (7 maschi e 19 femmine) di classe I della scuola secondaria di I grado "Tartini" di Padova (XIII I.C.), frequentanti il corso a indirizzo musicale (un'alunna, già destinataria del precedente questionario, nel frattempo ha cambiato scuola). Il gruppo è costituito da 8 alunni di chitarra, 4 di pianoforte, 7 di violino e 7 di flauto. I 26 alunni fanno parte di diverse sezioni della scuola, ma si riuniscono durante le ore dedicate alla musica di insieme, che sono state perciò utilizzate al fine dell'intervento didattico e delle altre attività di ricerca ad esso connesse. Vincoli legati all'organizzazione scolastica e alle numerose scadenze programmate (quali saggi di strumento, prove d'orchestra e preparazione agli esami di terza media) hanno reso necessaria la selezione di una sola tra le tre classi disponibili. Si è scelto di coinvolgere gli alunni di prima media, principianti nello studio dello strumento musicale e ritenuti particolarmente rilevanti ai fini della ricerca, in quanto potenzialmente più ricettivi al percorso educativo proposto. L'intervento, svoltosi tra il 20 febbraio e il 5 aprile 2024, si è articolato in 7 lezioni, ciascuna della durata complessiva di 2 ore. Le lezioni sono state tenute da chi scrive, in compresenza con i 4 insegnanti di strumento musicale titolari, dapprima per gruppi strumentali (chitarra, pianoforte, flauto, violino), in seguito per gruppi di 2 strumenti (chitarra e flauto, oppure violino e pianoforte), infine con i 4 gruppi strumentali riuniti. Il 30 maggio 2024, dopo la fine del corso, si è svolto il saggio finale dell'orchestra della scuola media, in cui i ragazzi destinatari dell'intervento si sono esibiti in *ensemble*, suonando musiche che comprendevano l'improvvisazione.

Segue la descrizione dettagliata delle attività svolte. I giri armonici indicati sono stati opportunamente trasportati di tonalità, nel caso dei violini.

LEZIONE 1 - PER GRUPPI STRUMENTALI: Improvvisazione guidata su di un *set* di 3-6 note (a seconda dello strumento) in scala diatonica maggiore e in scala pentatonica, con base di accompagnamento alla chitarra sui giri armonici DO-SOL-FA-SOL e LAm-SOL-FA-SOL. Gli accordi della base di accompagnamento sono stati arricchiti con l'aggiunta di 7<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> (es. LAm > LAm<sup>add9</sup>), allo scopo di rendere le armonie più moderne e vicine alla sensibilità degli alunni, oltre che di fornire loro maggiori stimoli per improvvisare. L'utilizzo del gruppo di note è stato graduale, iniziando da una singola nota per poi estendersi progressivamente all'intero *set* previsto.

LEZIONE 2 - PER GRUPPI STRUMENTALI: Improvvisazione guidata su di un *set* di 6-9 note (a seconda dello strumento) in scala diatonica misolidia, con base di accompagnamento alla chitarra sul giro armonico SOL-FA<sup>6</sup>. La scala misolidia esula dalle classiche maggiore e minore, ma è frequente nelle musiche moderne (Pop, Blues). (Azzara, 1999).

LEZIONE 3 - PER GRUPPI STRUMENTALI: Improvvisazione guidata su di un *set* di 6-8 note (a seconda dello strumento) in scala minore dorica, seguendo una opportuna base preregistrata. La scala minore dorica esula dalle classiche maggiore e minore, ma è frequente nella musica Rock (Azzara, 1999). Durante questa lezione gli alunni hanno improvvisato su di un *riff* preregistrato, alternandosi a tempo tra di loro e con il ricercatore alla chitarra. Questo esercizio è utile ai fini del senso ritmico e della percezione del "giro"; invita a intervenire al momento giusto, facendo affidamento alle capacità aurali e senza bisogno di "contare". Inoltre, stimola lo sviluppo delle capacità comunicative e collaborative (Monk, 2013).

LEZIONE 4 - PER COPPIE DI GRUPPI STRUMENTALI: La lezione è stata condotta ponendo assieme gruppi di due strumenti (chitarra e flauto; violino e pianoforte), con lo scopo di abituare gradualmente gli alunni a improvvisare in *ensemble* strumentale misto. In questo caso si è utilizzato come base musicale un *raga* indiano preregistrato. I ragazzi hanno improvvisato su un *set* di 5 note appartenenti alla scala pentatonica maggiore, mentre il ricercatore integrava la base musicale eseguendo un *pattern* ritmico con i bongos. Il valore formativo musicale e socio-culturale dell'utilizzo di una varietà di stili

nella didattica dell'improvvisazione è sottolineato da vari autori (Azzara, 1999; Hickey, 2015).

LEZIONE 5 - PER GRUPPI STRUMENTALI: Improvvisazione libera su di un *set* di 6-8 note (a seconda dello strumento) in scala minore dorica, seguendo una opportuna base preregistrata. La base si è rifatta alla nota canzone "*Oye como va*" nella realizzazione di Carlos Santana (1970), che gli alunni hanno avuto modo di ascoltare all'inizio della lezione. La canzone presenta un tipico esempio di armonia minore dorica in ambito Rock, familiare agli orecchi dei ragazzi. Nel caso del pianoforte, alcuni alunni hanno completato dal vivo la base musicale con gli accordi (Lam - RE).

LEZIONE 6 - PER GRUPPI STRUMENTALI: È stata proposta un'improvvisazione libera sulla *backing track* di "Heroes", celebre brano di David Bowie (1977). Gli alunni hanno improvvisato utilizzando le note di una scala pentatonica maggiore, in coerenza con la tonalità della base musicale. La scelta del brano è motivata sia dalla sua notorietà tra gli studenti, sia dal fatto che si tratta di un pezzo rock in tonalità maggiore, caratteristica non frequente all'interno di questo genere musicale.

LEZIONE 7 - PER GRUPPI STRUMENTALI: Improvvisazione libera su di un *set* di 7-10 note (a seconda dello strumento), seguendo la base musicale di "*Mr Super Hip*", tratto dalla serie didattica *Play-A-Long* di Jamey Aebersold (1978/2015). Il brano risulta particolarmente interessante poiché incorpora elementi riconducibili a diversi generi musicali contemporanei: un'impostazione armonica di matrice jazz, una struttura formale tipica del blues e una componente ritmica caratterizzata da un *funky feel*. L'improvvisazione è stata svolta sulla scala pentatonica minore, mentre la progressione armonica si basa su quattro accordi moderni. Questi accordi possono essere eseguiti dagli alunni di pianoforte non impegnati nell'improvvisazione, che contribuiscono all'accompagnamento.

Nel mese di maggio 2024 sono state condotte 4 ulteriori lezioni in orchestra, con tutti i gruppi strumentali assieme, in vista della realizzazione del saggio finale. Durante queste lezioni, ognuna della durata di due ore, gli alunni hanno messo a punto il brano "*Mr Super Hip*". Guidati dalla *backing track*, tutti i ragazzi hanno partecipato in vario modo: due alunni di pianoforte hanno arricchito la base con accordi, mentre altri alunni

eseguiivano alcuni *pattern* ripetuti, ideati per l'occasione, secondo uno svolgimento graduale prestabilito. Diversi ragazzi di ognuno dei 4 gruppi strumentali, su base volontaria, si sono cimentati in alcuni giri di improvvisazione, accompagnati dai compagni dell'orchestra. Il brano è stato eseguito in pubblico il 30 maggio 2024, nell'ambito del concerto finale del corso musicale. L'inclusione dell'improvvisazione a livello di esibizione collettiva è stata una novità assoluta per quanto riguarda questa scuola a indirizzo musicale.

È opportuno sottolineare che, nelle fasi iniziali di apprendimento, il violino presenta specifiche difficoltà tecniche che risultano particolarmente impegnative per gli studenti principianti. Di conseguenza, gli alunni del gruppo di violino hanno partecipato alle attività sopra descritte in forma più limitata rispetto ai compagni degli altri tre strumenti.

#### **4.11. QUESTIONARIO DI GRADIMENTO ALUNNI**

Il 16 aprile 2024, dopo lo svolgimento dell'intervento didattico di 7 lezioni, è stato sottoposto ai 26 alunni che lo hanno frequentato un questionario di gradimento [tab. 6.9], volto a valutare la loro esperienza riguardo alla qualità del corso, ai benefici percepiti, al clima relazionale. È stato costruito a questo scopo un questionario ad hoc composto da 15 *item* con risposte su scala numerica Likert a 5 valori.

#### **4.12. RUBRICA DI VALUTAZIONE MUSICALE ALUNNI**

Al fine di valutare gli effetti dell'intervento didattico sulle abilità degli alunni nell'improvvisazione musicale, con particolare riferimento all'ambito creativo, è stata realizzata in fase PRE e POST una rubrica di valutazione su una serie di registrazioni audio. Le registrazioni hanno interessato un gruppo di alunni partecipanti al corso di improvvisazione (gruppo sperimentale) e un analogo gruppo che non vi ha partecipato (gruppo di controllo), svolgendo le normali lezioni di strumento musicale.

#### **4.12.1. RUBRICA DI VALUTAZIONE MUSICALE ALUNNI – GRUPPO SPERIMENTALE**

18 alunni della classe I media a indirizzo musicale del XIII I.C. “Tartini” di Padova, inclusi nel gruppo dei 26 partecipanti all’intervento didattico sull’improvvisazione (vedi par. 4.10), sono stati interessati a una raccolta di registrazioni audio, sia prima che dopo lo svolgimento del corso. Lo studio ha coinvolto 8 alunni di chitarra, 4 di pianoforte e 6 di flauto. Gli studenti di violino, pur avendo preso parte alle altre fasi della ricerca, non hanno partecipato a questa indagine. La decisione è stata assunta in considerazione delle peculiari difficoltà tecniche che caratterizzano l’apprendimento iniziale del violino, le quali rendono particolarmente complessa una valutazione attendibile delle capacità improvvisative degli studenti, rispetto a quanto possibile con gli altri strumenti.

Tra il 30 gennaio e il 6 febbraio 2024 sono state effettuate le registrazioni in fase PRE, tra il 9 e il 16 aprile 2024 quelle in fase POST, con identica procedura. Gli alunni venivano chiamati a uno a uno in un’aula appositamente attrezzata con diffusore musicale e registratore. Due ricercatori accoglievano ogni studente in maniera amichevole e informale, mettendolo a proprio agio e spiegandogli le modalità di svolgimento della prova, per invitarlo quindi a improvvisare melodicamente e ritmicamente su due distinte basi musicali dal diverso carattere. La prima base ha un’armonia DO Ionio (DO maggiore), carattere classico e tempo 4/4 moderato; la seconda base ha un’armonia LAm Dorico, carattere moderno e tempo 4/4 più movimentato. L’utilizzo di un accompagnamento armonico è stato adottato in quanto è in grado di sviluppare nei bambini *“la capacità di improvvisare a livello tonale”* (Guilbault, 2004). La prova di improvvisazione si è svolta su un *set* di 4 note in scala pentatonica, preventivamente fornito. Per ognuna delle due esecuzioni, è stato chiesto all’alunno di improvvisare partendo dalla prima nota del *set*, per poi includere via via tutte le altre, componendole liberamente sia dal punto di vista ritmico che da quello melodico. Ogni studente ha avuto a disposizione circa 3 minuti per completare la prova.

#### **4.12.2. RUBRICA DI VALUTAZIONE MUSICALE ALUNNI – GRUPPO DI CONTROLLO**

18 alunni della classe I media a indirizzo musicale del XIII I.C. “Tartini” di Padova sono stati individuati nell’anno scolastico 2024/25 come gruppo di controllo (Trinchero,

2002) per la rubrica di valutazione musicale. Si è ritenuto maggiormente coerente utilizzare un gruppo di controllo dello stesso I.C. nell'anno scolastico successivo, piuttosto che orientarsi a un gruppo temporalmente parallelo ma di un'altra scuola. Questa scelta è giustificata dall'idea di rimanere all'interno dello stesso bacino di utenza, per una più coerente comparazione. Va rilevato infatti che in una città come Padova le realtà socio-culturali possono variare sensibilmente tra i vari quartieri. Inoltre, i docenti di strumento musicale sono gli stessi del gruppo sperimentale, così che i risultati non possano essere influenzati da fattori quali la personalità dell'insegnante o la sua capacità didattica (Koutsoupidou, 2008).

Il gruppo di controllo è costituito da 6 alunni di chitarra, 7 di pianoforte e 5 di flauto. Tra il 21 gennaio e il 7 febbraio 2025 è stata effettuata la raccolta di registrazioni in fase PRE, tra l'8 e il 15 aprile 2025 quella in fase POST. I tempi di svolgimento delle prove sono corrispondenti a quelli relativi al gruppo sperimentale, nell'anno scolastico successivo. I 18 alunni di I media del gruppo di controllo hanno svolto lo stesso percorso didattico musicale dei 18 alunni di I media del gruppo sperimentale, eccezione fatta per l'intervento educativo sull'improvvisazione musicale. La modalità di svolgimento delle prove è stata identica a quella descritta per il gruppo sperimentale [par. 4.12.1].

#### **4.12.3. RUBRICA DI VALUTAZIONE MUSICALE ALUNNI – METODOLOGIA DI ANALISI**

Come strumento di valutazione nell'ambito della rubrica, si è scelto di utilizzare la scala standardizzata TAI (*Test of Ability to Improvise*), sviluppata da McPherson (1994; 1995a; 1996) per misurare le capacità improvvisative di giovani musicisti strumentisti, con particolare riferimento all'aspetto creativo. I due giudici hanno utilizzato una scala a cinque punti per valutare ciascuna delle seguenti dimensioni:

- *Fluenza strumentale*: la fluidità e la naturalezza dell'esecuzione.
- *Sintassi musicale*: la coerenza e la logica musicale delle frasi improvvisate.
- *Creatività musicale*: l'originalità e l'inventiva nell'improvvisazione.

- *Qualità musicale complessiva: l'appeal e l'espressività generale dell'improvvisazione.*

#### 4.13. FOCUS GROUP ALUNNI

Al fine di cogliere in maniera più esaustiva le reazioni degli alunni al termine del percorso didattico con l'improvvisazione, è stato condotto un *focus group* finale che ha interessato gli 8 alunni di chitarra di classe I, facenti parte del gruppo di 26 ragazzi coinvolti nell'intervento educativo e nelle successive attività [par. 4.10; par. 4.12]. Secondo le linee guida metodologiche recenti (Johnson and Christensen, 2014; Fusch et al., 2017), un numero compreso tra 6 e 12 partecipanti è considerato ideale per la conduzione di un *focus group*, poiché consente a ciascun membro di intervenire con sufficiente profondità, garantendo nel contempo un adeguato livello di interazione tra i componenti del gruppo. La scelta di studenti dello stesso strumento musicale, che maggiormente si conoscono, è in linea con quanto suggerito da Johnson e Christensen, (2014): *“Un focus group è solitamente omogeneo (composto da persone di tipo simile) perché l'utilizzo di un gruppo omogeneo promuove la discussione”*.

Il *focus group* ha avuto una durata complessiva di 60 minuti ed è stato guidato dai 2 ricercatori già conosciuti ai ragazzi, in quanto presenti nelle precedenti attività della ricerca. L'incontro si è svolto in maniera informale e amichevole, cercando di coinvolgere equamente tutti i partecipanti e promuovere la loro libera espressione; sono stati utilizzati a questo scopo metodi stimolanti, come lo scrivere a turno alla lavagna alcune parole chiave e sottoporle ai commenti dei compagni [fig. 4.8].



Figura 4.8 – Un momento del focus group alunni

Gli argomenti trattati nel *focus group* sono stati introdotti via via dalle seguenti domande:

- *Che cos'è la musica per te?*
- *Cos'è l'improvvisazione nella vita di tutti i giorni?*
- *Che cos'è l'improvvisazione nella musica?*
- *Come è cambiata la tua sicurezza in musica e con lo strumento musicale, a seguito dell'attività svolta?*
- *Come è cambiata la tua motivazione a studiare musica/strumento?*
- *Come un'attività di improvvisazione come quella appena svolta ha cambiato la sicurezza in te?*
- *Come questa attività ti ha messo in relazione con i tuoi compagni e insegnanti?*
- *Cosa comporta suonare senza lo spartito?*
- *A cosa ti è servita l'attività svolta?*
- *Che cosa si può migliorare dell'attività svolta?*

Tutta l'attività del *focus group* è stata registrata in modalità audio e quindi trascritta tramite il software automatico *TurboScribe* (2024), strumento che ha facilitato la generazione di una bozza testuale, successivamente verificata e corretta manualmente. Per completezza, i rimanenti 15 alunni di pianoforte, violino e flauto (3 erano assenti) hanno compilato nel medesimo giorno un questionario aperto con le stesse domande e gli stessi argomenti affrontati nel *focus group*.

#### **4.14. FOCUS GROUP DOCENTI**

I 4 docenti titolari di strumento musicale (chitarra, pianoforte, flauto e violino) del XIII I.C. "Tartini" di Padova, che hanno assistito a tutte le fasi dell'intervento didattico indirizzato ai propri alunni di classe I, e seguito il corso di formazione per insegnanti, hanno partecipato ad un *focus group* conclusivo, svoltosi il 28 giugno 2024 e condotto da un ricercatore esterno. Questa indagine finale ha raccolto informazioni circa la carriera professionale dei 4 partecipanti, le loro considerazioni verso la didattica

dell'improvvisazione, l'applicazione pratica di questo approccio prima e dopo il corso di formazione, le reazioni dei propri studenti all'intervento educativo, il giudizio riguardo all'efficacia del corso di formazione. La durata complessiva dell'incontro è stata di 60 minuti. I 4 docenti sono intervenuti liberamente, in un clima sereno, sugli argomenti suggeriti dalle seguenti domande:

- *Prima del corso docenti avevate mai applicato l'improvvisazione a lezione di strumento? Se sì, quanto e in che modo?*
- *Dopo il corso docenti avete messo in pratica a lezione alcune delle attività di improvvisazione proposte? Se sì, quali e in che modo? Se sì, come hanno reagito gli alunni?*
- *Quale è stata l'impressione dei vostri alunni riguardo all'intervento didattico svolto in questi mesi?*
- *In che misura il corso docenti e l'attività didattica con gli alunni sono serviti:*
  - *alla vostra crescita professionale?*
  - *al vostro senso di autoefficacia sul lavoro?*
  - *alla vostra soddisfazione nel lavoro? (anche in proiezione futura)*
  - *alla vostra capacità di affrontare situazioni problematiche con gli alunni, stressanti o demotivanti?*
- *In che modo questa attività didattica può essere utile per i vostri alunni di strumento?*
- *Dopo il corso di formazione, in che modo è cambiato il vostro atteggiamento nei confronti della didattica dell'improvvisazione?*
- *Quali aspetti svolti nel corso di formazione vi possono essere utili nella didattica tradizionale dello strumento?*
- *Come migliorereste le attività didattiche di improvvisazione con gli alunni, rispetto a quanto proposto?*

Il *focus group* docenti è stato registrato in modalità audio e trascritto tramite il software automatico *TurboScribe* sotto forma di bozza testuale, successivamente verificata e corretta manualmente.

## **4.15. ETICA DELLA RICERCA**

### **4.15.1. RELAZIONE CON I PARTECIPANTI ALLA RICERCA**

La “Carta dei principi per la ricerca nelle scienze sociali e umane e codice di condotta” della Commissione per l’Etica della Ricerca e la Bioetica del CNR stabilisce alcune regole fondamentali nella conduzione di una ricerca, per quanto riguarda la relazione con i partecipanti: *“La partecipazione dei soggetti è volontaria, esplicitamente dichiarata e documentata e può essere rimessa in qualsiasi momento senza alcun pregiudizio. Il consenso dei partecipanti è condizione per la liceità del loro arruolamento e per la raccolta dei dati personali”*; *“Il ricercatore deve informare i partecipanti attraverso un adeguato processo di comunicazione, in modo da far comprendere obiettivi, metodi e attività inerenti alla ricerca”* [fonte: [www.cnr.it/it/ethics](http://www.cnr.it/it/ethics)].

Nel corso di questo studio, sono stati svolti questionari qualitativi e quantitativi, *focus group* e registrazioni audio; sono stati inoltre svolti un corso di formazione per insegnanti (in presenza e a distanza) e un intervento didattico rivolto agli alunni (in presenza).

- *Questionario qualitativo e quantitativo rivolto agli insegnanti.*

I questionari rivolti ai docenti, sia in presenza (presso il XIII Istituto Comprensivo “Tartini” di Padova) che a distanza a livello nazionale, sono stati diretti a soggetti maggiorenni e preceduti da una adeguata informativa sui metodi e le attività della ricerca, nonché sui suoi obiettivi. Tutti i docenti coinvolti hanno partecipato su base volontaria e hanno sottoscritto preventivamente il documento di consenso informato.

- *Questionario quantitativo rivolto agli alunni.*

Il questionario rivolto agli alunni ha coinvolto in presenza un gruppo di ragazzi di prima media del XIII Istituto Comprensivo “Tartini” di Padova. Trattandosi di soggetti minorenni, il consenso informato è stato sottoscritto dai genitori dei ragazzi, tramite opportuna comunicazione da parte della direzione della scuola. L’informativa su obiettivi, metodi e attività della ricerca è stata consegnata dalla scuola ai genitori dei ragazzi; a questi ultimi è stata presentata la ricerca da parte dei due ricercatori coinvolti. Agli alunni è stata data la possibilità di porgere qualunque tipo di quesito al riguardo.

- *Focus group e questionario aperto rivolti agli alunni.*

Il *focus group* è stato svolto in presenza con due ricercatori e un gruppo di alunni di prima media del XIII Istituto Comprensivo “Tartini” di Padova. Contemporaneamente, un secondo gruppo di alunni ha completato un questionario aperto. La partecipazione è stata volontaria e preceduta da adeguata informativa e sottoscrizione del consenso informato sottoscritto dai genitori dei ragazzi. Gli alunni coinvolti nel *focus group* e nel questionario aperto parallelo sono stati preventivamente informati sugli obiettivi e i metodi dell’indagine, che è stata preceduta da una libera discussione con i due ricercatori.

- *Focus group rivolto ai docenti.*

Il *focus group* è stato svolto in presenza con un ricercatore e 4 docenti del XIII Istituto Comprensivo “Tartini” di Padova. La partecipazione è stata volontaria e preceduta da adeguata informativa e sottoscrizione del consenso informato.

- *Registrazioni audio.*

Nel corso dello studio, sono state effettuate brevi registrazioni audio rivolte a due gruppi di alunni di prima media del XIII Istituto Comprensivo “Tartini” di Padova. Le registrazioni, a carattere puramente musicale, sono state effettuate in forma rigorosamente anonima e hanno escluso qualunque intervento vocale degli alunni. La partecipazione è stata volontaria e preceduta da adeguata informativa e sottoscrizione del consenso informato da parte dei genitori dei ragazzi. Gli alunni coinvolti sono stati preventivamente informati sugli obiettivi e la conduzione dello studio.

- *Corso di formazione per insegnanti.*

Il corso di formazione, gratuito e accreditato dal MIUR attraverso la piattaforma SOFIA, è stato rivolto a insegnanti maggiorenni del territorio nazionale su base volontaria. Il corso si è svolto in presenza e a distanza ed è stato preceduto da una informativa su obiettivi e finalità della ricerca. I docenti che hanno seguito il corso per almeno 2/3 della sua durata hanno ricevuto un diploma di partecipazione ufficiale.

- *Intervento didattico rivolto agli alunni.*

L'intervento didattico si è svolto nei locali del XIII Istituto Comprensivo "Tartini" di Padova e ha riguardato un gruppo di alunni di prima media dello stesso istituto. La loro partecipazione è stata concordata con i relativi insegnanti di strumento musicale e preceduta da adeguata informativa e sottoscrizione del consenso informato da parte dei genitori.

Tutte le attività di cui sopra sono state autorizzate dalla direzione scolastica del XIII Istituto Comprensivo "Tartini" di Padova.

#### **4.15.2. PROTEZIONE E CONSERVAZIONE DEI DATI**

I dati raccolti nel corso della ricerca (questionari, trascrizioni dei *focus group*, osservazioni e registrazioni audio) sono stati trattati nel pieno rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali, con particolare riferimento al GDPR 2016/679 dell'Unione Europea e al D.Lgs. 196/2003, così come modificato dal D.Lgs. 101/2018. Considerata la partecipazione di minori, è stata posta particolare attenzione alla tutela della riservatezza e dell'anonimato. La somministrazione dei questionari, così come la conduzione dei *focus group* e degli interventi musicali, non ha comportato la raccolta di dati sensibili e identificativi della persona.

I dati digitali, comprese le registrazioni audio, sono stati conservati in archivi protetti da password e accessibili solo al gruppo di ricerca; eventuali copie cartacee sono state custodite in ambienti chiusi e sicuri. La conservazione dei dati è stata limitata alla durata necessaria allo svolgimento e alla validazione della ricerca,

secondo i principi di minimizzazione e limitazione della conservazione previsti dal GDPR 2016/679. Al termine del progetto, i dati saranno cancellati o ulteriormente anonimizzati per un'eventuale archiviazione a fini esclusivamente scientifici, nel rispetto dei criteri di eticità e sicurezza.

## - CAPITOLO 5 -

### DOCENTI - ANALISI DEI RISULTATI

#### 5.1. DOCENTI - QUESTIONARIO NEEDS ANALYSIS

Il questionario di *needs analysis* è stato sottoposto a 74 insegnanti di strumento musicale delle SMIM a livello nazionale [par. 4.6]. L'analisi qualitativa delle domande aperte è stata effettuata induttivamente tramite codifica manuale, ritenuta più affidabile e puntuale, data la complessità e particolarità della materia, che richiede una approfondita conoscenza in materia musicale. Dopo un'attenta lettura delle risposte, sono stati definiti i codici e successivamente è stato individuato un numero limitato di categorie e sottocategorie, sulle quali raggrupparli. Il supporto di OpenAI (2024) è stato limitato a un utilizzo come metodo di triangolazione nel processo di definizione delle categorie. Di seguito l'analisi descrittiva e qualitativa dei risultati.

##### 5.1.1. ANAGRAFICA E FORMAZIONE PROFESSIONALE - ANALISI DESCRITTIVA [tab. 5.1]

FASCIA D'ETÀ E DI ANNO DI DIPLOMA AL CONSERVATORIO.

L'età dei partecipanti si attesta per il 72 % nella fascia compresa tra 40 e 60 anni, in coerenza con l'anno di diploma di conservatorio, che ha una mediana nella fascia 1990-2000. [fig. 5.1 e 5.2].

SPECIALITÀ STRUMENTALE E TITOLO DI STUDIO OLTRE AL DIPLOMA DI CONSERVATORIO.

Le specialità strumentali sono tutte rappresentate, con una prevalenza del pianoforte (va considerato che la categoria degli archi e dei fiati comprende più strumenti) [fig. 5.3].

Oltre al diploma di conservatorio, il 31% dei partecipanti ha una laurea, mentre il 68% si ferma a un diploma di scuola superiore, (un solo partecipante si limita alla licenza di scuola media) [fig. 5.4]. Il 47% dei partecipanti ha conseguito un ulteriore

diploma di conservatorio, oltre a quello legato all'insegnamento specifico, e il 50% suona un altro strumento musicale, oltre a quello principale.

#### ATTIVITÀ CONCERTISTICA.

Riguardo all'attività musicale professionale, è stato chiesto ai partecipanti se siano o meno impegnati, e con quale frequenza, in attività concertistica. È stato inoltre chiesto loro se siano impegnati, e con quale frequenza, in attività professionale legata alla musica improvvisata. Meno di un terzo dei partecipanti (31%) svolge regolare attività concertistica, mentre soltanto il 7% suona regolarmente musica improvvisata. [fig. 5.5 e 5.6].

#### STUDI RELATIVI ALL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE.

Sono state rivolte ai partecipanti domande riguardanti gli studi di improvvisazione musicale compiuti al conservatorio, frequentando corsi esterni o per conto proprio [fig. 5.7 e 5.8; tab. 5.1], e i generi musicali frequentati [fig. 5.9].

Di seguito alcuni grafici significativi relativi alla categoria “*Anagrafica e formazione professionale*”.

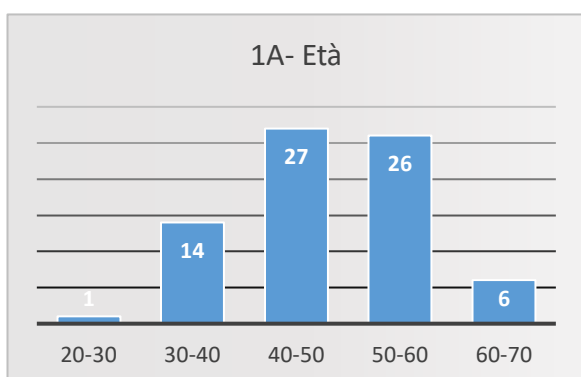


Figura 5.1 – Età anagrafica dei docenti partecipanti al questionario needs analysis (frequenze)

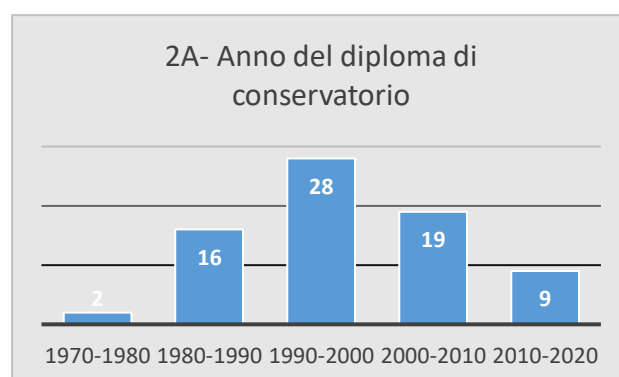
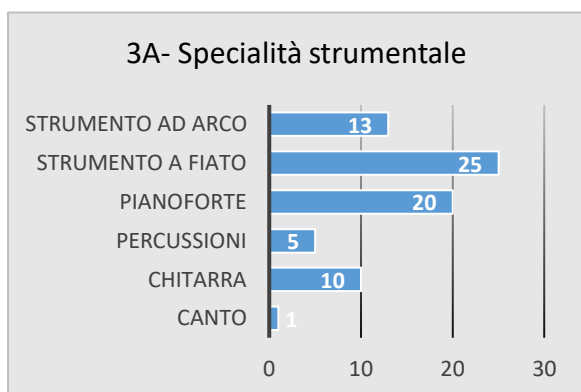
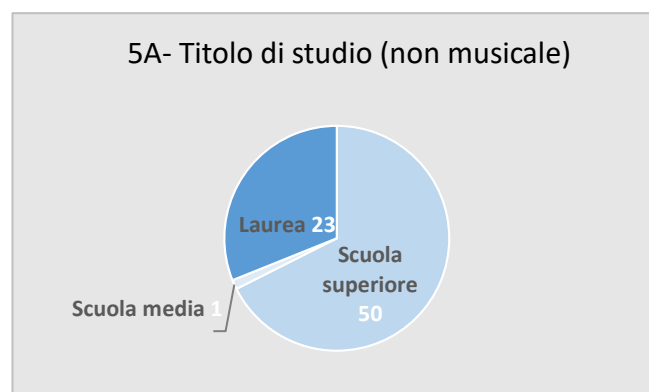


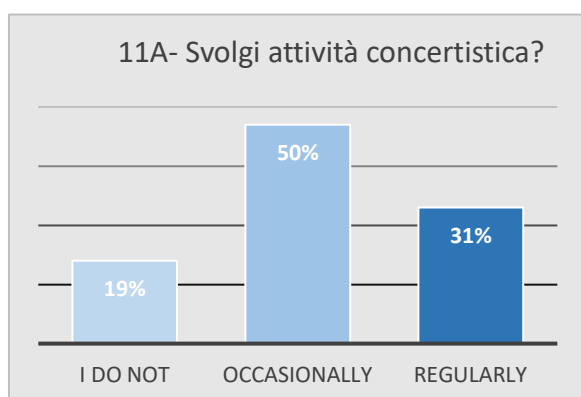
Figura 5.2 – Anno del diploma di conservatorio dei docenti partecipanti al questionario needs analysis (frequenze)



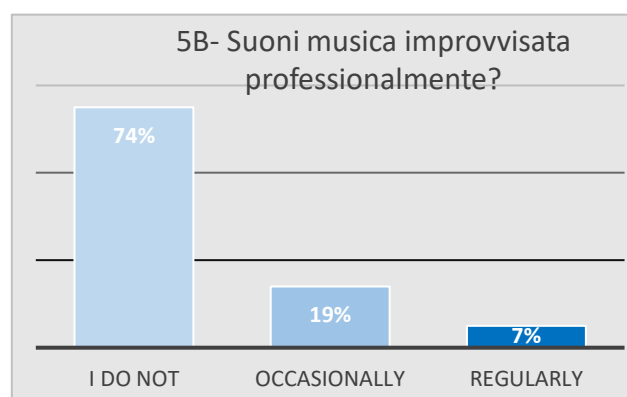
*Figura 5.3 – Specialità strumentale dei docenti partecipanti al questionario needs analysis (frequenze)*



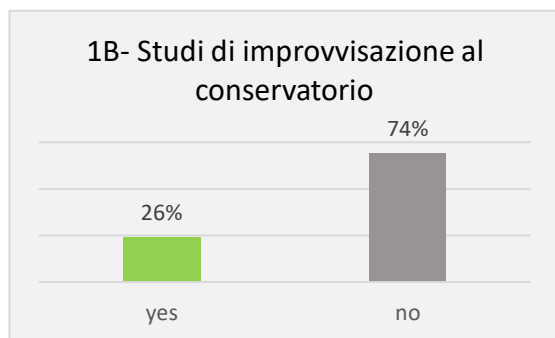
*Figura 5.4 – Titolo di studio dei docenti partecipanti al questionario needs analysis (frequenze)*



*Figura 5.5 – Attività concertistica dei docenti partecipanti al questionario needs analysis (percentuali)*

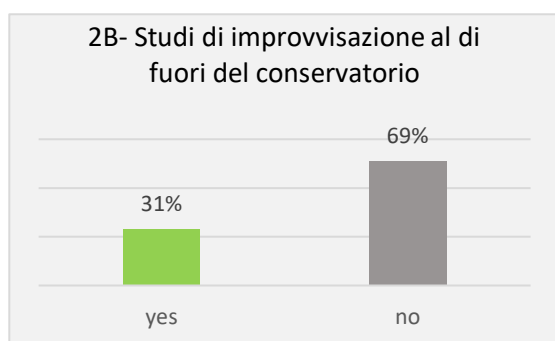


*Figura 5.6 – Attività professionale con musica improvvisata dei docenti partecipanti al questionario needs analysis (percentuali)*



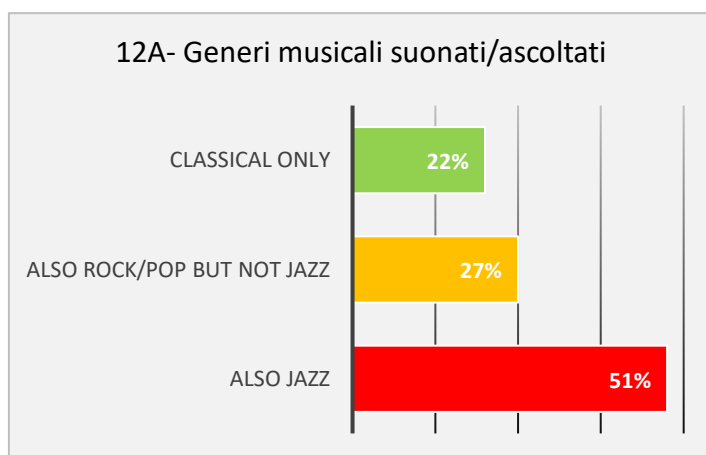
Il 26% dei partecipanti ha compiuto studi di improvvisazione al conservatorio

*Figura 5.7 – Studi di improvvisazione al conservatorio dei docenti partecipanti al questionario needs analysis (percentuali)*



Il 31% dei partecipanti ha compiuto studi di improvvisazione al di fuori del conservatorio, seguendo corsi esterni.

*Figura 5.8 – Studi di improvvisazione al di fuori del conservatorio dei docenti partecipanti al questionario needs analysis (percentuali)*



Il 22% dei partecipanti suona/ascolta solo musica classica.

Il 51% suona/ascolta anche jazz.

*Figura 5.9 – Generi musicali frequentati dai docenti partecipanti al questionario needs analysis (percentuali)*

### **5.1.2. COMMENTI ALLA CATEGORIA “ANAGRAFICA E FORMAZIONE PROFESSIONALE”**

L'età dei partecipanti, che si attesta per l'80% nella fascia 40-60 anni, ricalca la media generale dell'età degli insegnanti in Italia, che con un valore di 49 anni (dati 2018)<sup>1</sup> è tra le più elevate a livello europeo. Il risultato è in linea con quello relativo al periodo di diploma al conservatorio: solo 3 partecipanti su 74 hanno conseguito il diploma nell'ambito del nuovo ordinamento, che è stato istituito nel 2009 [Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 30 settembre 2009, n. 123].

Il dato relativo all'attività concertistica rileva che meno di un terzo (31%) dei partecipanti è impegnato regolarmente in questo senso, mentre un'esigua percentuale (7%) lo è nell'ambito della musica improvvisata. Soltanto il 26% degli insegnanti ha compiuto studi sull'improvvisazione nell'ambito del proprio percorso accademico (in buona parte in ambito jazz o nei percorsi abilitanti), mentre quasi la metà di loro (47%) lo ha fatto seguendo corsi esterni di varia natura (31%) o per conto proprio. L'improvvisazione musicale è un tema presente ma ancora limitato nella formazione accademica tradizionale, mentre tende a svilupparsi maggiormente attraverso percorsi esterni e forme di studio autonome, evidenziando una tendenza all'aggiornamento informale. Il 78% dei partecipanti è comunque aperto verso la musica non classica, e la metà (51%) dimostra un interesse verso la musica improvvisata, dato che ha esperienze, almeno a livello di ascolto, con il repertorio jazz. Il dato è confermato dal fatto che due terzi dei partecipanti (65%) ha provato a improvvisare in varie modalità sul proprio strumento.

### **5.1.3. ATTIVITÀ DIDATTICA E IMPROVVISAZIONE - ANALISI DESCRITTIVA [tab. 5.2]**

#### **ESPERIENZE DIDATTICHE CON L'IMPROVVISAZIONE MUSICALE.**

È stato chiesto ai partecipanti se avessero già avuto esperienze di insegnamento che includevano l'improvvisazione musicale, e in quale misura. In caso affermativo, è stato

---

<sup>1</sup> In Italia, gli insegnanti hanno in media 49 anni (44 nei Paesi OCSE); il 48% degli insegnanti ha più di 50 anni (media OCSE 34%). [fonte: *www.indire.it* – 26 giugno 2019, da: *Indagine internazionale OCSE 2018 su insegnamento e apprendimento*].

chiesto di specificare l'organizzazione e i contenuti delle lezioni. Il 54% dei partecipanti ha sperimentato l'improvvisazione in classe, ma soltanto l'11% ne fa un uso abituale [fig 5.10]. Le esperienze didattiche comprendono varie modalità di applicazione: improvvisazione guidata con utilizzo di testi (33%), utilizzo di basi e giri armonici su cui improvvisare (23%), esplorazione e libera espressione creativa (23%), approcci di rielaborazione, gioco musicale e relazionale (21%).

#### REAZIONE DEGLI ALUNNI ALLA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE.

Agli insegnanti che hanno già applicato almeno una volta l'improvvisazione musicale a lezione (54%), è stato chiesto come abbiano reagito gli alunni a questa esperienza; le risposte indicano reazioni positive nell'83% dei casi, con manifestazione di interesse (45%) o entusiasmo (38%); soltanto nel 17% dei casi gli alunni si sono dimostrati indifferenti.

#### BENEFICI RISCONTRATI CON LA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE.

Agli insegnanti che hanno già applicato almeno una volta l'improvvisazione musicale a lezione, è stato chiesto di descrivere i benefici che a loro avviso hanno ricevuto gli alunni a seguito di questa esperienza; le risposte indicano benefici nella sfera aurale (29%), motivazionale (25%), creativo-espressiva (23%), tecnica (23%).

Va rilevato che il 97% dei partecipanti riconosce l'utilità dell'improvvisazione musicale in campo didattico, e il 94% di coloro che non lo hanno mai fatto è interessato ad applicare a lezione questo approccio, acquisendone le competenze [fig 5.10].

#### **5.1.4. COMMENTI ALLA CATEGORIA “ATTIVITÀ DIDATTICA E IMPROVVISAZIONE”**

L'analisi dei dati raccolti evidenzia come l'improvvisazione musicale, sebbene riconosciuta dai docenti come un elemento didattico utile, venga integrata nelle attività delle SMIM in modo ancora molto limitato. Circa la metà dei docenti dichiara di non aver mai sperimentato questa pratica, mentre l'altra metà la utilizza almeno occasionalmente, con una esigua minoranza che la adotta con regolarità. Le modalità di conduzione delle lezioni di improvvisazione risultano variegata, prevalentemente basate su approcci strutturati e guidati, ma anche con attività più libere, creative e collaborative, mirate a stimolare l'espressività, la partecipazione e l'aspetto relazionale.

La risposta degli alunni si manifesta in larga misura positiva: la maggioranza mostra interesse e partecipazione, mentre una quota minoritaria rimane più distaccata. Gli insegnanti che hanno sperimentato l'improvvisazione in classe ritengono che essa porti benefici a livello di capacità aurali, competenze tecniche ed espressivo-creative, e che contribuisca a una maggiore motivazione da parte dell'alunno.

#### **5.1.5. BENEFICI E CRITICITÀ INERENTI ALLA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE** **ANALISI DESCRITTIVA [tab. 5.3]**

A tutti i 74 partecipanti sono stati sottoposti quesiti riguardanti i benefici della didattica dell'improvvisazione in ambito musicale, le sue ricadute a livello pedagogico e le criticità che ne ostacolano l'attuazione. Gli insegnanti hanno inoltre espresso proposte per la messa in pratica di questo approccio didattico.

##### **UTILITÀ DELL'IMPROVVISAZIONE NELLA FORMAZIONE MUSICALE.**

La maggioranza degli insegnanti (53%) riconosce all'improvvisazione vantaggi nella formazione musicale degli alunni in ambito creativo ed espressivo. Per il 30% i vantaggi sono associati alla tecnica strumentale, per il 29% alla sfera aurale (ascolto, orecchio musicale, interazione nella musica di insieme), per il 20% all'autostima e alla motivazione nello studio.

##### **UTILITÀ DELL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE A LIVELLO PEDAGOGICO GENERALE.**

È stato chiesto ai partecipanti quali siano secondo loro le abilità generali, spendibili in altre discipline, che può sviluppare l'improvvisazione musicale. Le abilità sono state individuate soprattutto a livello di creatività e pensiero divergente (41%). Seguono, la capacità di adattamento e il *problem solving* (37%), le competenze sociali (34%), le capacità cognitive (32%), autostima, autonomia e motivazione (12%).

##### **MOTIVI CHE OSTACOLANO L'ATTUAZIONE DELL'IMPROVVISAZIONE MUSICALE A SCUOLA.**

La quasi totalità dei partecipanti (99%) cita la carenza di formazione dei docenti come causa della mancata attuazione della didattica improvvisativa musicale nelle SMIM. Anche la mancanza di tempo è vista da molti (66%) come ostacolo. Una parte considerevole (43%) ritiene che una concausa di ciò sia la mancanza di interesse o

motivazione da parte dei docenti, mentre solo il 7% vede in questa pratica una scarsa rilevanza didattica.

PROPOSTE PER L'ATTUAZIONE DELLA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE NELLE SMIM.

Il 35% segnala la necessità di una regolamentazione ufficiale. Ancora viene citata l'esigenza di una specifica formazione dei docenti (31%). Per quanto riguarda la pratica a lezione, il 31% pensa alla musica di insieme come momento ottimale per l'improvvisazione. Solo una minoranza dei partecipanti scende maggiormente nel dettaglio, proponendo attività propedeutiche e interventi ludici stimolanti (11%), o strumenti didattici innovativi (8%).

#### **5.1.6. COMMENTI ALLA CATEGORIA “BENEFICI E CRITICITÀ INERENTI ALLA DIDATTICA DELL'IMPROVVISAZIONE”**

La creatività è l'argomento centrale individuato dai docenti per quanto riguarda i benefici dell'improvvisazione, sia a livello musicale che pedagogico generale. Una parte cospicua di insegnanti riconosce gli effetti positivi dell'improvvisazione sulle capacità musicali legate all'orecchio (29%) e alla tecnica strumentale (30%). Pensiero divergente, *problem solving*, qualità cognitive e sociali sono temi ricorrenti nelle risposte degli insegnanti, a conferma di una diffusa consapevolezza dei benefici pedagogici di questa attività.

Si sottolinea con forza la necessità di una adeguata formazione degli insegnanti, la cui carenza è individuata come causa principale della scarsa attuazione della pratica improvvisativa a lezione. Anche la problematica legata all'organizzazione e alla mancanza di tempo è particolarmente sentita. È rilevante che il 43% dei partecipanti riconosca come ostacolo la mancanza di interesse e motivazione da parte dei docenti stessi.

Dall'analisi delle risposte, risulta che gli insegnanti non abbiano molte idee concrete sui metodi di attuazione della didattica dell'improvvisazione, limitandosi per lo più a proposte di ordine generale.

### 5.1.7. ASPETTATIVE E SUGGERIMENTI PER IL CORSO DI FORMAZIONE INSEGNANTI

#### ANALISI DESCRITTIVA [tab. 5.4]

Al fine di organizzare e delineare i contenuti del corso di formazione per insegnanti, sono stati chiesti ai partecipanti suggerimenti sulla sua strutturazione. Si è chiesto inoltre loro quali siano le competenze che si aspettano di acquisire, e quali siano i supporti utili allo svolgimento del corso.

#### SUGGERIMENTI SULLA STRUTTURAZIONE DEL CORSO.

La netta maggioranza degli insegnanti che si è espressa (76%) si attende una struttura del corso focalizzata sulla pratica: laboratori didattici, tecnica dell'improvvisazione, educazione all'ascolto, pratica in *ensemble*, suggerendo alcuni approcci metodologici (Orff, Dalcroze, *Circle music*). Il 15% è maggiormente interessato ai percorsi didattici da mettere in pratica a lezione. Solo il 9% suggerisce approfondimenti teorici (armonia, scale, approccio modale).

#### ASPETTATIVE SULLE COMPETENZE DA ACQUISIRE.

La maggioranza delle risposte (52%) converge sull'aspettativa di acquisire competenze in ambito didattico, sia nella metodologia (34%) che nella capacità di trasmettere agli alunni il pensiero improvvisativo (18%). Il 31% desidera acquisire o rafforzare le proprie conoscenze tecniche e teoriche (armonia, scale, capacità di improvvisare nei vari stili), oltre a superare certi "blocchi" nell'approccio all'improvvisazione. Il 10% fa riferimento alle capacità relazionali con gli alunni e i colleghi, l'8% alla sfera aurale e creativa.

#### SUPPORTI UTILI ALLO SVOLGIMENTO DEL CORSO.

I partecipanti suggeriscono una rosa completa di supporti, che vanno dagli spazi (laboratori attrezzati con strumenti), alle tecnologie (supporti informatici, apparecchiature audio-video), ai materiali didattici, alla sfera gestionale e istituzionale (orari, permessi, riconoscimento).

#### **5.1.8. COMMENTI ALLA CATEGORIA “ASPETTATIVE E SUGGERIMENTI PER IL CORSO DI FORMAZIONE INSEGNANTI”**

In linea con quanto rilevato in precedenza [par. 5.1.5], la maggioranza delle risposte indica che gli insegnanti si aspettano un corso strutturato per l’acquisizione di competenze che non sentono di avere, sia dal lato teorico che da quello pratico e didattico, a conferma che la loro formazione precedente sull’improvvisazione musicale è stata assente o carente. Tuttavia, dalle risposte si evince un diffuso interesse dei docenti nell’avvicinamento a questo approccio didattico, e una loro consapevolezza riguardo ai campi di applicazione, nonché ai supporti utili per la sua messa in pratica.

#### **5.1.9. VALUTAZIONE COMPLESSIVA SULLA DIDATTICA DELL’IMPROVVISAZIONE NELLE SMIM - ANALISI DESCRITTIVA**

In tab. 5.5 è riportato un raffronto tra aspetti positivi e aspetti negativi della didattica dell’improvvisazione nelle SMIM, suddiviso per categorie, in base alle risposte dei partecipanti alle due domande riassuntive del questionario (item 6.D e 7.D). L’84% degli insegnanti fornisce risposte compiute riguardo agli aspetti positivi; il 45% non vede possibili aspetti negativi.

Lo sviluppo della creatività e della libera espressione personale è riconosciuto come aspetto positivo, purché la lezione sia condotta in modo organizzato e la libertà non si traduca nel “fare a caso”. Altro aspetto positivo di rilievo è quello legato alla sfera personale e sociale (autostima, autonomia, motivazione, benessere), con possibili criticità in casi specifici (timidezza, scarsa abilità) e a condizione che la lezione sia strutturata in modo da non creare confusione. Riguardo al tema dell’inclusione, si rilevano diversi aspetti positivi (maggiore accessibilità e attrattività rispetto all’approccio tradizionale), ma anche la possibilità che l’approccio all’improvvisazione non sia adatto o gradito a tutti gli studenti. L’improvvisazione è vista come pratica innovativa, che incrementa le competenze musicali e arricchisce l’insegnamento tradizionale, il quale però non deve essere trascurato. Si pone infine l’accento sulla competenza dell’insegnante, fattore fondamentale per l’efficacia dell’approccio all’improvvisazione in classe.

#### **5.1.10. QUESTIONARIO NEEDS ANALYSIS DOCENTI - CONCLUSIONI**

L'improvvisazione musicale e le sue applicazioni didattiche sono ancora scarsamente presenti nella formazione accademica dei docenti destinati all'insegnamento di strumento musicale nelle SMIM. La mancanza di competenza in materia di improvvisazione viene vista generalmente come causa principale della sua mancata applicazione in classe. Tuttavia, l'interesse per questo approccio innovativo viene evidenziato dal fatto che una parte considerevole dei docenti considerati ha già compiuto autonomamente studi al riguardo, mentre coloro che non ne hanno familiarità dimostrano la volontà di volersi aggiornare, essendo consapevoli dei benefici che l'improvvisazione comporta a livello musicale e pedagogico.

La fig. 5.10 mostra la relazione riscontrata tra esperienze didattiche, ostacoli all'attuazione e orientamento dei docenti riguardo all'improvvisazione a scuola. Circa la metà dei partecipanti ha già avuto esperienza con l'improvvisazione a livello didattico, ma soltanto una parte marginale ne fa un uso abituale a lezione. Chi ha già applicato in classe l'improvvisazione, ha riscontrato per lo più una risposta positiva da parte dei propri alunni; chi non lo ha mai fatto, giustifica ciò in larga misura con la mancanza di competenze in materia. Infine, la quasi totalità dei partecipanti ritiene che l'improvvisazione sia utile nell'ambito dell'educazione musicale, e la grande maggioranza di coloro che non l'hanno ancora applicata è interessata a farlo in futuro, acquisendone le competenze.

Figura 5.10

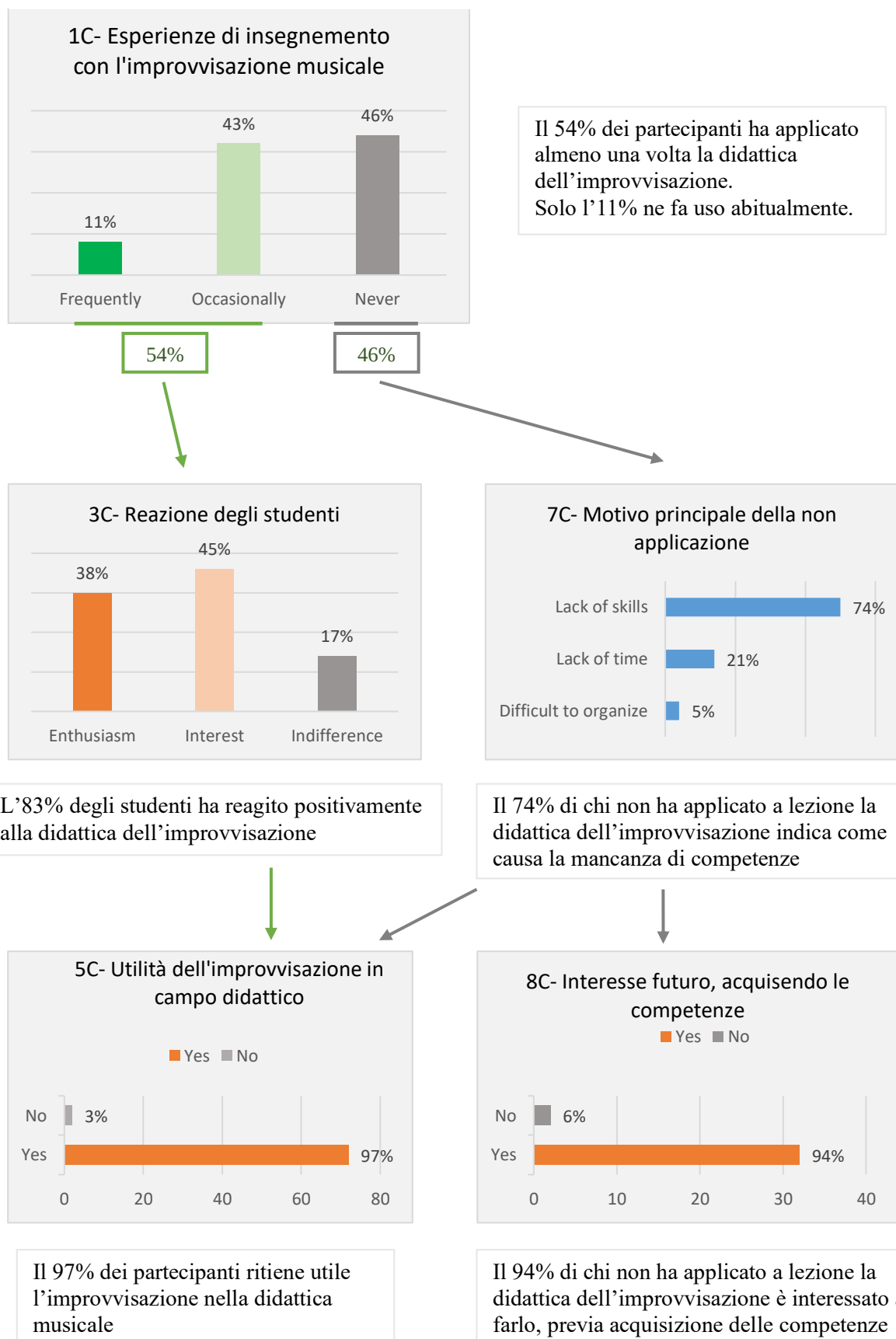


Tabella 5.1 – Esperienze professionali e personali con l'improvvisazione

| DOMANDA                                                                                                                  | % risposte positive sul totale | Categoria di specifica in caso affermativo                                     | Distribuzione % per categoria |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1B - Hai ricevuto insegnamenti relativi all'improvvisazione durante i tuoi studi al conservatorio?<br>(se sì, specifica) | 26%                            | Insegnamento strutturato in ambito jazz/blues                                  | 34%                           |
|                                                                                                                          |                                | Nell'ambito dei percorsi abilitanti per la didattica                           | 33%                           |
|                                                                                                                          |                                | Metodi di educazione musicale attiva (Orff, IEM)                               | 20%                           |
|                                                                                                                          |                                | Esperienze occasionali / non sistematiche                                      | 13%                           |
| 2B - Hai seguito corsi di improvvisazione al di fuori degli studi di conservatorio?<br>(se sì, specifica)                | 31%                            | Corsi jazz e musica moderna                                                    | 32%                           |
|                                                                                                                          |                                | Corsi per la didattica musicale                                                | 27%                           |
|                                                                                                                          |                                | Approcci alternativi e interdisciplinari                                       | 27%                           |
|                                                                                                                          |                                | Percorsi individuali                                                           | 14%                           |
| 3B - Hai mai studiato l'improvvisazione musicale per conto tuo?<br>(se sì, specifica)                                    | 32%                            | Studiando con libri, metodi didattici o approcci di musica tradizionale        | 43%                           |
|                                                                                                                          |                                | Con autoapprendimento digitale / uso di tutorial                               | 33%                           |
|                                                                                                                          |                                | Suonando con gruppi musicali                                                   | 14%                           |
|                                                                                                                          |                                | Assieme alla pratica di composizione                                           | 10%                           |
| 4B - Hai mai provato a improvvisare sul tuo strumento?<br>(se sì, specifica)                                             | 65%                            | Improvvisazione libera / a orecchio / autodidatta / esplorativa                | 37%                           |
|                                                                                                                          |                                | Improvvisazione con basi / strutture armoniche / pattern / scale               | 23%                           |
|                                                                                                                          |                                | Improvvisazione in contesto jazz-blues / con band                              | 23%                           |
|                                                                                                                          |                                | Improvvisazione legata a repertorio / variazione tematica / metodi particolari | 17%                           |

Tabella 5.2 – Esperienze didattiche con l'improvvisazione

| DOMANDA                                                                                                       | % risposte positive sul totale                         | Categoria di specifica in caso affermativo                         | Distribuzione % per categoria |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1C - Hai avuto esperienze di insegnamento relative all'improvvisazione musicale con i tuoi alunni delle SMIM? | <b>54%</b><br>11% frequentemente<br>43% saltuariamente |                                                                    |                               |
| 2C - Come sono state organizzate queste lezioni? Cosa prevedevano?                                            | 54%                                                    | Improvvisazione guidata con materiali didattici / metodologie      | 33%                           |
|                                                                                                               |                                                        | Esplorazione timbrica / libertà espressiva e creativa              | 23%                           |
|                                                                                                               |                                                        | Improvvisazione su basi / pattern / giri armonici                  | 23%                           |
|                                                                                                               |                                                        | Rielaborazione / composizione / giochi musicali /attività corporee | 21%                           |
| 3C - Come hanno reagito mediamente i tuoi alunni?                                                             | 54%                                                    | Hanno dimostrato un certo interesse                                | 45%                           |
|                                                                                                               |                                                        | Hanno partecipato con entusiasmo                                   | 38%                           |
|                                                                                                               |                                                        | Sono rimasti indifferenti                                          | 17%                           |
| 4C - Che benefici hanno avuto i tuoi alunni a seguito di questa esperienza?                                   | 54%                                                    | Ascolto / percezione sonora                                        | 29%                           |
|                                                                                                               |                                                        | Motivazione / interesse / autostima                                | 25%                           |
|                                                                                                               |                                                        | Espressività / creatività                                          | 23%                           |
|                                                                                                               |                                                        | Tecnica / consapevolezza strumentale                               | 23%                           |

Tabella 5.3 – Benefici dell'improvvisazione a livello didattico e pedagogico; ostacoli e proposte

| DOMANDA                                                                                                                                    | % risposte sul totale | Categoria di risposta                                                   | Distribuzione % per categoria |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 5C - Specifica i motivi per cui l'improvvisazione può essere utile nella formazione musicale degli alunni                                  | 96%                   | Creatività / libertà espressiva                                         | 53% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Sviluppo tecnico / musicale                                             | 30% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Ascolto / orecchio / capacità di interazione con gli altri              | 29% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Motivazione / autostima / autonomia / coinvolgimento                    | 20% *                         |
| 9C - Secondo te quali abilità generali spendibili in altre discipline può sviluppare l'improvvisazione musicale?                           | 91%                   | Creatività / pensiero divergente                                        | 41% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Capacità di adattamento / <i>problem solving</i> / reattività           | 37% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Ascolto / cooperazione / competenze sociali                             | 34% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Capacità cognitive (concentrazione / memoria / logica / organizzazione) | 32% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Autostima / autonomia / motivazione                                     | 12% *                         |
| 1D - Secondo la tua esperienza, spiega i motivi per cui nelle SMIM la pratica dell'improvvisazione musicale è oggi di difficile attuazione | 100%                  | Mancanza di una adeguata formazione dei docenti                         | 99% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Mancanza di tempo materiale                                             | 66% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Mancanza di interesse o motivazione dei docenti                         | 43% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Sottrarre risorse all'insegnamento tradizionale / scarso beneficio      | 7% *                          |
| 2D - Secondo te in che modo sarebbe opportuno attuare la pratica dell'improvvisazione musicale nelle SMIM?                                 | 92%                   | Inserendola nei programmi / negli orari regolari / con spazi adeguati   | 35% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Attraverso la formazione / competenza / motivazione dei docenti         | 31% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Durante le lezioni di musica di insieme                                 | 31% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Attraverso esercizi propedeutici / stimoli gradualmente                 | 11% *                         |
|                                                                                                                                            |                       | Attraverso metodi didattici innovativi / progetti speciali              | 8% *                          |

\* Poiché le risposte multiple per partecipante sono frequenti, la somma supera il 100%.

Tabella 5.4 – Aspettative e suggerimenti per il corso di formazione

| DOMANDA                                                                                                                                                                                                         | % risposte sul totale | Categoria di risposta                                                               | Distribuzione % per categoria |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 3D - Come struttureresti un corso sulla didattica dell'improvvisazione musicale rivolto agli insegnanti di strumento, finalizzato all'insegnamento nelle SMIM?                                                  | 55%                   | Lezioni pratiche e di laboratorio, in presenza                                      | 34%                           |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Con approcci metodologici suggeriti                                                 | 27%                           |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Tecnica dell'improvvisazione (in particolare jazz)                                  | 15%                           |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Focus su percorsi didattici da applicare a scuola                                   | 15%                           |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Privilegiando l'approfondimento dell'armonia                                        | 9%                            |
| 4D - Quali sono le competenze che ti aspetti di acquisire o potenziare in un corso sulla didattica dell'improvvisazione musicale rivolto agli insegnanti di strumento, finalizzato all'insegnamento nelle SMIM? | 84%                   | Competenze didattiche / metodologiche                                               | 34%                           |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Improvvisazione di base e avanzata                                                  | 31%                           |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Capacità di trasmettere il pensiero improvvisativo agli alunni                      | 18%                           |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Aspetto relazionale con alunni e colleghi                                           | 10%                           |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Crescita a livello di orecchio / creatività                                         | 8%                            |
| 5D - Nell'ambito di un corso sulla didattica dell'improvvisazione musicale rivolto agli insegnanti di strumento, finalizzato all'insegnamento nelle SMIM, che tipo di supporti sarebbero utili?                 | 85%                   | Spazi / laboratori attrezzati                                                       | 65% *                         |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Strumenti / tecnologie (strumenti musicali, LIM, PC, software, sistemi audio-video) | 54% *                         |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Supporti istituzionali (permessi, riconoscimento, orari)                            | 52% *                         |
|                                                                                                                                                                                                                 |                       | Materiali didattici                                                                 | 38% *                         |

\* Poiché le risposte multiple per partecipante sono frequenti, la somma supera il 100%.

|                                            | <b>ASPETTI POSITIVI</b><br>---<br><b>62 risposte</b> su 74<br>(12 non rispondono)                       | <b>ASPETTI NEGATIVI</b><br>---<br><b>41 risposte</b> su 74<br>(33 non rilevano aspetti negativi)        |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CATEGORIA</b>                           | <b>6D - Quali sono secondo te gli aspetti positivi della didattica dell'improvvisazione nelle SMIM?</b> | <b>7D - Quali sono secondo te gli aspetti negativi della didattica dell'improvvisazione nelle SMIM?</b> |
| <b><i>Creatività / libertà</i></b>         | Stimola la creatività e la libertà espressiva; favorisce l'espressione personale                        | Se non ben organizzata, può sembrare un "suonare a caso"                                                |
| <b><i>Sviluppo personale / sociale</i></b> | Favorisce autonomia, fiducia in sé, socializzazione, ascolto attivo                                     | Può essere difficoltosa o demotivante per studenti timidi o con meno abilità                            |
| <b><i>Inclusione</i></b>                   | Rende la musica più accessibile e attraente, specie per chi ha difficoltà con lettura o approcci rigidi | Potrebbe non essere adatta o gradita a tutti gli studenti                                               |
| <b><i>Competenze musicali</i></b>          | Migliora competenze trasversali: percezione armonica, interazione, consapevolezza strumentale           | Rischio di trascurare competenze tradizionali come lettura, tecnica e analisi se non ben bilanciata     |
| <b><i>Innovazione didattica</i></b>        | Rinnova e arricchisce l'insegnamento musicale tradizionale                                              | Dipende fortemente dalla preparazione e competenza del docente                                          |
| <b><i>Benessere / coinvolgimento</i></b>   | Contribuisce al benessere psicofisico, al rilassamento e alla motivazione                               | Se non strutturata, può creare confusione e non essere efficace                                         |

Tabella 5.5 – Aspetti positivi e negativi della didattica dell'improvvisazione; valutazione complessiva

## **5.2. QUESTIONARIO PRE-POST DOCENTI**

Il questionario è stato completato sia in fase PRE che POST da 42 docenti (14 maschi e 28 femmine) sui 48 partecipanti al corso di formazione (vedi par. 4.8).

### **5.2.1. ANAGRAFICA E PROFESSIONALE (FASE PRE)**

La prima parte del questionario, sottoposta in fase PRE, riguarda aspetti anagrafici e professionali: genere, età, titolo di studio, area geografica, strumento musicale insegnato [tab. 5.6]. I partecipanti sono per il 67% femmine e per il 33% maschi, di età compresa tra 34 e 67 anni; il 38% ha una laurea in aggiunta al diploma di conservatorio; l'area geografica della sede di insegnamento è equamente distribuita tra Centro-Nord (55%) e Centro-Sud (45%). Per quanto riguarda lo strumento musicale insegnato, tutte le classi strumentali sono rappresentate, con una prevalenza per il pianoforte.

### **5.2.2. ATTIVITÀ CONCERTISTICA, GENERI MUSICALI, STUDI PREGRESSI (FASE PRE)**

In fase PRE, è stato chiesto ai partecipanti di esprimersi circa la propria attività concertistica, i generi musicali di riferimento e gli studi pregressi in didattica dell'improvvisazione [tab. 5.7]. La maggioranza dei docenti (72%) suona in concerto, ma soltanto il 36% lo fa abitualmente. Il 24% ha esperienze musicali limitate alla musica classica, ma oltre la metà (52%) suona o ascolta anche jazz. Il 57% dei partecipanti ha già ricevuto, prima dello svolgimento del corso di formazione, insegnamenti relativi alla didattica dell'improvvisazione. Il jazz è un genere musicale che non è familiare per chiunque, nemmeno per tutti i musicisti di professione. L'improvvisazione non riguarda soltanto la musica jazz, ma del jazz è indubbiamente l'essenza. Chi suona o semplicemente apprezza la musica jazz a livello di ascolto, ha una certa affinità con l'approccio improvvisativo alla musica. Tuttavia, i dati del questionario non rilevano una correlazione apprezzabile tra chi suona o ascolta jazz e chi in qualche misura si è avvicinato alla didattica dell'improvvisazione. Ciò suggerisce che l'interesse per questo approccio in ambito educativo non sia legato necessariamente alle esperienze personali con la musica improvvisata.

### 5.2.3. APPLICAZIONE DELL'IMPROVVISAZIONE A LEZIONE (PRE-POST)

È stato chiesto ai docenti se e quanto abbiano applicato l'improvvisazione musicale a lezione, sia prima che dopo lo svolgimento del corso di formazione. In fase PRE si rileva che il 43% non ha mai adottato questo approccio, mentre il 40% lo ha fatto sporadicamente e soltanto il 17% diverse volte. Questo dato non differisce molto da quello rilevato nel precedente questionario di *needs analysis* con 74 docenti (vedi par. 5.1.3). Le risposte in fase POST danno un quadro generale non molto dissimile da quello in fase PRE, con percentuali rispettivamente del 48%, 33% e 19%. La cosa non deve sorprendere, dato che tra la fine del corso di formazione e la data di compilazione del questionario POST sono passate mediamente soltanto 8 settimane, di cui 6 fruibili a lezione considerate le vacanze natalizie. D'altra parte, vincoli legati alle attività scolastiche e al rischio di "mortalità" nella compilazione POST non hanno consentito di procedere oltre questo lasso di tempo. Un'analisi dettagliata sul comportamento dei singoli partecipanti fornisce in realtà un quadro più complesso e interessante. Per questo si è deciso di introdurre un parametro  $\Delta$ , che si riferisce alla *variazione* nell'applicazione dell'improvvisazione a lezione, a seguito del corso di formazione. In questo modo, i docenti con  $\Delta > 0$  sono coloro che hanno fatto registrare un *incremento* nell'applicazione didattica dell'improvvisazione, a seguito del corso (in pratica, chi è passato da indice 0 a indice 1 e 2, oppure chi è passato da indice 1 a indice 2). La categoria con  $\Delta > 0$  include 11 docenti su 42, pari al 26% del totale. L'ipotesi è che questa categoria di docenti sia quella che maggiormente ha recepito gli insegnamenti del corso, dato che ha aumentato il proprio impegno nel senso indicato già nelle settimane immediatamente successive [tab. 5.8].

Tabella 5.6 – Questionario pre-post docenti - anagrafica e professionale

| DOMANDA                                   | % risposte sul totale | Categoria di risposta    | Distribuzione % per categoria |
|-------------------------------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Genere                                    | 100%                  | M                        | 33%                           |
|                                           |                       | F                        | 67%                           |
|                                           |                       |                          |                               |
| Età                                       | 100%                  | 35 - 44                  | 24%                           |
|                                           |                       | 45 - 54                  | 38%                           |
|                                           |                       | ≥ 55                     | 38%                           |
|                                           |                       |                          |                               |
| Titolo di studio (oltre al conservatorio) | 100%                  | Laurea                   | 38%                           |
|                                           |                       | Diploma scuola superiore | 62%                           |
|                                           |                       |                          |                               |
| Area geografica di insegnamento           | 100%                  | Centro -Nord             | 55%                           |
|                                           |                       | Centro - Sud             | 45%                           |
|                                           |                       |                          |                               |
| Strumento musicale insegnato              | 100%                  | Pianoforte               | 33%                           |
|                                           |                       | Chitarra                 | 12%                           |
|                                           |                       | Strumento a fiato        | 24%                           |
|                                           |                       | Strumento ad arco        | 19%                           |
|                                           |                       | Altro                    | 12%                           |

Tabella 5.7 – Questionario pre-post docenti; attività musicale e studi di didattica dell'improvvisazione

| DOMANDA                                                                                       | % risposte sul totale | Categoria di risposta          | Distribuzione % per categoria |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Svolgi attività Concertistica?                                                                | 100%                  | Abitualmente                   | 36%                           |
|                                                                                               |                       | Sporadicamente                 | 36%                           |
|                                                                                               |                       | No                             | 28%                           |
|                                                                                               |                       |                                |                               |
| Quali generi musicali suoni / ascolti?                                                        | 100%                  | Solo musica classica           | 24%                           |
|                                                                                               |                       | Anche altri generi ma non jazz | 24%                           |
|                                                                                               |                       | Anche jazz                     | 52%                           |
|                                                                                               |                       |                                |                               |
| Hai già ricevuto insegnamenti relativi alla didattica dell'improvvisazione? (prima del corso) | 100%                  | Sì                             | 57%                           |
|                                                                                               |                       | No                             | 43%                           |

Tabella 5.8 – Questionario pre-post docenti; applicazione dell'improvvisazione a lezione

| DOMANDA                                                                                                  | % risposte sul totale | Categoria di risposta | indice  | Distribuzione % per categoria |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------|-------------------------------|
| <u>Prima</u> dello svolgimento del corso, avevi mai applicato a lezione la pratica dell'improvvisazione? | 100%                  | Mai                   | 0       | 43%                           |
|                                                                                                          |                       | Sporadicamente        | 1       | 40%                           |
|                                                                                                          |                       | Diverse volte         | 2       | 17%                           |
|                                                                                                          |                       |                       |         |                               |
| <u>Dopo</u> lo svolgimento del corso, hai mai applicato a lezione la pratica dell'improvvisazione?       | 100%                  | Mai                   | 0       | 48%                           |
|                                                                                                          |                       | Sporadicamente        | 1       | 33%                           |
|                                                                                                          |                       | Diverse volte         | 2       | 19%                           |
|                                                                                                          |                       |                       |         |                               |
| Variazione nell'applicazione dell'improvvisazione a lezione (a seguito del corso)                        | 100%                  | $\Delta > 0$          | +1 ; +2 | 26%                           |
|                                                                                                          |                       | $\Delta = 0$          | 0       | 50%                           |
|                                                                                                          |                       | $\Delta < 0$          | -1 ; -2 | 24%                           |

#### 5.2.4. ANALISI DELLA DISTRIBUZIONE STATISTICA DEI COSTRUTTI

Per poter procedere con l'analisi quantitativa, è necessario verificare il tipo di distribuzione dei dati nei costrutti utilizzati (Johnson and Christensen, 2014; Mayers, 2013). L'analisi della distribuzione statistica è stata effettuata tramite il software SPSS (IBM Corp., 2023), utilizzando il sottoprogramma DESCRIPTIVE STATISTICS. Le statistiche descrittive preliminari relative ai costrutti analizzati indicano valori di asimmetria (*skewness*) e curtosi (*kurtosis*) compatibili con un'approssimazione accettabile alla distribuzione normale, cioè compresi rispettivamente nell'intervallo  $[-1 \div 1]$  e  $[-2 \div 2]$ , a eccezione di IMP\_123 in fase PRE [tab. 5.9]. Un'analisi più approfondita (test di normalità) della distribuzione del costrutto IMP123\_PRE ha tuttavia evidenziato che la sua significativa anomalia in termini di asimmetria e curtosi è dovuta essenzialmente all'apporto di un singolo soggetto (*outlier*), che se escluso riconduce la distribuzione di IMP123\_PRE nei limiti accettabili di distribuzione normale. Tale soggetto rappresenta un caso isolato, e il suo contributo nel calcolo delle medie risulta trascurabile, ma per precauzione le analisi successive che includono IMP123\_PRE sono state condotte escludendo l'*outlier* dai calcoli, coerentemente con l'utilizzo di metodi parametrici.

L'analisi della distribuzione statistica della scala di gradimento del corso è riportata in tab. 5.14 ed evidenzia una distribuzione normale sia nel totale che per i singoli 3 fattori.

Tabella 5.9 – Analisi preliminare sulla distribuzione statistica dei costrutti

| Variabile                           | Skewness | Std. Error Skewness | Kurtosis | Std. Error Kurtosis |
|-------------------------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|
| Gradimento Corso                    | 0.00     | 0.37                | -0.83    | 0.72                |
| AE_Totale_PRE                       | -0.85    | 0.37                | 1.30     | 0.72                |
| SL_Totale_PRE                       | -0.66    | 0.37                | 0.72     | 0.72                |
| AE_Totale_POST                      | -0.34    | 0.37                | -0.80    | 0.72                |
| SL_Totale_POST                      | -0.23    | 0.37                | -0.34    | 0.72                |
| IMP123_PRE ( <i>con outlier</i> )   | -2.32*   | 0.37                | 7.99*    | 0.72                |
| IMP123_PRE ( <i>senza outlier</i> ) | -0.88    | 0.37                | -0.52    | 0.72                |
| IMP123_POST                         | -0.67    | 0.37                | -0.33    | 0.72                |
| IMP_45_PRE                          | 0.00     | 0.37                | -0.39    | 0.72                |
| IMP_45_POST                         | 0.07     | 0.37                | -1.21    | 0.72                |

#### 5.2.5. AFFIDABILITÀ INTERNA DEI COSTRUTTI [tab. 5.10].

L'affidabilità interna dei costrutti del questionario è stata valutata tramite il software SPSS, utilizzando il sottoprogramma RELIABILITY (Mayers, 2013).

La scala di “AUTOEFFICACIA” presenta una  $\alpha$  di Cronbach complessiva di 0.94 in fase PRE e di 0.95 in fase POST. L'eccellente affidabilità è confermata dai valori di  $\alpha$  rilevati per i singoli fattori:

*Coinvolgimento degli studenti* [AE\_se]:  $\alpha$  (pre) = 0.83 -  $\alpha$  (post) = 0.85

*Strategie didattiche* [AE\_is]:  $\alpha$  (pre) = 0.88 -  $\alpha$  (post) = 0.86

*Gestione della classe*: [AE\_cm]:  $\alpha$  (pre) = 0.84 -  $\alpha$  (post) = 0.88

La scala mono-fattoriale “SODDISFAZIONE NEL LAVORO” presenta una  $\alpha$  di Cronbach pari a 0.85 in fase PRE e 0.77 in fase POST.

La scala “ATTITUDINI VERSO L’IMPROVVISAZIONE”, presa nel complesso dei 5 *item*, evidenzia una  $\alpha$  di Cronbach pari a 0.73 in fase PRE e 0.81 in fase POST, e rispettivamente 0.86 e 0.90 per il fattore IMP123. Il fattore IMP45 presenta una  $\alpha$  più bassa, soprattutto in fase PRE. Bisogna considerare a questo riguardo che nel caso di 2 soli *item* la  $\alpha$  di Cronbach è uno strumento da adoperare con cautela (Eisinga et al., 2013), e che la soglia di affidabilità di  $\alpha$  può scendere sotto il valore di 0.70 nel caso, come quello presente, di ricerca esplorativa (Hair et al., 2010).

Infine, i 15 *item* del questionario di gradimento presentano una  $\alpha$  di Cronbach totale pari a 0.92, e compresa tra 0.86 e 0.90 per i 3 singoli fattori [tab. 5.13].

Tabella 5.10 – Affidabilità interna ( $\alpha$  di Cronbach) per i costrutti del questionario pre-post docenti

| Fattore                                        | $\alpha$ Cronbach - PRE | $\alpha$ Cronbach - POST |
|------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| <b>AE-se</b><br><i>Coinvolgimento studenti</i> | .83                     | .85                      |
| <b>AE-is</b><br><i>Strategie didattiche</i>    | .88                     | .86                      |
| <b>AE-cm</b><br><i>Gestione della classe</i>   | .84                     | .88                      |
| <b>AE</b><br><i>totale</i>                     | .94                     | .95                      |
| <b>SL</b>                                      | .85                     | .77                      |
| <b>IMP123</b>                                  | .86                     | .90                      |
| <b>IMP45</b>                                   | .47                     | .62                      |
| <b>IMP</b><br><i>totale</i>                    | .73                     | .81                      |

### 5.2.6. ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA “ATTITUDINI VERSO L’IMPROVVISAZIONE”

Allo scopo di indagare circa le attitudini dei docenti nei riguardi della didattica dell’improvvisazione, sono state incluse nel questionario 5 domande con risposta chiusa su scala Likert a 4 valori, in fase PRE e POST:

- ✓ IMP\_1 - *Ritengo l'approccio improvvisativo importante a livello didattico musicale*
- ✓ IMP\_2 - *Ritengo l'approccio improvvisativo importante a livello cognitivo generale*
- ✓ IMP\_3 - *Ritengo l'approccio improvvisativo importante a livello sociale e relazionale*
- ✓ IMP\_4 - *L'insegnamento dell'improvvisazione musicale nella scuola media è alla portata di tutti i docenti*
- ✓ IMP\_5 - *L'insegnamento dell'improvvisazione musicale nella scuola media è alla portata di tutti gli alunni*

Il pacchetto di domande sopra elencato è stato costruito *ad hoc* e non fa parte di una scala standardizzata. È stata quindi condotta un’analisi fattoriale esplorativa (EFA), tramite il software SPSS, utilizzando il sottoprogramma FACTOR. L’impiego del metodo di rotazione *Varimax* con *Kaiser Normalization* (Kaiser, 1958; Mayers, 2013) ha permesso di ottenere una soluzione fattoriale più interpretabile. Il risultato dell’analisi ha evidenziato una struttura a due fattori complessivamente stabile. In entrambe le fasi PRE e POST, i primi tre item (IMP\_1, IMP\_2, IMP\_3) presentano carichi elevati e coerenti su un primo fattore, mentre i rimanenti due item (IMP\_4, IMP\_5) si associano a un secondo fattore distinto, anche se in maniera meno netta [tab. 5.12]. Questa suddivisione risulta coerente con l’impostazione delle domande: gli *item* IMP\_1, IMP\_2, IMP\_3 si riferiscono alla *rilevanza* educativa attribuita alla didattica dell’improvvisazione musicale; gli *item* IMP\_4 e IMP\_5 sono relativi alla sua *fattibilità* [fig. 5.11].

Nel dettaglio, i due fattori rilevati sono associati ad autovalori  $> 1$  in fase PRE e POST, con l'unica eccezione del fattore “fattibilità” (IMP\_4,5) che presenta un autovalore pari a 0.91 nella sola fase POST [tab 5.11], ma che tuttavia si è deciso di mantenere valido, tenuto conto che:

- il valore iniziale (0.91) è leggermente inferiore a 1;
- a seguito di rotazione, il valore iniziale sale a 1.18;
- la varianza cumulativa totale dopo rotazione è soddisfacente (oltre 68%);
- il fattore “fattibilità” ha un consistente significato teorico.

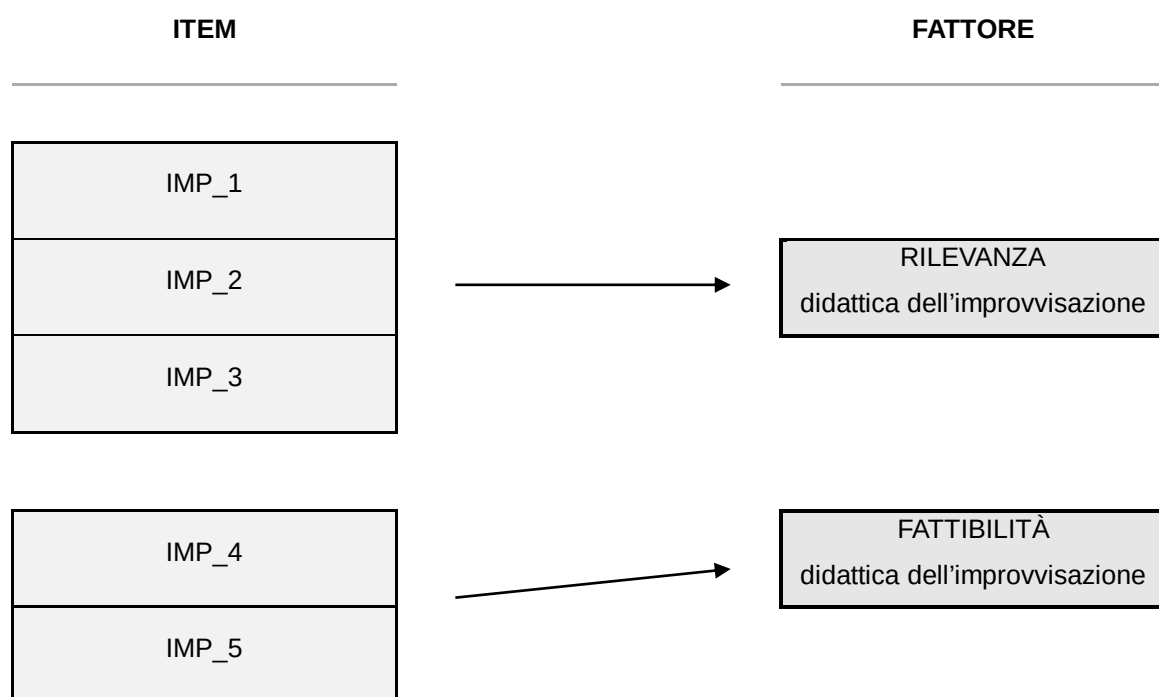
| <b>FATTORE</b> | <b>Autovalore PRE</b><br><i>[iniziale]</i> | <b>Autovalore PRE</b><br><i>[dopo rotazione]</i> | <b>Autovalore POST</b><br><i>[iniziale]</i> | <b>Autovalore POST</b><br><i>[dopo rotazione]</i> |
|----------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| IMP_1,2,3      | 2.69                                       | <b>2.03</b>                                      | 3.04                                        | <b>2.23</b>                                       |
| IMP_4,5        | 1.02                                       | <b>1.06</b>                                      | 0.91*                                       | <b>1.18</b>                                       |

*Tabella 5.11 – Autovalori relativi ai 2 fattori della scala “Attitudini verso l’improvvisazione”  
[fase PRE e POST, iniziale e a seguito di rotazione Varimax]*

| ITEM     | Fattore 1    | Fattore 2    |
|----------|--------------|--------------|
| IMP1-PRE | <b>0.870</b> | 0.192        |
| IMP2-PRE | <b>0.821</b> | 0.083        |
| IMP3-PRE | <b>0.723</b> | 0.382        |
| IMP4-PRE | 0.090        | <b>0.885</b> |
| IMP5-PRE | 0.257        | <b>0.300</b> |

*Tabella 5.12 – Analisi fattoriale esplorativa per la scala “Attitudini verso l’improvvisazione” PRE e POST [Principal Axis Factoring, con rotazione ortogonale di tipo Varimax e normalizzazione Kaiser]*

| ITEM      | Fattore 1    | Fattore 2    |
|-----------|--------------|--------------|
| IMP3-POST | <b>0.948</b> | 0.176        |
| IMP2-POST | <b>0.834</b> | 0.270        |
| IMP1-POST | <b>0.700</b> | 0.346        |
| IMP5-POST | 0.160        | <b>0.867</b> |
| IMP4-POST | 0.345        | <b>0.449</b> |



*Figura 5.11 – Risultato dell'analisi fattoriale per la scala "Attitudini verso l'improvvisazione"*

### 5.2.7. QUESTIONARIO DI GRADIMENTO DEL CORSO DI FORMAZIONE

In fase POST è stato somministrato ai 42 insegnanti partecipanti al corso di formazione un questionario di gradimento volto a raccogliere le opinioni riguardo ai contenuti del corso, alla sua organizzazione e ai benefici percepiti. È stato costruito a questo scopo un questionario *ad hoc* composto da 15 *item* con risposte su scala numerica Likert a 5 valori. Dato che non si tratta di uno strumento standardizzato, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) tramite il software SPSS. L'analisi ha raggiunto la convergenza in 9 iterazioni, restituendo una struttura tri-fattoriale interpretabile e teoricamente coerente. Il metodo utilizzato è stato il *Principal Axis Factoring*, con rotazione ortogonale di tipo *Varimax* e normalizzazione Kaiser [tab. 5.15].

✓ *Fattore 1 – Utilità percepita e ispirazione professionale*

Il primo fattore raccoglie gli item che esprimono la percezione di utilità, rilevanza e novità dei contenuti del corso, nonché la loro capacità di stimolare interesse e generare nuove idee didattiche.

✓ *Fattore 2 – Metodi e contenuti del corso*

Il secondo fattore è caratterizzato da item che riguardano la chiarezza espositiva, la comprensibilità dei contenuti e l'utilità didattica dei materiali presentati.

✓ *Fattore 3 – Crescita professionale e coerenza organizzativa*

Questo fattore può essere interpretato come espressione della percezione di efficacia e coerenza sistemica del percorso formativo, in termini sia professionali che organizzativi.

L'affidabilità interna è stata valutata tramite l' $\alpha$  di Cronbach:

*Fattore 1:  $\alpha = 0.86$  - Fattore 2:  $\alpha = 0.90$  - Fattore 3:  $\alpha = 0.86$  - Scala complessiva (15 item):  $\alpha = 0.92$*  [tab. 5.13]. Tali valori indicano un'eccellente coerenza interna sia a livello di singoli fattori che dell'intera scala, confermando l'affidabilità dello strumento utilizzato. I valori di asimmetria e curtosi sono inoltre compatibili con un'approssimazione accettabile alla distribuzione normale [tab. 5.14].

I punteggi medi per i singoli fattori e per l'intera scala [tab. 5.13] indicano una valutazione complessivamente molto positiva del corso da parte dei docenti partecipanti, in particolare per quanto riguarda la chiarezza didattica e l'utilità percepita (fattore 2). Il fattore 3, pur mantenendosi su valori positivi, evidenzia una valutazione più contenuta, suggerendo possibili margini di miglioramento nelle dimensioni legate alla coerenza organizzativa e alla trasferibilità professionale.

| FATTORE                                                    | M    | SD  | $\alpha$ Cronbach |
|------------------------------------------------------------|------|-----|-------------------|
| <i>1 – Utilità percepita e ispirazione professionale</i>   | 4.02 | .70 | .86               |
| <i>2 – Metodi e contenuti del corso</i>                    | 4.20 | .69 | .90               |
| <i>3 – Crescita professionale e coerenza organizzativa</i> | 3.56 | .75 | .86               |
| <i>Scala complessiva gradimento (15 item)</i>              | 3.88 | .62 | .92               |

Tabella 5.13 – Questionario di gradimento docenti; medie, deviazioni standard e valori di affidabilità

| Variabile                                                  | Skewness | Std. Error Skewness | Kurtosis | Std. Error Kurtosis |
|------------------------------------------------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|
| <i>1 – Utilità percepita e ispirazione professionale</i>   | -0.43    | 0.37                | -0.77    | 0.72                |
| <i>2 – Metodi e contenuti del corso</i>                    | -0.31    | 0.37                | -1.15    | 0.72                |
| <i>3 – Crescita professionale e coerenza organizzativa</i> | 0.07     | 0.37                | -0.51    | 0.72                |
| <i>Scala complessiva gradimento (15 item)</i>              | 0.00     | 0.37                | -0.83    | 0.72                |

Tabella 5.14 – Questionario di gradimento docenti; analisi sulla distribuzione statistica dei costrutti

| ITEM                                                                                                                                    | Fattore 1    | Fattore 2    | Fattore 3    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| 1- Le informazioni ricevute e i contenuti presentati durante il corso sono per me utili come insegnante di musica/strumento musicale    | <b>0.761</b> | 0.348        |              |
| 2- Il corso ha contribuito a motivare il mio interesse per le tematiche trattate                                                        | <b>0.754</b> | 0.340        |              |
| 3- Il corso mi ha fornito nuove idee su come insegnare musica/strumento musicale                                                        | <b>0.696</b> | 0.303        | 0.287        |
| 4- Le informazioni ricevute e i contenuti presentati durante il corso sono per me rilevanti                                             | <b>0.642</b> | 0.355        | 0.362        |
| 5- Il corso ha fornito contenuti e informazioni per me nuove                                                                            | <b>0.618</b> |              | 0.223        |
| 6- I metodi e i materiali didattici presentati durante il corso sono stati chiari                                                       | 0.241        | <b>0.866</b> | 0.244        |
| 7- I contenuti del corso sono stati chiari                                                                                              | 0.214        | <b>0.791</b> | 0.213        |
| 8- I metodi e i materiali didattici presentati durante il corso sono stati didatticamente utili                                         | 0.535        | <b>0.603</b> | 0.425        |
| 9- Grazie al corso ho migliorato la mia abilità di definire gli obiettivi didattici                                                     | 0.585        | 0.100        | <b>0.765</b> |
| 10- Grazie al corso ho migliorato la mia abilità di definire la fase di valutazione                                                     | 0.572        |              | <b>0.672</b> |
| 11- Il corso è stato adeguato rispetto al mio livello di conoscenze                                                                     | 0.122        | 0.433        | <b>0.603</b> |
| 12- Il corso ha soddisfatto le mie aspettative                                                                                          | 0.352        | 0.489        | <b>0.592</b> |
| 13- Il tempo previsto per lo svolgimento del corso è adeguato rispetto ai contenuti e agli obiettivi proposti                           | 0.221        | 0.446        | <b>0.455</b> |
| 14- I contenuti del corso sono stati coerenti con la mia realtà lavorativa                                                              | 0.347        | 0.386        | <b>0.397</b> |
| 15- Le metodologie didattiche adottate durante il corso mi hanno permesso di interagire e scambiare opinioni con gli altri partecipanti |              | 0.138        | <b>0.394</b> |

Tabella 5.15 – Analisi fattoriale esplorativa scala “Gradimento corso insegnanti”

[Principal Axis Factoring, con rotazione ortogonale di tipo Varimax con normalizzazione Kaiser]

### 5.2.8. ANALISI DELLA SCALA “AUTOEFFICACIA”

In tab. 5.16 sono riportate le medie e le deviazioni standard relative ai 12 *item* della scala “autoefficacia”, al costrutto complessivo e ai suoi 3 fattori, nella fase PRE e POST. I dati si riferiscono all’intero campione di N = 42 insegnanti (software SPSS, sottoprogramma DESCRIPTIVE).

| <i>N</i> | <i>Item</i> | <i>M (SD) pre</i> | <i>M (SD) post</i> | $\Delta$ ( <i>post-pre</i> ) |
|----------|-------------|-------------------|--------------------|------------------------------|
| 42       | AE1         | 6.60 (1.70)       | 6.83 (1.68)        | +0.23                        |
| 42       | AE2         | 7.52 (1.33)       | 7.38 (1.31)        | -0.14                        |
| 42       | AE3         | 6.55 (1.78)       | 6.64 (1.79)        | +0.09                        |
| 42       | AE4         | 7.69 (1.22)       | 7.36 (1.56)        | -0.33                        |
| 42       | AE5         | 7.29 (1.52)       | 7.36 (1.36)        | +0.07                        |
| 42       | AE6         | 7.36 (1.46)       | 6.98 (1.81)        | -0.38                        |
| 42       | AE7         | 7.57 (1.50)       | 7.29 (1.27)        | -0.28                        |
| 42       | AE8         | 7.02 (1.51)       | 7.05 (1.48)        | +0.03                        |
| 42       | AE9         | 7.00 (1.56)       | 6.88 (1.73)        | -0.12                        |
| 42       | AE10        | 7.50 (1.37)       | 7.07 (1.49)        | -0.43                        |
| 42       | AE11        | 6.52 (1.68)       | 5.74 (2.23)        | -0.78*                       |
| 42       | AE12        | 7.57 (1.40)       | 7.43 (1.43)        | -0.14                        |

|    | <i>Dimensione</i> | <i>M (SD) pre</i> | <i>M (SD) post</i> | $\Delta$ ( <i>post-pre</i> ) |
|----|-------------------|-------------------|--------------------|------------------------------|
| 42 | AE_Totale         | 7.18 (1.18)       | 7.00 (1.29)        | -0.18                        |
| 42 | AE_se             | 7.07 (1.24)       | 6.78 (1.46)        | -0.29                        |
| 42 | AE_is             | 7.34 (1.25)       | 7.18 (1.26)        | -0.16                        |
| 42 | AE_cm             | 7.14 (1.27)       | 7.04 (1.36)        | -0.10                        |

Tabella 5.16 – Questionario docenti - confronto pre-post sulla scala AE di autoefficacia (TSES) in dettaglio

\* item AE11 evidenzia un calo consistente (-13.6%)

I punteggi ottenuti sono stati interpretati considerando una suddivisione della scala Likert a 9 punti in tre livelli: basso [1.00–3.49], medio [3.50–6.49] e alto [6.50–9.00] (frequenze in tab. 5.17). Complessivamente, i valori medi PRE e POST mostrano una percezione elevata di autoefficacia da parte degli insegnanti sia prima ( $M = 7.18$ ;  $SD = 1.18$ ) che dopo l'intervento ( $M = 7.00$ ;  $SD = 1.29$ ), pur evidenziando un leggero calo nel punteggio medio complessivo ( $\Delta = -0.18$ ). Anche nei sotto-costrutti della scala si osservano variazioni negative di bassa entità ( $\Delta$  compresi tra -0.10 e -0.29), con valori comunque all'interno del *range* di percezione elevata. A livello di singoli *item*, la maggior parte presenta variazioni minime, con differenze percentuali inferiori al 6%, indicando una generale stabilità. Fa eccezione soltanto l'*item* AE11, con un calo del 13.6% e un valore post che scende nel *range* del livello medio ( $M = 5.74$ ). Questa riduzione, accompagnata da un aumento della deviazione standard ( $SD = 2.23$ ), potrebbe indicare una maggiore eterogeneità nelle percezioni individuali rispetto allo specifico aspetto dell'interazione con le famiglie degli alunni, con il procedere dell'anno scolastico [tab. III in appendice].

| <b>Dimensione</b> | <b>F - livello basso</b><br>(1.00÷3.49) | <b>F - Livello medio</b><br>(3.50÷6.49) | <b>F - Livello alto</b><br>(6.50÷9.00) |
|-------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|
| AE_Totale PRE     | 0                                       | 11                                      | 31                                     |
| AE_Totale POST    | 0                                       | 15                                      | 27                                     |
| AE_se PRE         | 1                                       | 10                                      | 31                                     |
| AE_se POST        | 1                                       | 12                                      | 29                                     |
| AE_is PRE         | 0                                       | 9                                       | 33                                     |
| AE_is POST        | 0                                       | 11                                      | 31                                     |
| AE_cm PRE         | 0                                       | 11                                      | 31                                     |
| AE_cm POST        | 0                                       | 13                                      | 29                                     |

Tabella 5.17 – Frequenze F per le risposte PRE e POST, divise per livelli, per la scala AE (TSES)

Per comprendere in dettaglio le variazioni pre-post della scala di autoefficacia AE, sono state effettuate le seguenti ulteriori indagini statistiche, tramite il t-test di SPSS (Mayers, 2013; Johnson and Christensen, 2014):

- *Paired Samples Correlations*
- *Paired Samples Test*
- *Paired Samples Effect Size*

*Paired Samples Correlations* calcola la correlazione tra i punteggi PRE e POST per ciascuna variabile, indicando quanto i punteggi individuali tendono a mantenere una coerenza tra le due misurazioni.

*Paired Samples Test* esegue il *test t per campioni appaiati*, verificando se le differenze tra i punteggi pre e post sono statisticamente significative; esso riporta il valore di  $t$ , i gradi di libertà  $df$  (nel nostro caso  $42-1 = 41$ ) e il  $p$ -value. Il valore di  $t$  indica quanto è forte la differenza tra le medie pre-post, rapportata alla variabilità dei dati. Più è alto il valore di  $t$ , più è probabile che la differenza osservata non sia dovuta al caso. Il valore di  $p$  rappresenta la probabilità che la differenza pre-post sia dovuta al caso. La differenza è considerata statisticamente significativa se  $p < 0.05$  (Fisher, 1925).

*Paired Samples Effect Size* fornisce la dimensione dell'effetto tramite l'indice *Cohen's d*, che quantifica l'ampiezza della differenza tra PRE e POST in termini standardizzati, e aiuta a valutare la rilevanza pratica del cambiamento, anche in assenza di significatività statistica.

L'analisi complessiva dei dati conferma lievi variazioni pre-post nelle medie dei punteggi di autoefficacia, con una leggera diminuzione generale. Tuttavia, i test  $t$  per campioni appaiati indicano che queste differenze non sono statisticamente significative ( $p > 0.20$ ). Il risultato è confermato dal calcolo della  $d$  di Cohen<sup>2</sup>, che riporta effetti molto piccoli (valori di  $d$  compresi tra 0.06 e 0.18). [tab. 5.18].

Dall'analisi delle correlazioni tra i punteggi PRE e POST (*Paired Samples Correlations*) di AE\_Totale e delle 3 sotto-scale [tab. 5.19] risultano associazioni deboli

---

<sup>2</sup> I valori convenzionali della  $d$  di Cohen (1988) sono: 0.2 = effetto piccolo, 0.5 = effetto medio, 0.8 = effetto grande.

o moderate<sup>3</sup>, il che indica che non c'è una forte stabilità intra-individuale. In dettaglio, la correlazione è moderata per AE\_Totale ( $r = 0.354$ ) e per la sotto-scala AE\_is “*strategie didattiche*” ( $r = 0.391$ ), debole/moderata per AE\_se “*coinvolgimento degli studenti*” ( $r = 0.303$ ), debole per AE\_cm “*gestione della classe*” ( $r = 0.285$ ). Nel caso di AE\_cm la debole correlazione non è peraltro statisticamente significativa ( $p = 0.067$ ), indicando una maggiore variabilità individuale nella percezione dell'autoefficacia su questo aspetto. La generale variabilità è confermata da un aumento della deviazione standard nei punteggi POST [tab. 5.18].

I risultati di cui sopra potrebbero riflettere un effetto differenziale dell'intervento formativo, ovvero un impatto mirato su una determinata categoria di partecipanti. Pur in assenza di un cambiamento medio sistematico, alcuni partecipanti potrebbero aver modificato in modo apprezzabile la propria percezione di autoefficacia in specifici ambiti. Questa possibilità apre la strada a un'analisi più dettagliata di sottogruppi specifici.

---

<sup>3</sup> Secondo il criterio di Cohen (1988), la correlazione è molto debole per  $r < 0.1$ , debole per  $0.1 < r < 0.3$ , moderata per  $0.3 < r < 0.5$ , forte per  $r > 0.5$ .

Tabella 5.18 – Medie e SD pre-post,  $\Delta$ , test  $t$ ,  $p$ -value e Cohen's  $d$  sulla scala AE (TSES)

| Dimensione | $M$ (SD) pre | $M$ (SD) post | $\Delta$ (post-pre) | $t$ (df=41) | Two-Sided $p$ | Cohen's $d$ |
|------------|--------------|---------------|---------------------|-------------|---------------|-------------|
| AE_Totale  | 7.18 (1.18)  | 7.00 (1.29)   | -0.18               | 0.838       | 0.41          | 0.13        |
| AE_se      | 7.07 (1.24)  | 6.78 (1.46)   | -0.29               | 1.176       | 0.25          | 0.18        |
| AE_is      | 7.34 (1.25)  | 7.18 (1.26)   | -0.16               | 0.724       | 0.47          | 0.11        |
| AE_cm      | 7.14 (1.27)  | 7.04 (1.36)   | -0.10               | 0.418       | 0.68          | 0.06        |

|        |                                | $N$ | $r$          | Two-Sided $p$ |
|--------|--------------------------------|-----|--------------|---------------|
| Pair 1 | AE_Totale_PRE & AE_Totale_POST | 42  | <b>0.354</b> | 0.022         |
| Pair 2 | AE_se_PRE & AE_se_POST         | 42  | 0.303        | 0.051         |
| Pair 3 | AE_is_PRE & AE_is_POST         | 42  | <b>0.391</b> | 0.011         |
| Pair 4 | AE_cm_PRE & AE_cm_POST         | 42  | 0.285        | 0.067         |

Tabella 5.19 – Coefficienti di correlazione di Pearson ( $r$ ) e valori di significatività ( $p$  a 2 code) tra i punteggi PRE e POST delle dimensioni della scala AE (TSES)

### 5.2.9. ANALISI DELLA SCALA “SODDISFAZIONE NEL LAVORO”

In tab. 5.20 sono riportate le medie e le deviazioni standard relative ai 5 *item* della scala mono-fattoriale “soddisfazione nel lavoro”, nella fase PRE e POST. I dati si riferiscono all’intero campione di N = 42 insegnanti (software SPSS, sottoprogramma DESCRIPTIVE).

| <i>N</i> | <i>Item</i>       | <i>M (SD) pre</i> | <i>M (SD) post</i> | $\Delta$ ( <i>post-pre</i> ) |
|----------|-------------------|-------------------|--------------------|------------------------------|
| 42       | SL1               | 4.26 (0.86)       | 4.33 (0.69)        | +0.07                        |
| 42       | SL2               | 3.50 (0.86)       | 3.60 (0.83)        | +0.10                        |
| 42       | SL3               | 4.43 (0.80)       | 4.36 (0.82)        | -0.07                        |
| 42       | SL4               | 4.00 (0.77)       | 3.98 (0.64)        | -0.02                        |
| 42       | SL5               | 3.67 (1.10)       | 3.62 (1.08)        | -0.05                        |
|          |                   |                   |                    |                              |
|          | <i>Dimensione</i> | <i>M (SD) pre</i> | <i>M (SD) post</i> | $\Delta$ ( <i>post-pre</i> ) |
| 42       | SL_Totale         | 3.97 (0.70)       | 3.98 (0.60)        | +0.01                        |

Tabella 5.20 – Confronto pre-post sulla scala SL di soddisfazione nel lavoro (TSS)

I punteggi ottenuti sono stati interpretati considerando una suddivisione della scala Likert a 5 punti in tre livelli: basso [1.00–2.49], medio [2.50–3.49] e alto [3.50–5.00] (frequenze in tab. 5.21). Complessivamente, i valori medi PRE e POST mostrano una percezione elevata di soddisfazione nel lavoro da parte degli insegnanti sia prima (M = 3.97; SD = 0.70) che dopo l’intervento (M = 3.98; SD = 0.60), senza evidenziare cambiamenti percettibili ( $\Delta$  = +0.01).

A livello di singoli *item*, tutti presentano variazioni minime, con differenze percentuali inferiori al 3%, indicando una generale stabilità.

| Dimensione     | F - livello basso<br>(1.00÷2.49) | F - Livello medio<br>(2.50÷3.49) | F - Livello alto<br>(3.50÷5.00) |
|----------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| SL_Totale PRE  | 1                                | 9                                | 32                              |
| SL_Totale POST | 0                                | 7                                | 35                              |

Tabella 5.21 – Frequenze F per le risposte PRE e POST, divise per livelli, per la scala SL (TSS)

Per comprendere in dettaglio le variazioni pre-post della scala SL, sono state effettuate le seguenti ulteriori indagini statistiche, tramite il t-test di SPSS:

- *Paired Samples Correlations*
- *Paired Samples Test*
- *Paired Samples Effect Size*

L'analisi complessiva dei dati evidenzia variazioni appena percettibili pre-post nella media dei punteggi di soddisfazione nel lavoro, variazioni peraltro non statisticamente significative ( $p = 0.96$ ). Il risultato è confermato dal calcolo della  $d$  di Cohen, che riporta un effetto praticamente nullo ( $d = -0.009$ ) [tab. 5.22].

Dall'analisi delle correlazioni tra i punteggi PRE e POST (*Paired Samples Correlations*) di SL\_Totale, risulta un'associazione forte ( $r = 0.655$ ) e significativa ( $p < 0.001$ ) segno di una notevole stabilità intra-individuale [tab. 5.23], a differenza di quanto visto per la scala AE di autoefficacia [par. 5.2.8].

Tabella 5.22 – Analisi descrittiva, test *t*, *p*-value e Cohen's *d* sulla variazione pre-post per la scala SL (TSS)

| SCALA     | M (SD) pre  | M (SD) post | $\Delta$ (post-pre) | <i>t</i> (df=41) | <i>p</i> (2 code) | Cohen's <i>d</i> |
|-----------|-------------|-------------|---------------------|------------------|-------------------|------------------|
| SL_Totale | 3.97 (0.70) | 3.98 (0.60) | +0.01               | -0.057           | 0.96              | -0.009           |

|        |                                | <i>N</i> | <i>r</i>     | Two-Sided <i>p</i> |
|--------|--------------------------------|----------|--------------|--------------------|
| Pair 1 | SL_Totale_PRE & SL_Totale_POST | 42       | <b>0.655</b> | < 0.001            |

Tabella 5.23 – Coefficiente di correlazione di Pearson (*r*) e valore di significatività (*p* a 2 code) tra i punteggi PRE e POST della scala SL (TSS)

#### 5.2.10. ANALISI ANOVA A MISURE RIPETUTE PER SE E SL

Valutando complessivamente i risultati delle analisi per le due scale standardizzate AE e SL, non si può escludere l'ipotesi che l'assenza di variazioni medie apprezzabili possa mascherare una possibile differenziazione tra gruppi di insegnanti. L'ipotesi è suffragata dal fatto che il breve periodo di 8 settimane intercorso tra la fine dell'intervento formativo e la fase POST del questionario ha permesso soltanto a una parte dei docenti partecipanti di sperimentare a lezione le pratiche apprese. Eventuali ripercussioni a livello di senso di autoefficacia e soddisfazione nel lavoro potrebbero dunque trasparire in maniera settoriale. Alla luce di tutto ciò, si è ritenuto di procedere a un'analisi più dettagliata di sottogruppi specifici. In particolare, si è focalizzata l'attenzione sul gruppo di docenti che ha dichiarato di avere incrementato l'applicazione didattica dell'improvvisazione dopo il corso di formazione, rispetto a quanto faceva in precedenza, rilevando un  $\Delta > 0$  (vedi par. 5.2.3 e tab. 5.8). In altre parole, si tratta del gruppo di docenti che dopo l'intervento formativo si è impegnato in classe in pratiche di didattica dell'improvvisazione che prima non applicava, o che applicava in maniera

minore. Gli insegnanti del gruppo  $[\Delta > 0]$  sono 11, pari al 26% dei partecipanti, mentre i rimanenti, del gruppo  $[\Delta \leq 0]$ , sono 31, pari al 74% [tab. 5.8].

Data la limitata numerosità del campione, è stata calcolata la  $\alpha$  di Cronbach relativa al gruppo  $[\Delta > 0]$  per SE e SL. I risultati sono riportati in tab. 5.24 e indicano una buona affidabilità interna delle misure per tutti i costrutti considerati, sia in fase PRE che in quella POST.

| <b><math>\alpha</math> Cronbach</b><br><i>gruppo <math>[\Delta &gt; 0]</math></i> | <b>AE_Tot</b> | <b>AE_se</b> | <b>AE_is</b> | <b>AE_cm</b> | <b>SL_Tot</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| PRE (N=11)                                                                        | .96           | .91          | .88          | .83          | .69           |
| POST (N=11)                                                                       | .92           | .77          | .70          | .80          | .73           |

Tabella 5.24 -  $\alpha$  di Cronbach relativa al gruppo  $[\Delta > 0]$ , per le scale AE (TSES) e SL (TSS)

È stata condotta un'analisi *ANOVA a misure ripetute* (Mayers, 2013) per mezzo di SPSS, considerando i due gruppi di insegnanti  $[\Delta > 0]$  e  $[\Delta \leq 0]$ . In tab. 5.25 sono riportati i dati relativi all'analisi nei 2 gruppi e nei 2 tempi (PRE e POST), per la scala di "autoefficacia" con le 3 sotto-scale, e per la scala mono-fattoriale di "soddisfazione nel lavoro". Il valore di *Statistica F* (Fisher, 1935) riportato in tabella confronta la varianza tra i gruppi con la varianza all'interno dei gruppi, rendendo conto della significatività della differenza tra i gruppi. La significatività dell'interazione data dal valore di *F* deve essere comunque confermata dal valore del livello di significatività  $p$  associato (significatività per  $p < 0.05$ ). Il parametro  $\eta_p^2$  (*eta* quadrato parziale) rappresenta la dimensione dell'effetto, ovvero quanto dell'effetto osservato può essere attribuito al fattore considerato, al netto dell'errore.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Secondo l'interpretazione di Cohen (1988) si ha un effetto piccolo per  $\eta_p^2 = 0.01$ , medio per  $\eta_p^2 = 0.06$ , grande per  $\eta_p^2 = 0.14$ .

I risultati dell'indagine evidenziano una interazione forte e significativa tra tempo e gruppo per tutti i costrutti di AE ( $F > 7, p \leq 0.015, \eta^2_p \geq 0.14$ ), a eccezione di AE\_is che presenta una interazione medio/grande e significatività sulla soglia ( $F = 4.09, p = 0.50, \eta^2_p = 0.09$ ). Anche per il costrutto SL risulta una interazione forte e significativa tra tempo e gruppo ( $F = 6.61, p = 0.014, \eta^2_p = 0.14$ ).

L'interazione di cui sopra indica una differenziazione nel tempo tra il gruppo [ $\Delta > 0$ ] e quello [ $\Delta \leq 0$ ] per entrambi i costrutti. Nonostante la numerosità più contenuta del gruppo [ $\Delta > 0$ ] e la parziale sovrapposizione degli intervalli di confidenza [fig. 5.12÷5.16], la significatività dell'interazione e la buona affidabilità interna delle misure [tab. 5.24] supportano l'interpretazione di un effetto reale e differenziale nel tempo. Per quanto riguarda la direzione e l'entità dei cambiamenti pre-post, si rileva una generale diminuzione nei valori medi del gruppo [ $\Delta \leq 0$ ], contenuta per SL (-3.5%), più marcata per AE (-7% per AE\_Tot, -9.1% per AE\_se, -5.4% per AE\_is, -6.9% per AE\_cm). I valori medi delle 2 scale per il gruppo [ $\Delta > 0$ ], a conferma di quanto rilevato a livello di interazioni, registrano un comportamento opposto, con un generale marcato aumento pre-post: +11% per AE\_Tot, +9.1% per AE\_se, +7.3% per AE\_is, +15% per AE\_cm; per la scala SL la variazione è +8.7%. Il diverso comportamento temporale dei 2 gruppi è evidenziato dai grafici forniti da SPSS [fig. 5.12÷5.16], che pur presentando ampi intervalli di confidenza (*Lower Bound* e *Upper Bound*) e pendenze non sempre rilevanti, mostrano un *pattern* costante con diminuzione pre-post per il gruppo [ $\Delta \leq 0$ ] e crescita pre-post per il gruppo [ $\Delta > 0$ ]. L'entità degli intervalli di confidenza, in particolare per il gruppo [ $\Delta > 0$ ], è compatibile con la limitata numerosità dei campioni.

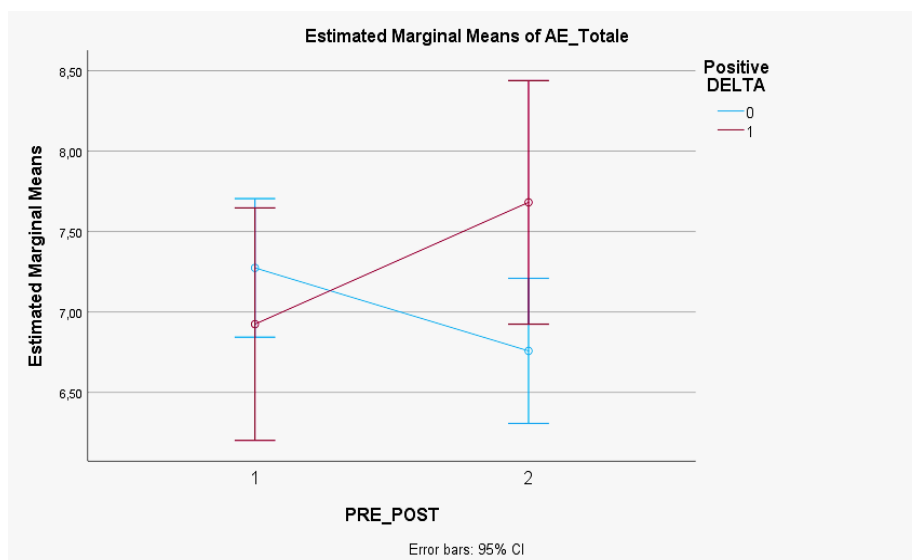


Figura 5.12 - Confronto pre-post di AE\_Tot, per il gruppo 0 [ $\Delta \leq 0$ ] e 1 [ $\Delta > 0$ ]

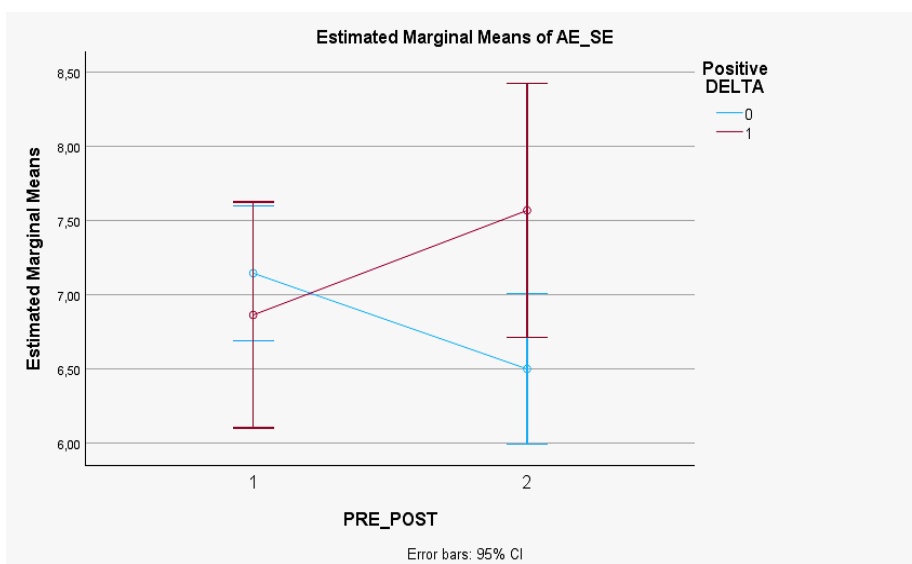


Figura 5.13 - Confronto pre-post di AE\_se, per il gruppo 0 [ $\Delta \leq 0$ ] e 1 [ $\Delta > 0$ ]

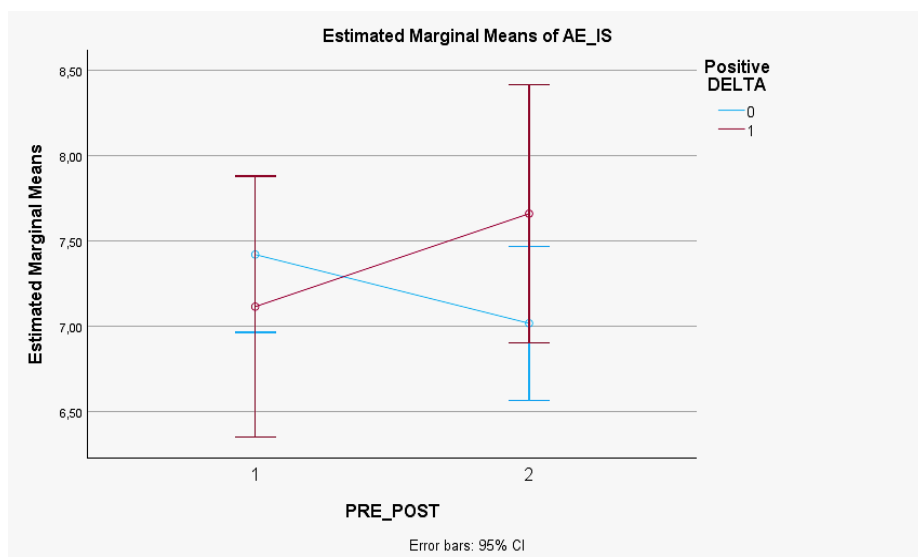


Figura 5.14 - Confronto pre-post di  $AE_{is}$ , per il gruppo 0 [ $\Delta \leq 0$ ] e 1 [ $\Delta > 0$ ]

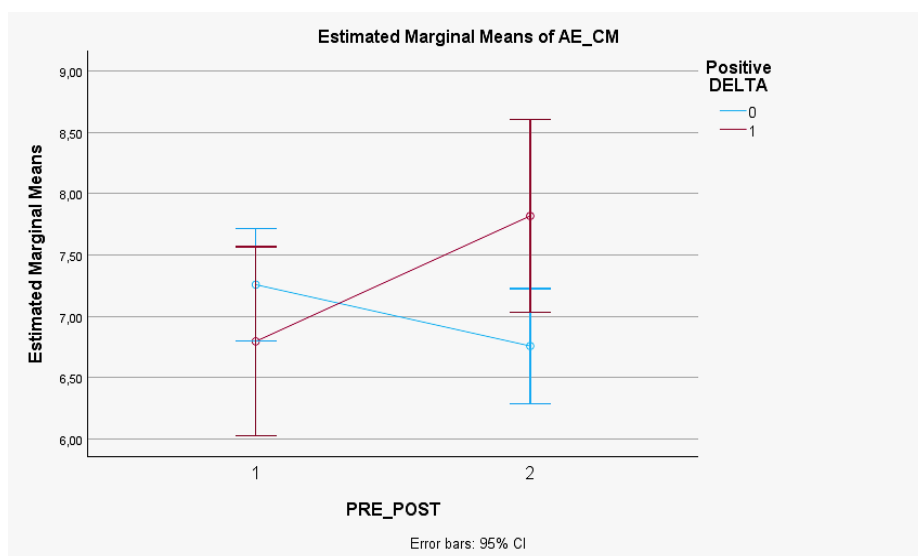


Figura 5.15 - Confronto pre-post di  $AE_{cm}$ , per il gruppo 0 [ $\Delta \leq 0$ ] e 1 [ $\Delta > 0$ ]

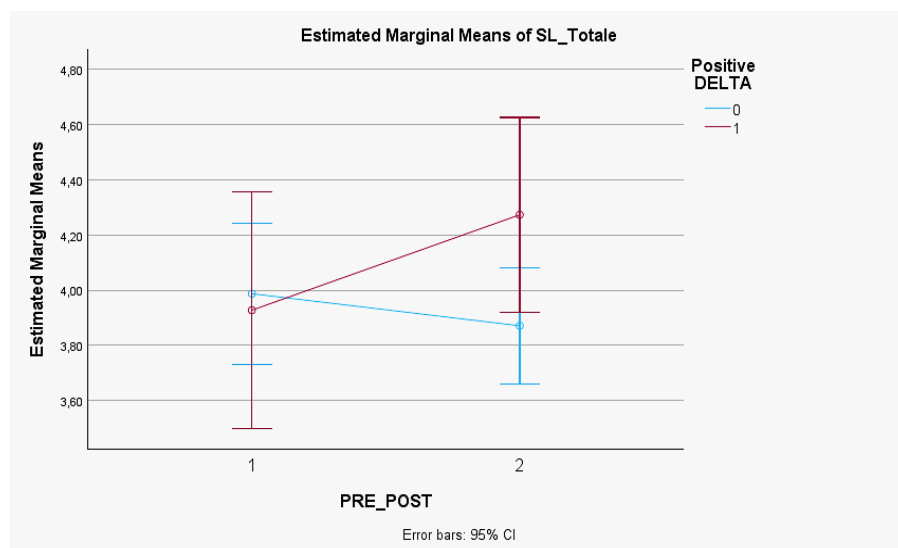


Figura 5.16 - Confronto pre-post di  $SL_{Tot}$ , per il gruppo 0 [ $\Delta \leq 0$ ] e 1 [ $\Delta > 0$ ]

| DIM.          | GRUPPO          | N  | M (SD)<br>pre | M (SD)<br>post | F<br>interaz. | p<br>interaz. | $\eta^2_p$<br>interaz. | diff. % | p<br>pre-post |
|---------------|-----------------|----|---------------|----------------|---------------|---------------|------------------------|---------|---------------|
| <b>AE_Tot</b> | $\Delta \leq 0$ | 31 | 7.27 (1.00)   | 6.76 (1.32)    | 7.70          | <b>.008</b>   | <b>0.16</b>            | -7.0%   | .034          |
|               | $\Delta > 0$    | 11 | 6.92 (1.62)   | 7.68 (.99)     |               |               |                        | +11.0%  | .062          |
| <b>AE_se</b>  | $\Delta \leq 0$ | 31 | 7.15 (1.00)   | 6.50 (1.51)    | 7.40          | <b>.015</b>   | <b>0.14</b>            | -9.1%   | .022          |
|               | $\Delta > 0$    | 11 | 6.86 (1.80)   | 7.57 (.99)     |               |               |                        | +10.2%  | .129          |
| <b>AE_is</b>  | $\Delta \leq 0$ | 31 | 7.42 (1.13)   | 7.02 (1.26)    | 4.09          | .050          | 0.09                   | -5.4%   | .101          |
|               | $\Delta > 0$    | 11 | 7.11 (1.59)   | 7.66 (1.18)    |               |               |                        | +7.3%   | .183          |
| <b>AE_cm</b>  | $\Delta \leq 0$ | 31 | 7.26 (1.16)   | 6.76 (1.40)    | 9.15          | <b>.004</b>   | <b>0.19</b>            | -6.9%   | .059          |
|               | $\Delta > 0$    | 11 | 6.80 (1.55)   | 7.82 (.90)     |               |               |                        | +15.0%  | .023          |
| <b>SL_Tot</b> | $\Delta \leq 0$ | 31 | 3.99 (.75)    | 3.87 (.60)     | 6.61          | <b>.014</b>   | <b>0.14</b>            | -3.5%   | .214          |
|               | $\Delta > 0$    | 11 | 3.93 (.55)    | 4.27 (.50)     |               |               |                        | +8.7%   | .031          |

Tabella 5.25 – Risultati ANOVA a misure ripetute nei 2 gruppi [ $\Delta \leq 0$ ] e [ $\Delta > 0$ ] e nei 2 tempi (PRE e POST) per le scale AE (TSES) e SL (TSS)

N = Numerosità del gruppo

M = Media

SD = Deviazione standard

F interaz. = Statistica F dell'analisi della varianza relativa all'interazione tra tempo e gruppi

p interaz. = livello di significatività dell'interazione tra tempo e gruppi

$\eta^2_p$  interaz. = eta quadrato parziale, indice della grandezza dell'effetto di interazione tra tempo e gruppi

diff % = differenza percentuale POST-PRE entro ogni gruppo

p pre-post = livello di significatività relativo all'effetto tempo, all'interno del gruppo

### 5.2.11. ANALISI DELLA SCALA “ATTITUDINI VERSO L’IMPROVVISAZIONE”

Al fine di valutare l’efficacia percepita del corso di formazione, a livello di attitudini degli insegnanti verso la didattica dell’improvvisazione, è stata condotta un’analisi della varianza a misure ripetute (ANOVA) tramite SPSS, sulle due sotto-scale già individuate tramite analisi fattoriale esplorativa [par. 5.2.6]:

IMP123, che riflette la percezione della rilevanza della didattica dell’improvvisazione (composta dagli item IMP1, IMP2, IMP3);

IMP45, che rappresenta la dimensione della fattibilità della didattica dell’improvvisazione (item IMP4, IMP5), ossia quanto gli insegnanti si sentano in grado di applicarla concretamente nel loro contesto scolastico.

Per il fattore IMP123, che include gli *item* maggiormente correlati (IMP1, IMP2, IMP3), non è emersa una differenza significativa tra le misure PRE e POST ( $F = .098$ ,  $p = .755$ ,  $\eta_p^2 = .003$ ) [tab. 5.26], indice di una sostanziale stabilità nel campione di insegnanti considerato complessivamente: le convinzioni sull’importanza dell’improvvisazione risultano elevate e stabili tra PRE e POST intervento, suggerendo una percezione già formata e consolidata in ingresso.

Il fattore IMP45 (*item* IMP4 e IMP5), relativo alla fattibilità percepita, mostra invece un incremento significativo nei punteggi post-intervento ( $F = 4,36$ ;  $p = .043$ ;  $\eta_p^2 = .098$ ) [tab. 5.26]. Questo suggerisce che, al termine del corso, gli insegnanti nel loro complesso si siano sentiti mediamente più fiduciosi e capaci di implementare la didattica dell’improvvisazione nella pratica scolastica. L’entità dell’effetto, di livello piccolo-moderato ma non trascurabile, risulta comunque interessante sul piano educativo e formativo. Va notato che la correlazione tra i 2 *item* IMP4 e IMP5 [tab. 5.27] si rinforza sensibilmente tra la fase PRE ( $r = .306$ ,  $p = .049$ ) e quella POST ( $r = .454$ ,  $p = .003$ ), suggerendo che, dopo il corso, gli insegnanti abbiano visto i due aspetti espressi da IMP4 e IMP5 maggiormente integrati; l’esperienza formativa potrebbe aver ridotto la percezione frammentata che i partecipanti avevano inizialmente dei 2 aspetti: fattibilità dell’applicazione didattica dell’improvvisazione riguardo ai docenti (IMP4) e riguardo agli alunni (IMP5).

| Fattore | N  | M (SD)<br>pre | Media (SD)<br>post | diff<br>media | F           | p           | $\eta_p^2$ |
|---------|----|---------------|--------------------|---------------|-------------|-------------|------------|
| IMP123  | 41 | 3,61 (.42)    | 3,49 (.54)         | -0,12         | .098        | .755        | .003       |
| IMP45   | 42 | 2,73 (.74)    | 2,95 (.71)         | +0,22         | <b>4,36</b> | <b>.043</b> | .098       |

Tabella 5.26 – Statistiche descrittive e valutazione dell'effetto tempo per IMP123 e IMP45

|          |                     | IMP4_PRE     | IMP5_PRE |
|----------|---------------------|--------------|----------|
| IMP4_PRE | Pearson Correlation | --           |          |
|          | N                   | 42           |          |
| IMP5_PRE | Pearson Correlation | <b>.306</b>  | --       |
|          | Sig. (2-tailed)     | <b>0,049</b> |          |
|          | N                   | 42           | 42       |

Tabella 5.27 – Correlazione tra IMP\_4 e IMP\_5 in fase PRE e POST

|           |                     | IMP4_POST    | IMP5_POST |
|-----------|---------------------|--------------|-----------|
| IMP4_POST | Pearson Correlation | --           |           |
|           | N                   | 42           |           |
| IMP5_POST | Pearson Correlation | <b>.454</b>  | --        |
|           | Sig. (2-tailed)     | <b>0,003</b> |           |
|           | N                   | 42           | 42        |

È stato quindi esaminato il cambiamento nei punteggi dei fattori IMP\_123 e IMP\_45 tra la fase PRE e POST corso di formazione, confrontando i due gruppi di insegnanti [ $\Delta > 0$ ] e [ $\Delta \leq 0$ ] (vedi par. 5.2.3 e tab. 5.8). Data la limitata numerosità del campione, è

stata calcolata la  $\alpha$  di Cronbach relativa al gruppo  $[\Delta > 0]$  per IMP123 e IMP45. I risultati, riportati in tab. 5.28, indicano una buona affidabilità interna delle misure per i 2 fattori considerati, sia in fase PRE che in quella POST,

| <b><math>\alpha</math> Cronbach</b><br><i>gruppo <math>[\Delta &gt; 0]</math></i> | <b>IMP123</b> | <b>IMP45</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------|
| PRE (N=11)                                                                        | .75           | .82          |
| POST (N=11)                                                                       | .72           | .77          |

Tabella 5.28 - Affidabilità interna relativa al gruppo  $[\Delta > 0]$ , per i fattori IMP123 e IMP45

Il fattore IMP123 non presenta un'interazione significativa tra tempo e gruppo [tab. 5.29.], confermando che il risultato visto per il solo effetto tempo è generalizzato. Il fattore IMP\_45, che come visto presenta un effetto principale del tempo significativo per l'intero campione, non evidenzia una interazione altrettanto significativa tra tempo e gruppo ( $F = 0.52$ ,  $p = 0.48$ ,  $\eta^2_p = 0.013$ ), suggerendo che il cambiamento non differisce in modo statisticamente rilevante tra i gruppi  $[\Delta > 0]$  e  $[\Delta \leq 0]$ . Tuttavia, l'analisi descrittiva mostra per il gruppo  $[\Delta > 0]$  una crescita consistente (+12.9%), e doppia rispetto a quella del gruppo  $[\Delta \leq 0]$ , evidenziando una tendenza non confermata statisticamente, probabilmente a causa della ridotta numerosità del gruppo  $[\Delta > 0]$ , ma che potrebbe essere approfondita in studi futuri con campioni più ampi [tab. 5.29 e fig. 5.17].

| DIM.          | GRUPPO          | N  | M (SD)<br>pre | M (SD)<br>post | F<br>interaz. | p<br>interaz. | $\eta^2_p$<br>interaz. | diff. % | p<br>pre-post |
|---------------|-----------------|----|---------------|----------------|---------------|---------------|------------------------|---------|---------------|
| <b>IMP123</b> | $\Delta \leq 0$ | 30 | 3.60 (.41)    | 3.38 (.56)     | 2.75          | .105          | .066                   | -6.1%   | .064          |
|               | $\Delta > 0$    | 11 | 3.64 (.46)    | 3.79 (.34)     |               |               |                        | +4.1%   | .436          |
| <b>IMP45</b>  | $\Delta \leq 0$ | 31 | 2.68 (.68)    | 2.85 (.70)     | 0.52          | 0.48          | 0.013                  | +6.3%   | .189          |
|               | $\Delta > 0$    | 11 | 2.86 (.92)    | 3.23 (.72)     |               |               |                        | +12.9%  | .110          |

Tabella 5.29 – Risultati ANOVA a misure ripetute nei 2 gruppi [ $\Delta \leq 0$ ] e [ $\Delta > 0$ ] e nei 2 tempi (PRE e POST) per i fattori IMP123 e IMP45

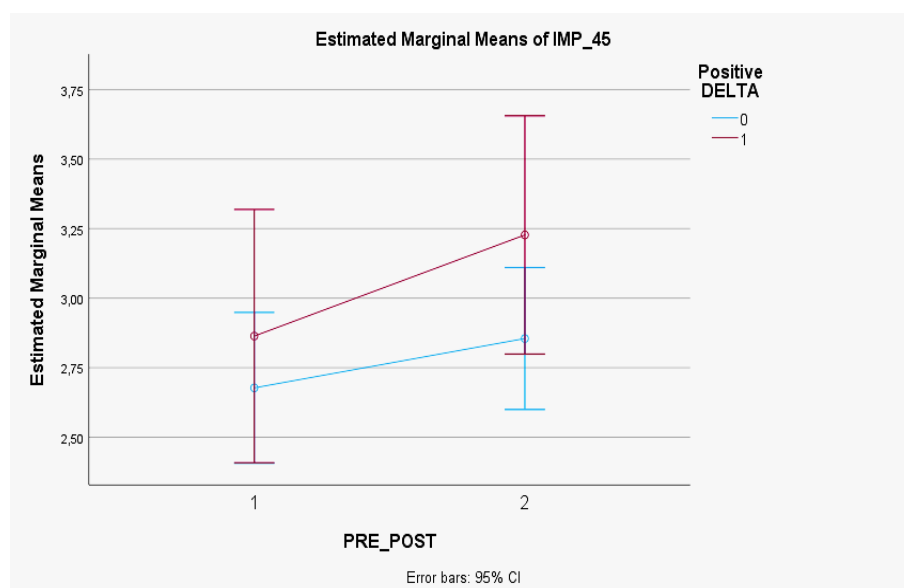


Figura 5.17 - Confronto pre-post di IMP45, per il gruppo 0 [ $\Delta \leq 0$ ] e 1 [ $\Delta > 0$ ]

## 5.2.12. CORRELAZIONI TRA I COSTRUTTI

L'analisi delle correlazioni di Pearson, condotta tramite il sottoprogramma CORRELATIONS di SPSS, ha permesso di esaminare le relazioni tra autoefficacia percepita (AE\_Tot), soddisfazione lavorativa (SL\_Tot), rilevanza attribuita alla didattica

dell'improvvisazione (IMP123), fattibilità attribuita alla didattica dell'improvvisazione (IMP45), e gradimento del corso di formazione (GRA), nelle fasi PRE e POST intervento di formazione [tab. 5.30].

È emersa innanzitutto una correlazione positiva e significativa di livello moderato tra autoefficacia (AE\_Tot) e rilevanza dell'improvvisazione (IMP123) sia in fase PRE ( $r = 0,463$ ,  $p = 0,002$ ) che in fase POST ( $r = 0,397$ ,  $p = 0,010$ ). Questo risultato suggerisce che i docenti partecipanti con una percezione più alta della propria autoefficacia tendono ad attribuire maggiore importanza alla didattica dell'improvvisazione, sia prima che dopo lo svolgimento del corso.

La rilevanza attribuita alla didattica dell'improvvisazione (IMP123) risulta correlata positivamente a un livello debole/moderato con la fattibilità ad essa attribuita (IMP45) in fase PRE ( $r = .379$ ,  $p = .015$ ); questa correlazione si rinforza in fase POST, sia nel livello che nella significatività ( $r = 0.497$ ,  $p < 0.001$ ). Si può leggere in ciò una tendenza ad associare maggiormente l'importanza teorica dell'improvvisazione musicale alla sua fattibilità, a seguito del corso di formazione e della possibilità di avere applicato a lezione le competenze che il corso ha fornito.

Interessante l'analisi della correlazione tra autoefficacia percepita (AE\_Tot) e fattibilità attribuita alla didattica dell'improvvisazione (IMP45). L'associazione, non significativa in fase PRE ( $r = 0.158$ ,  $p = 0.318$ ), risulta positiva, moderata e con alto livello di significatività in fase POST ( $r = 0.449$ ,  $p = 0.003$ ). Ciò non garantisce un'associazione causale, ma indica tuttavia una potenziale connessione tra senso di autoefficacia e considerazione attribuita alla didattica dell'improvvisazione, che dopo l'esperienza formativa include anche la sua fattibilità applicativa, oltre alla sua rilevanza teorica.

Si rileva inoltre nella fase POST una correlazione moderata/forte positiva e significativa tra il gradimento del corso e le scale AE\_Tot\_POST, SL\_Tot\_POST e IMP45\_POST; il maggior senso di autoefficacia e soddisfazione nel lavoro, così come la fattibilità attribuita alla didattica dell'improvvisazione, sono associate a un gradimento più elevato dell'esperienza formativa.

|            |          | AE_Tot_PRE | SL_Tot_PRE | IMP123_PRE | IMP_45_PRE |
|------------|----------|------------|------------|------------|------------|
| AE_Tot_PRE | <i>r</i> | --         |            |            |            |
| SL_Tot_PRE | <i>r</i> | 0.159      | --         |            |            |
|            | <i>p</i> | 0.314      |            |            |            |
| IMP123_PRE | <i>r</i> | 0.463      | -0.074     | --         |            |
|            | <i>p</i> | 0.002      | 0.644      |            |            |
| IMP_45_PRE | <i>r</i> | 0.158      | -0.148     | 0.379      | --         |
|            | <i>p</i> | 0.318      | 0.351      | 0.015      |            |

Tabella 5.30 – Correlazioni tra i costrutti del questionario pre-post docenti (in evidenza le correlazioni significative)

|             |          | GRA     | AE_Tot_POST | SL_Tot_POST | IMP123_POST | IMP_45_POST |
|-------------|----------|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| GRA         | <i>r</i> | --      |             |             |             |             |
| AE_Tot_POST | <i>r</i> | 0.579   | --          |             |             |             |
|             | <i>p</i> | 0.000   |             |             |             |             |
| SL_Tot_POST | <i>r</i> | 0.566   | 0.264       | --          |             |             |
|             | <i>p</i> | < 0.001 | 0.091       |             |             |             |
| IMP123_POST | <i>r</i> | 0.287   | 0.397       | 0.107       | --          |             |
|             | <i>p</i> | 0.069   | 0.010       | 0.505       |             |             |
| IMP_45_POST | <i>r</i> | 0.434   | 0.449       | 0.140       | 0.497       | --          |
|             | <i>p</i> | 0.004   | 0.003       | 0.377       | < 0.001     |             |

---

*r* = Correlazione di Pearson

*p* = Livello di significatività a 2 code (2-tailed *p*)

*N* = 42 (*N* = 41 per correlazioni con IMP123)

GRA = Gradimento del corso (solo in fase POST)

È stato infine condotto un *t-test per campioni indipendenti* tramite SPSS per confrontare il gradimento del corso di formazione tra i due gruppi di insegnanti [ $\Delta > 0$ ] e [ $\Delta \leq 0$ ], con l'obiettivo di valutare eventuali differenze nella valutazione dell'intervento. L'analisi ha mostrato una differenza statisticamente significativa nel gradimento medio del corso tra i due gruppi. Gli insegnanti del gruppo [ $\Delta > 0$ ] hanno espresso un gradimento significativamente più alto rispetto a quelli del gruppo [ $\Delta \leq 0$ ], con una differenza media di 0,72 punti su scala (4,41 vs. 3,69). Il risultato è altamente significativo ( $p = 0,001$ , test a due code), con una dimensione dell'effetto molto grande (Cohen's  $d = 1,32$ ). I risultati, pur non consentendo di stabilire una relazione causale, suggeriscono che il maggiore impegno da parte degli insegnanti in relazione ai contenuti del corso (gruppo  $\Delta > 0$ ) sia associato a una migliore valutazione della formazione ricevuta [tab. 5.31].

| Gruppo              | N  | Media gradimento | SD gradimento | Effetto          |              |             |
|---------------------|----|------------------|---------------|------------------|--------------|-------------|
| [ $\Delta \leq 0$ ] | 31 | 3,69             | 0,58          | Differenza media | $p$ (2 code) | Cohen's $d$ |
| [ $\Delta > 0$ ]    | 11 | 4,41             | 0,42          | 0.72             | <b>0,001</b> | <b>1,32</b> |

Tabella 5.31 – Risultati *t-test per campioni indipendenti* per il “gradimento corso” nei 2 gruppi [ $\Delta \leq 0$ ] e [ $\Delta > 0$ ]

### **5.2.13. COMMENTO AI RISULTATI DEL QUESTIONARIO PRE-POST DOCENTI**

L'analisi del questionario pre-post somministrato ai docenti partecipanti al corso di formazione sull'improvvisazione musicale evidenzia un quadro complesso e articolato. I dati raccolti suggeriscono che, mediamente, le convinzioni dei partecipanti circa la rilevanza educativa dell'improvvisazione erano già elevate in fase iniziale e sono rimaste stabili nel tempo. Tuttavia, l'esperienza formativa ha avuto un impatto positivo sulla percezione della fattibilità didattica dell'improvvisazione, che è risultata significativamente aumentata nella fase post-intervento, e correlata con l'efficacia percepita e l'apprezzamento del corso di formazione. L'analisi dei sottogruppi, distinti in base al cambiamento effettivo nell'applicazione dell'improvvisazione in aula, ha permesso inoltre di evidenziare un effetto differenziale dell'intervento formativo. I docenti che hanno incrementato l'utilizzo dell'improvvisazione a lezione a seguito del corso (gruppo  $\Delta > 0$ ) riportano infatti, rispetto al gruppo non incrementale, un aumento marcato anche nei punteggi relativi all'autoefficacia percepita e alla soddisfazione nel lavoro, accompagnato da una migliore valutazione di gradimento del corso.

I dati rilevati mostrano che un percorso di formazione mirato tende a incentivare la fiducia degli insegnanti nell'impiego di metodologie didattiche basate sull'improvvisazione musicale, e può contribuire positivamente alla soddisfazione professionale e al senso di autoefficacia percepita, quando si traduce in un effettivo cambiamento nelle pratiche in aula.

### **5.3. FOCUS GROUP DOCENTI**

I temi trattati nel corso del *focus group* condotto con i quattro insegnanti di strumento musicale (chitarra, pianoforte, flauto, violino) [par. 4.14] hanno fatto emergere percezioni articolate sull'esperienza di formazione e sull'applicazione didattica dell'improvvisazione. Gli insegnanti manifestavano inizialmente un interesse cauto, spesso condizionato dalla formazione accademica ricevuta, più orientata all'esecuzione che alla libera creatività. Tuttavia, la sperimentazione con gli alunni delle attività proposte durante il corso di formazione ha prodotto riflessioni significative: *“L'approccio [del formatore] l'ho trovato più adatto al nostro ambito e anche all'età*

*dei ragazzi”; “Tutti questi vincoli che noi abbiamo in testa qua cadono, e quindi bene... mi ha aiutato”; “Non è questo mostro, l’improvvisazione!”.*

I docenti sottolineano l’impatto positivo sull’autostima e la motivazione degli alunni, soprattutto nei casi di minore rendimento: *“Nel mio caso ne ho una che veramente era disastrosa, ed è quella che ha avuto più risultati!”*; *“Ho visto i risultati migliori anche come motivazione, come voglia di studiare”*. Si riconosce inoltre il valore dell’improvvisazione come mezzo per sviluppare l’ascolto e l’interiorizzazione delle strutture musicali, al di là della notazione: *“Suonare senza testo, per questo è molto importante, perché l’ascolto dovrebbe comunque rimanere la cosa principale, anche quando suoni con il testo”*.

Diversi interventi mettono in luce criticità organizzative e didattiche, come la difficoltà a integrare stabilmente l’improvvisazione nelle lezioni individuali, la mancanza di tempo, o la tendenza a trattare questa esperienza come evento sporadico e non strutturale. Tuttavia, i docenti convergono sulla necessità di un cambiamento culturale e metodologico: *“Bisogna trovare il modo che [l’improvvisazione] diventi un aspetto normale, in qualsiasi forma si riesca a inserirla”*.

Infine, l’esperienza formativa è stata valutata positivamente, soprattutto per quanto riguarda la relazione costruita con il formatore e gli strumenti didattici forniti: *“Quello che ha funzionato bene è il formatore stesso, perché penso che comunque alla base c’è una relazione”*; *“Poi è anche il fatto che lui è competente... Cioè è in grado di dare un esempio... Sì, questo è un fatto fondamentale”*. Emergono anche proposte concrete per il futuro, come quella di progettare un percorso didattico adattato ai livelli variegati degli alunni e basato su obiettivi progressivi.

L’analisi qualitativa del *focus group* docenti è stata effettuata con la stessa procedura relativa a quella del *focus group* alunni [par. 6.4.3]. Dalle trascrizioni sono state individuate 3 categorie tematiche principali, ognuna delle quali è stata suddivisa in 2 o 3 sottocategorie [tab. 5.32].

| <b>Categoria</b>        | <b>Sottocategoria</b>           | <b>Ampiezza<br/>(n. docenti)</b> | <b>Frequenza<br/>(n. occorrenze)</b> |
|-------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| PROFESSIONE E DIDATTICA | Cambiamento professionale       | 4                                | 8                                    |
|                         | Sperimentazione didattica       | 4                                | 11                                   |
|                         | Utilità didattica               | 4                                | 9                                    |
| EFFICACIA A LEZIONE     | Coinvolgimento alunni           | 3                                | 6                                    |
|                         | Motivazione nel lavoro          | 4                                | 7                                    |
| DIFFICOLTÀ E PROPOSTE   | Difficoltà organizzative        | 4                                | 10                                   |
|                         | Parziale adattabilità didattica | 3                                | 5                                    |
|                         | Maggiore formazione             | 4                                | 6                                    |

*Tabella 5.32 - Categorie e sottocategorie con relative ampiezze e frequenze, per il focus group docenti*

## - CAPITOLO 6 -

### ALUNNI - ANALISI DEI RISULTATI

#### 6.1. QUESTIONARIO ALUNNI

Il questionario ha coinvolto 27 alunni (7 maschi e 20 femmine) di classe I media del XIII I.C. “Tartini” di Padova, frequentanti il corso a indirizzo musicale, ed è stato somministrato 4 settimane prima dell’inizio dell’intervento didattico, allo scopo di ottenere una “fotografia” del campione di studenti oggetto dello studio. In particolare, sono stati rilevati tramite scale standardizzate i livelli di *autostima* (SE), *autoefficacia in musica* (SEM), *autoefficacia sociale* (SSE), *motivazione allo studio della musica* (MOT) [par. 4.9], e sono state valutate eventuali correlazioni tra questi 4 costrutti.

##### 6.1.1. AFFIDABILITÀ INTERNA E DISTRIBUZIONE STATISTICA E DEI COSTRUTTI

Riguardo all’affidabilità interna dei costrutti, il calcolo della  $\alpha$  di Cronbach fornisce un valore buono per SE e per SEM, vicino alla soglia di accettabilità per MOT, accettabile con cautela per SSE [tab. 6.1].

| SCALA                                                     | $\alpha$ Cronbach |
|-----------------------------------------------------------|-------------------|
| <b>SE</b><br><i>Autostima</i>                             | .82               |
| <b>SEM</b><br><i>Autoefficacia in musica</i>              | .86               |
| <b>SSE</b><br><i>Autoefficacia sociale</i>                | .63               |
| <b>MOT</b><br><i>Motivazione allo studio della musica</i> | .69               |

Tabella 6.1 – Affidabilità interna per i costrutti del questionario alunni

La distribuzione statistica dei 4 costrutti presenta qualche sporadica deviazione dalla norma di modesta entità ed è priva di *outlier* significativi, quindi sufficientemente regolare per giustificare l'utilizzo di metodi parametrici [tab. 6.2 ÷ 6.5].

| Item | Skewness | St. Err. Skewness | Kurtosis | St. Err. Kurtosis |
|------|----------|-------------------|----------|-------------------|
| SE1  | -0,42    | 0,47              | -0,38    | 0,94              |
| SE2  | -0,52    | 0,47              | -0,40    | 0,94              |
| SE3  | -0,43    | 0,47              | -0,60    | 0,94              |
| SE4  | -0,11    | 0,47              | -0,73    | 0,94              |
| SE5  | -0,27    | 0,47              | -0,57    | 0,94              |
| SE6  | -0,10    | 0,47              | -1,04    | 0,94              |
| SE7  | -0,54    | 0,47              | -0,18    | 0,94              |
| SE8  | 1,12     | 0,47              | 1,03     | 0,94              |
| SE9  | 0,39     | 0,47              | -1,21    | 0,94              |
| SE10 | 0,16     | 0,47              | -1,04    | 0,94              |

Tabella 6.2 – Analisi sulla distribuzione statistica della scala “Autostima” (SE)

| Item  | Skewness | St. Err. Skewness | Kurtosis | St. Err. Kurtosis |
|-------|----------|-------------------|----------|-------------------|
| SEM1  | -0.26    | -0.47             | -1.01    | -0.94             |
| SEM2  | -0.21    | -0.47             | -1.42    | -0.94             |
| SEM3  | -0.40    | -0.47             | -1.83    | -0.94             |
| SEM4  | -0.51    | -0.47             | -0.63    | -0.94             |
| SEM5  | -1.17    | -0.47             | +0.53    | -0.94             |
| SEM6  | -0.21    | -0.47             | -1.39    | -0.94             |
| SEM7  | -0.77    | -0.47             | +0.17    | -0.94             |
| SEM8  | -0.76    | -0.47             | -0.77    | -0.94             |
| SEM9  | -0.53    | -0.47             | -1.29    | -0.94             |
| SEM10 | -0.65    | -0.47             | -0.17    | -0.94             |
| SEM11 | -0.71    | -0.47             | -0.58    | -0.94             |

*Tabella 6.3 – Analisi sulla distribuzione statistica della scala “Autoefficacia in musica” (SEM)*

| Item  | Skewness | St. Err. Skewness | Kurtosis | St. Err. Kurtosis |
|-------|----------|-------------------|----------|-------------------|
| SSE1  | -0.37    | 0.45              | -0.76    | 0.87              |
| SSE2  | -0.83    | 0.45              | -0.01    | 0.87              |
| SSE3  | -0.87    | 0.45              | +2.62    | 0.87              |
| SSE4  | -0.43    | 0.45              | -1.14    | 0.87              |
| SSE5  | +0.11    | 0.45              | -1.15    | 0.87              |
| SSE6  | -0.85    | 0.45              | -0.42    | 0.87              |
| SSE7  | -0.18    | 0.45              | -0.77    | 0.87              |
| SSE8  | -0.51    | 0.45              | -0.58    | 0.87              |
| SSE9  | +0.07    | 0.45              | -1.35    | 0.87              |
| SSE10 | +0.08    | 0.45              | -1.57    | 0.87              |
| SSE11 | -1.45    | 0.45              | +1.42    | 0.87              |

*Tabella 6.4 – Analisi sulla distribuzione statistica della scala “Autoefficacia sociale” (SSE)*

| Item | Skewness | St. Err. Skewness | Kurtosis | St. Err. Kurtosis |
|------|----------|-------------------|----------|-------------------|
| MOT1 | -0.39    | 0.45              | +0.19    | 0.87              |
| MOT2 | -0.93    | 0.45              | +1.21    | 0.87              |
| MOT3 | -1.41    | 0.45              | +0.89    | 0.87              |
| MOT4 | -0.32    | 0.45              | -1.02    | 0.87              |
| MOT5 | -0.95    | 0.45              | +0.20    | 0.87              |
| MOT6 | -1.63    | 0.45              | +1.81    | 0.87              |

*Tabella 6.5 – Analisi sulla distribuzione statistica della scala “Motivazione allo studio della musica” (MOT)*

#### **6.1.2. ANALISI DESCRITTIVE DEI COSTRUTTI**

In tab. 6.6 sono riportati il punteggio totale minimo e massimo, la media e la deviazione standard, riferiti a ciascuna delle 4 scale. La fig. 6.1 mostra un raffronto tra i 4 costrutti su scala normalizzata da 0 a 10; i valori medi si collocano tutti nella fascia alta ( $> 7/10$ ); il risultato più elevato si registra per la scala “motivazione allo studio della musica” (MOT), quello più contenuto per la scala di “autostima” (SE).

| SCALA   | N  | Minimum | Maximum | M     | SD    |
|---------|----|---------|---------|-------|-------|
| SE_Tot  | 27 | 14.00   | 34.00   | 28.11 | 5.70  |
| SEM_Tot | 27 | 36.00   | 77.00   | 57.37 | 11.94 |
| SSE_Tot | 27 | 23.00   | 41.00   | 31.67 | 5.08  |
| MOT_Tot | 27 | 23.00   | 42.00   | 33.41 | 5.33  |

*Tabella 6.6 – Statistiche descrittive dei punteggi totali per le scale SE, SEM, SSE, MOT*

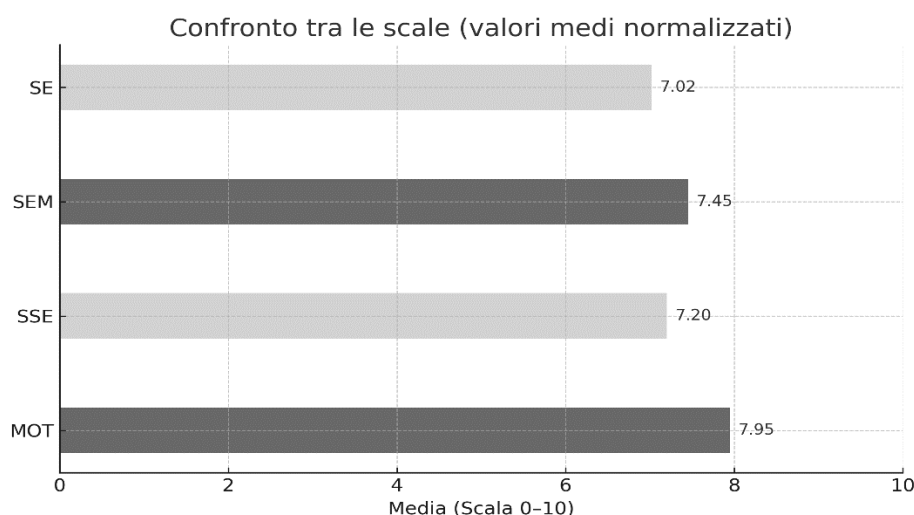


Figura 6.1 – Confronto tra medie per le scale SE, SEM, SSE, MOT (valori normalizzati)

### 6.1.3. CORRELAZIONI TRA I COSTRUTTI

È stata condotta un'analisi delle correlazioni tra i 4 costrutti tramite il sottoprogramma CORRELATIONS di SPSS [tab. 6.7]. SEM risulta fortemente correlata in senso positivo, con alta significatività, sia con SE ( $r = 0.535$ ,  $p = 0.004$ ) che con MOT ( $r = 0.543$ ,  $p = 0.003$ ). SEM è inoltre moderatamente e significativamente correlata in senso positivo con SSE ( $r = 0.423$ ,  $p = 0.028$ ).

L'autoefficacia specifica nella musica (SEM) risulta il fattore più rilevante nel “sistema motivazionale” dei ragazzi del campione, essendo fortemente associata sia alla motivazione allo studio della musica (MOT) che all'autostima (SE). Questo sottolinea l'importanza, a livello motivazionale, degli interventi educativi rivolti a rafforzare la percezione di efficacia nelle abilità musicali (vedi par. 2.4.3). La moderata associazione tra SEM e SSE indica una possibile associazione tra fiducia nell'apprendimento della musica e qualità delle relazioni con insegnanti e coetanei, un aspetto particolarmente rilevante in contesti musicali collaborativi come il suonare in gruppo.

|         |          | SE_Tot | SEM_Tot | SSE_Tot | MOT_Tot |
|---------|----------|--------|---------|---------|---------|
| SE_Tot  | <i>r</i> | --     |         |         |         |
| SEM_Tot | <i>r</i> | 0.535  | --      |         |         |
|         | <i>p</i> | 0.004  |         |         |         |
| SSE_Tot | <i>r</i> | 0.360  | 0.423   | --      |         |
|         | <i>p</i> | 0.065  | 0.028   |         |         |
| MOT_Tot | <i>r</i> | 0.190  | 0.543   | 0.295   | --      |
|         | <i>p</i> | 0.343  | 0.003   | 0.135   |         |

Tabella 6.7 – Correlazioni tra i costrutti del questionario alunni (in evidenza le correlazioni significative)

#### 6.1.4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE SUI RISULTATI DEL QUESTIONARIO ALUNNI

I risultati del questionario somministrato agli alunni hanno offerto un quadro iniziale utile per comprendere il contesto motivazionale e psicologico degli studenti prima dell'avvio dell'intervento didattico. Le analisi descrittive mostrano livelli generalmente elevati in tutte le scale dei costrutti psicoeducativi considerati, in particolare per quanto riguarda la motivazione allo studio della musica. Ciò può essere interpretato come indicatore di un ambiente scolastico favorevole e di un diffuso interesse per il percorso musicale da poco intrapreso. L'autoefficacia in ambito musicale, fortemente correlata sia con l'autostima che con la motivazione allo studio, emerge quale costrutto centrale, a conferma dell'importanza di sostenere la percezione di competenza musicale negli studenti (McPherson and McCormick, 2000; Ritchie and Williamon, 2011; Zelenak, 2015). La correlazione significativa tra autoefficacia musicale e autoefficacia sociale suggerisce un'interdipendenza tra fiducia nelle abilità musicali e sicurezza nei rapporti interpersonali, confermando l'importanza del *“supporto sociale nella costruzione dell'autoefficacia musicale”* nei giovani studenti (Orejudo et al., 2021). Questi dati confermano l'idea che la didattica musicale possa avere un impatto trasversale, coinvolgendo non solo aspetti cognitivi, ma anche socio-emotivi e relazionali (Biasutti, 2017).

## 6.2. QUESTIONARIO GRADIMENTO ALUNNI

Il questionario di gradimento [par. 4.11] è stato sottoposto ai 26 alunni (7 maschi e 19 femmine) coinvolti nel precedente intervento formativo [par. 4.10]. Per la valutazione è stata utilizzata una scala composta da 15 *item* costruita *ad hoc* [tab. 6.9]. La buona coerenza interna della scala complessiva ( $\alpha$  di Cronbach = 0.82) indica che gli *item* misurano in modo coeso un costrutto unitario, pertanto il questionario è stato trattato come un indicatore unidimensionale di gradimento dell'intervento educativo.

### 6.2.1. DISTRIBUZIONE STATISTICA QUESTIONARIO GRADIMENTO ALUNNI

L'analisi sulla distribuzione statistica della scala complessiva utilizzata per il gradimento alunni non rileva deviazioni significative dalla normalità [tab. 6.8]. Visto anche il risultato per la  $\alpha$  di Cronbach, possiamo concludere che lo strumento utilizzato, anche se non generalizzabile, presenta buona affidabilità e solidità statistica nel nostro campione.

| Scala complessiva gradimento<br>(15 item) | Skewness | Std. Error<br>Skewness | Kurtosis | Std. Error<br>Kurtosis |
|-------------------------------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|
|                                           | -0.234   | 0.480                  | -0.518   | 0.961                  |

Tabella 6.8 – Analisi sulla distribuzione statistica della scala “Gradimento alunni”

### 6.2.2. RISULTATI DEL QUESTIONARIO GRADIMENTO ALUNNI

In tab. 6.9 sono riportate le medie e le frequenze per livelli relative alle risposte del questionario di gradimento alunni. La distribuzione delle frequenze indica una netta prevalenza di risposte positive (61% di valori medi tra 4 e 5 della scala Likert a 5 punti), confermata dalla media generale delle risposte, pari a 3.66. Tutti i 15 *item* presentano valori medi superiori a 3.0. Le medie più elevate sono relative all'acquisizione di abilità tecniche e conoscenze musicali (*item* 5 e 6), alla metodologia e fruibilità del corso (*item*

1, 12, 13), alla validità generale del corso a livello di arricchimento delle conoscenze (item 15).

| Item                                                                                                  | Media       | F           | F           | F           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                                                                                       |             | Liv. Basso  | Liv. Medio  | Liv. Alto   |
| 1-La struttura e la metodologia del corso sono state adeguate                                         | 3.96        | 1           | 8           | 17          |
| 2-Il clima relazionale mi ha fatto sentire coinvolto/a e partecipe                                    | 3.42        | 7           | 5           | 14          |
| 3-Il clima relazionale mi ha creato difficoltà con alcuni compagni                                    | 3.54        | 7           | 5           | 14          |
| 4-Frequentando questo corso ho acquisito un nuovo metodo di lavoro                                    | 3.19        | 8           | 6           | 12          |
| 5-Frequentando questo corso ho acquisito nuove abilità tecniche                                       | 4.04        | 2           | 6           | 18          |
| 6-Frequentando questo corso ho acquisito nuove conoscenze musicali                                    | 4.27        | 3           | 0           | 23          |
| 7-Frequentando questo corso ho migliorato il mio orecchio musicale                                    | 3.62        | 6           | 5           | 15          |
| 8-Frequentando questo corso ho acquisito maggiore efficienza nell'affrontare lo studio di nuovi brani | 3.58        | 4           | 8           | 14          |
| 9-Frequentando questo corso ho acquisito maggiore sicurezza nell'esecuzione dei brani                 | 3.65        | 8           | 2           | 16          |
| 10-Frequentando questo corso ho migliorato la mia capacità di memorizzazione dei brani                | 3.54        | 5           | 4           | 17          |
| 11-Ritengo che questo progetto sia servito a colmare alcune lacune                                    | 3.04        | 6           | 12          | 8           |
| 12-Gli argomenti trattati nel corso sono stati comprensibili                                          | 4.00        | 1           | 6           | 19          |
| 13-Gli argomenti trattati nel corso sono stati spiegati in modo chiaro dall'insegnante                | 3.88        | 4           | 4           | 18          |
| 14-In definitiva, questo progetto ha soddisfatto le mie aspettative                                   | 3.23        | 7           | 6           | 13          |
| 15-In definitiva, questo progetto è risultato valido per l'arricchimento delle mie conoscenze         | 3.96        | 3           | 4           | 19          |
| <b>Media dei 15 item</b>                                                                              | <b>3.66</b> | <b>18 %</b> | <b>21 %</b> | <b>61 %</b> |

Tabella 6.9 – Medie e frequenze F (divise per livelli) per le risposte della scala “Gradimento alunni”  
[1,2 = livello basso; 3 = livello medio; 4,5 = livello alto]

### 6.3. RUBRICA DI VALUTAZIONE MUSICALE ALUNNI

La rubrica di valutazione è stata realizzata sulla base di una serie di registrazioni audio effettuate in fase PRE e POST intervento educativo, per un gruppo sperimentale di 18 alunni (5 maschi e 13 femmine). Analoga procedura ha interessato un corrispondente gruppo di controllo di 18 alunni del corso musicale (10 maschi e 8 femmine), in un coerente periodo dell'anno scolastico successivo [par. 4.12].

Per la triangolazione delle valutazioni sono intervenuti 2 giudici esterni, entrambi esperti musicisti con comprovata esperienza didattica. I 2 giudici hanno effettuato la valutazione separatamente in contemporanea, dopo avere ascoltato ogni registrazione. Le tracce audio sono state proposte “alla cieca” e in ordine randomizzato tra PRE, POST, gruppo sperimentale e gruppo di controllo. I punteggi sono stati attribuiti su una scala a 5 valori numerici [fig. 6.2], per valutare ciascuna delle seguenti dimensioni della scala TAI di McPherson:

- FS - *Fluenza strumentale*
- SM - *Sintassi musicale*
- CR – *Creatività musicale*
- QM - *Qualità musicale complessiva*

|                      |                                |   |   |   |                                    |
|----------------------|--------------------------------|---|---|---|------------------------------------|
|                      | <i>Hesitant &amp; Laboured</i> |   |   |   | <i>Spontaneous &amp; Confident</i> |
| Instrumental Fluency | 1                              | 2 | 3 | 4 | 5                                  |
|                      | <i>Illogical</i>               |   |   |   | <i>Logical</i>                     |
| Musical Syntax       | 1                              | 2 | 3 | 4 | 5                                  |
|                      | <i>No Uniqueness</i>           |   |   |   | <i>Marked Uniqueness</i>           |
| Creativity           | 1                              | 2 | 3 | 4 | 5                                  |
|                      | <i>Unappealing</i>             |   |   |   | <i>Appealing</i>                   |
| Musical Quality      | 1                              | 2 | 3 | 4 | 5                                  |

Figura 6.2 – Scala TAI di McPherson (versione originale)

### 6.3.1. AFFIDABILITÀ INTERNA E DISTRIBUZIONE STATISTICA DEI COSTRUTTI

Per una misura dell'affidabilità interna dello strumento di valutazione, è stata calcolata la  $\alpha$  di Cronbach relativa ai punteggi medi (tra i 2 valutatori) delle 4 dimensioni della scala TAI (FS, SM, CR, QM). L'elevato valore di  $\alpha$  sia in fase PRE ( $\alpha = 0.92$ ) che in fase POST ( $\alpha = 0.95$ ) indica che le dimensioni considerate contribuiscono in modo consistente alla misurazione di un costrutto unitario, a conferma di quanto già dimostrato da McPherson (1994).

È stata effettuata un'analisi della distribuzione statistica dei punteggi medi (tra i 2 valutatori) relativi alla scala TAI e alle sue 4 dimensioni, per il totale dei 36 partecipanti, sia in fase PRE che in quella POST. I dati dell'analisi [tab. 6.10] rilevano qualche sporadica deviazione dalla norma di modesta entità, con assenza di *outlier* significativi, indicando una distribuzione sufficientemente regolare che consente di procedere con l'utilizzo di metodi parametrici.

| DIM.          | N  | M    | SD   | Skewness | Std. Error Skewness | Kurtosis | Std. Error Kurtosis |
|---------------|----|------|------|----------|---------------------|----------|---------------------|
| FS-PRE-MEAN   | 36 | 2.71 | 0.66 | 0.67     | 0.39                | 0.53     | 0.77                |
| SM-PRE-MEAN   | 36 | 3.00 | 0.69 | 0.70     | 0.39                | 1.25     | 0.77                |
| CR-PRE-MEAN   | 36 | 2.92 | 0.73 | 1.06     | 0.39                | 1.19     | 0.77                |
| QM-PRE-MEAN   | 36 | 2.86 | 0.64 | 1.25     | 0.39                | 2.63     | 0.77                |
| TAI-PRE-MEAN  | 36 | 2.87 | 0.61 | 1.16     | 0.39                | 2.51     | 0.77                |
| FS-POST-MEAN  | 36 | 3.14 | 0.82 | 0.17     | 0.39                | -0.63    | 0.77                |
| SM-POST-MEAN  | 36 | 3.29 | 0.66 | 0.13     | 0.39                | -0.77    | 0.77                |
| CR-POST-MEAN  | 36 | 3.36 | 0.97 | -0.46    | 0.39                | -0.76    | 0.77                |
| QM-POST-MEAN  | 36 | 3.18 | 0.80 | 0.19     | 0.39                | -0.52    | 0.77                |
| TAI-POST-MEAN | 36 | 3.24 | 0.77 | -0.07    | 0.39                | -0.55    | 0.77                |

Tabella 6.10 – Rubrica di valutazione musicale alunni; Statistiche descrittive e distribuzione statistica dei punteggi medi tra i 2 valutatori per la scala TAI e le sotto-dimensioni FS, SM, CR, QM, in fase PRE e POST

### 6.3.2. COERENZA TRA I VALUTATORI

Per valutare la coerenza e le differenze di valutazione tra i 2 giudici, è stato eseguito un t-test per campioni appaiati tramite SPSS. Si sono confrontati i punteggi assegnati dai 2 valutatori sulle 4 qualità (FS, SM, CR, QM) ai 72 casi (18 alunni PRE e POST del gruppo sperimentale e altrettanti del gruppo di controllo), per un totale di 288 valutazioni. È stata calcolata la *correlazione di Pearson* tra i punteggi assegnati dai due valutatori sul complesso delle dimensioni considerate. I valori ottenuti ( $r = 0.62$ ,  $p < 0,01$ ) indicano una coerenza moderata e altamente significativa. Tenuto conto della buona numerosità del campione ( $N = 288$ ), la coerenza tra i valutatori può essere considerata accettabile [tab. 6.11].

I punteggi medi assegnati dai due valutatori, sull'intero campione, sono rispettivamente 3.09 (SD = 0.89) e 3.02 (SD = 0.83), con una differenza media di 0.073 punti. I risultati forniti dal t-test sulla differenza di livello danno:  $t = 1.64$ ,  $p = 0.10$ , Cohen's  $d = 0.10$ ; l'effetto molto piccolo e statisticamente non significativo indica una quasi completa convergenza tra i giudizi [tab. 6.12].

|              | N   | Mean | SD   | $r$  | two-sided $p$ |
|--------------|-----|------|------|------|---------------|
| VALUTATORE 1 | 288 | 3.09 | 0.89 | 0.62 | < 0.01        |
| VALUTATORE 2 | 288 | 3.02 | 0.83 |      |               |

Tabella 6.11 – Confronto tra i giudici della rubrica di valutazione musicale; statistiche descrittive e correlazione tra misurazioni appaiate

|               | M diff. | SD diff. | t    | df  | two-sided p | Cohen's d | IC 95%       |
|---------------|---------|----------|------|-----|-------------|-----------|--------------|
| VAL 1 – VAL 2 | 0.073   | 0.755    | 1.64 | 287 | 0.102       | 0.097     | -0.02 ÷ 0.21 |

Tabella 6.12 – Confronto tra i giudici della rubrica di valutazione musicale; t-test sulla differenza di livello

---

$df$  = Gradi di libertà (288 – 1)

IC 95% = Intervallo di confidenza al 95%

I dati relativi all'accordo tra i valutatori per le singole dimensioni (FS, SM, CR, QM), forniti da SPSS (statistiche descrittive, correlazioni, t-test per campioni appaiati e grandezza dell'effetto), sono riportati in tab. 6.13 e tab. 6.14. I risultati mostrano un buon livello di consistenza inter-valutatore, con correlazioni moderate/alte ( $r$  compreso tra 0.52 e 0.74) e significative ( $p < 0.01$ ) tra giudici, e assenza di differenze sistematiche apprezzabili; fa eccezione la *fluenza strumentale* (FS), dove il primo valutatore tende a fornire punteggi leggermente più elevati; tale differenza, che è l'unica a risultare significativa ( $p = .012$ ), ha comunque un effetto di modesta entità ( $d = 0.30$ ). La correlazione più elevata si ha per la *creatività musicale* (CR), con  $r = 0.74$  e differenza sistematica nulla, indicando che i 2 giudici sono molto allineati su questa dimensione, di particolare importanza ai fini della presente ricerca.

Si può ragionevolmente concludere che i giudici hanno applicato la scala TAI in modo complessivamente coerente.

| Dimensione | N  | M (SD) Val 1 | M (SD) Val 2 | <i>r</i> | two-sided <i>p</i> |
|------------|----|--------------|--------------|----------|--------------------|
| FS         | 72 | 3.06 (.90)   | 2.79 (.87)   | 0.517    | < .001             |
| SM         | 72 | 3.19 (.83)   | 3.10 (.72)   | 0.559    | < .001             |
| CR         | 72 | 3.14 (1.01)  | 3.14 (.88)   | 0.740    | < .001             |
| QM         | 72 | 2.99 (.81)   | 3.06 (.80)   | 0.648    | < .001             |

Tabella 6.13 – Confronto tra i giudici della rubrica di valutazione musicale; statistiche descrittive e correlazione tra misurazioni appaiate per le 4 dimensioni della scala TAI

| Dimensione | Diff. M<br>(Val 1 – Val 2) | <i>t</i> | <i>df</i> | two-sided <i>p</i> | Cohen's <i>d</i> | IC 95%       |
|------------|----------------------------|----------|-----------|--------------------|------------------|--------------|
| FS         | 0.264                      | 2.568    | 71        | 0.012              | 0.30             | 0.07 ÷ 0.54  |
| SM         | 0.097                      | 1.123    | 71        | 0.265              | 0.13             | -0.10 ÷ 0.36 |
| CR         | 0.000                      | 0.000    | 71        | 1.000              | 0.00             | -0.23 ÷ 0.23 |
| QM         | -0.069                     | -0.869   | 71        | 0.388              | -0.10            | -0.33 ÷ 0.13 |

Tabella 6.14 – Confronto tra i giudici della rubrica di valutazione musicale; *t*-test sulla differenza di livello per le 4 dimensioni della scala TAI

### 6.3.3. CONFRONTO PRE-POST

Al fine di valutare l'effetto del tempo sui 2 gruppi (sperimentale e di controllo) per la scala TAI e per le sue 4 componenti, è stata effettuata un'analisi *ANOVA a misure ripetute* tramite SPSS nei 2 gruppi e nei 2 tempi (PRE e POST) [tab. 6.15]. L'analisi per la scala complessiva TAI, che misura le *abilità improvvvisative generali*, rileva un'interazione forte e significativa tra tempo e gruppo ( $F = 4.91$ ,  $p = 0.033$ ,  $\eta^2_p = 0.13$ );

la crescita dopo l'intervento educativo è del 18.9% per il gruppo sperimentale, del 6.8% per quello di controllo, con significatività statistica per solo il gruppo sperimentale [fig. 6.3].

La *fluenza strumentale* (FS) fa registrare una crescita rilevante e significativa per entrambi i gruppi (+19.8% e +12.0%); l'aumento non dipende dal gruppo, data la mancanza di un'interazione significativa [fig. 6.4].

La *sintassi musicale* (SM) registra una crescita significativa per il solo gruppo sperimentale (+14.4%), ma senza interazione tempo/gruppo, anche se in questo caso il livello di  $p$  è meno distante dalla soglia di significatività [fig. 6.5].

La *creatività musicale* (CR) è delle 4 qualità quella che fa registrare la *performance* migliore, con una crescita (significativa per il solo gruppo sperimentale) del 23.8%, e un'interazione forte e significativa tra tempo e gruppo ( $F = 4.70$ ,  $p = 0.037$ ,  $\eta_p^2 = 0.12$ ) [fig. 6.6].

La *qualità musicale complessiva* (QM) registra una consistente crescita, significativa per il solo gruppo sperimentale (+18.2%), con un'interazione forte e significativa tra tempo e gruppo ( $F = 4.42$ ,  $p = 0.043$ ,  $\eta_p^2 = 0.12$ ) [fig. 6.7].

Non sono state rilevate differenze statisticamente significative tra chitarra, pianoforte e flauto nel miglioramento pre-post, anche analizzando il gruppo sperimentale e di controllo separatamente. Ciò potrebbe essere dovuto alla scarsa numerosità dei singoli sottogruppi strumentali. Eventuali interazioni tra strumento musicale e sviluppo delle abilità improvvisative, in queste prime fasi di apprendimento, potrebbero essere oggetto di studi futuri con campioni più numerosi.

| DIM.                                         | GRUPPO    | N  | M (SD)<br>pre | M (SD)<br>post | F<br>interaz. | p<br>interaz. | $\eta^2_p$<br>interaz. | diff. % | p<br>pre-post |
|----------------------------------------------|-----------|----|---------------|----------------|---------------|---------------|------------------------|---------|---------------|
| <b>FS</b><br><i>Fluidità<br/>strumentale</i> | Sperim.   | 18 | 2.83 (.69)    | 3.39 (.85)     | 1.42          | 0.24          | 0.04                   | +19.8%  | 0.001         |
|                                              | Controllo | 18 | 2.58 (.62)    | 2.89 (.74)     |               |               |                        | +12.0%  | 0.047         |
| <b>SM</b><br><i>Sintassi<br/>musicale</i>    | Sperim.   | 18 | 3.06 (.62)    | 3.50 (.66)     | 3.23          | 0.08          | 0.09                   | +14.4%  | 0.001         |
|                                              | Controllo | 18 | 2.94 (.76)    | 3.08 (.60)     |               |               |                        | +4.8%   | 0.256         |
| <b>CR</b><br><i>Creatività<br/>musicale</i>  | Sperim.   | 18 | 3.03 (.63)    | 3.75 (.81)     | 4.70          | 0.037         | 0.12                   | +23.8%  | < 0.001       |
|                                              | Controllo | 18 | 2.81 (.83)    | 2.97 (.98)     |               |               |                        | +5.7%   | 0.364         |
| <b>QM</b><br><i>Qualità<br/>musicale</i>     | Sperim.   | 18 | 2.91 (.58)    | 3.44 (.78)     | 4.42          | 0.043         | 0.12                   | +18.2%  | 0.001         |
|                                              | Controllo | 18 | 2.81 (.71)    | 2.92 (.73)     |               |               |                        | +3.9%   | 0.433         |
| <b>TAI</b><br><i>totale</i>                  | Sperim.   | 18 | 2.96 (.57)    | 3.52 (.72)     | 4.91          | 0.033         | 0.13                   | +18.9%  | < 0.001       |
|                                              | Controllo | 18 | 2.78 (.66)    | 2.97 (.73)     |               |               |                        | +6.8%   | 0.147         |

Tabella 6.15 – Risultati ANOVA a misure ripetute nei 2 gruppi (sperimentale e di controllo) e nei 2 tempi (PRE e POST) per la scala TAI e le sue 4 dimensioni

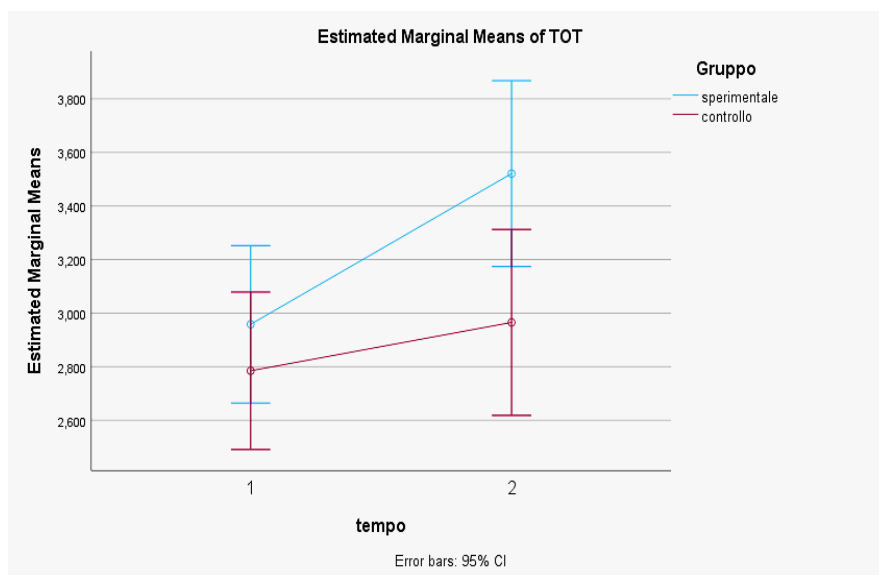


Figura 6.3 - Confronto pre-post per la scala TAI complessiva (gruppo sperimentale e di controllo)

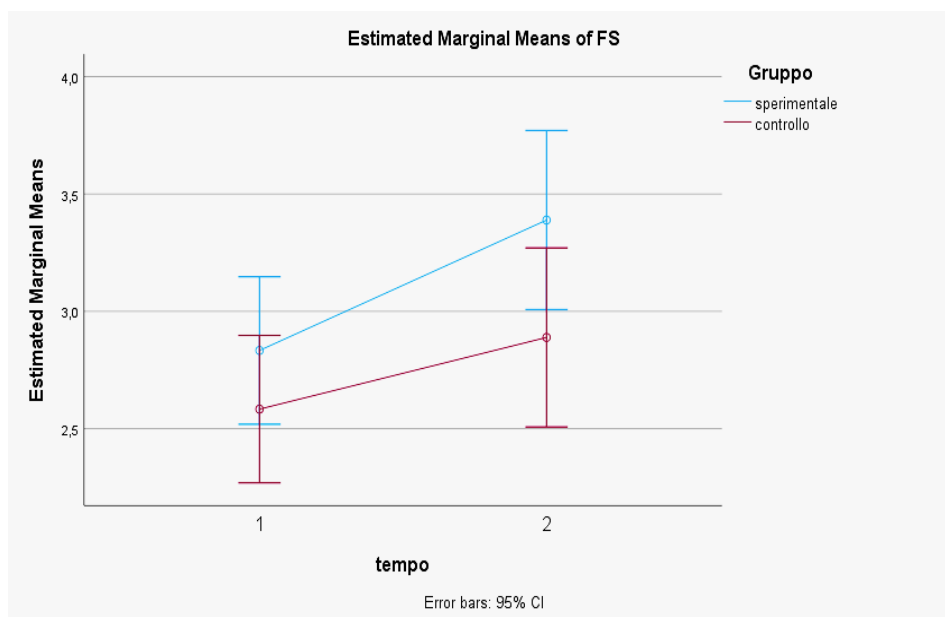


Figura 6.4 - Confronto pre-post per la fluenza strumentale FS - scala TAI (gruppo sperimentale e di controllo)

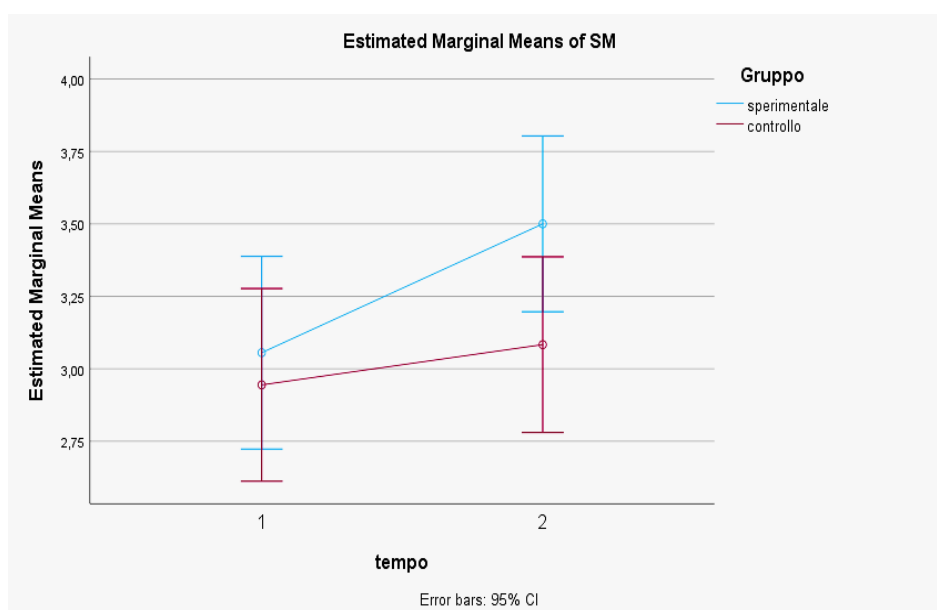


Figura 6.5 - Confronto pre-post per la sintassi musicale SM - scala TAI (gruppo sperimentale e di controllo)

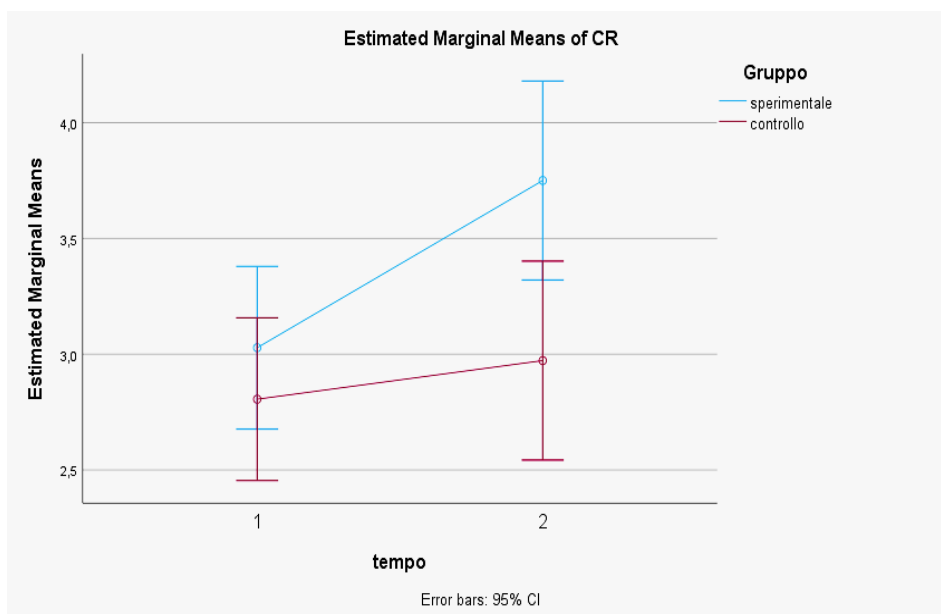


Figura 6.6 - Confronto pre-post per la creatività musicale CM - scala TAI (gruppo sperimentale e di controllo)

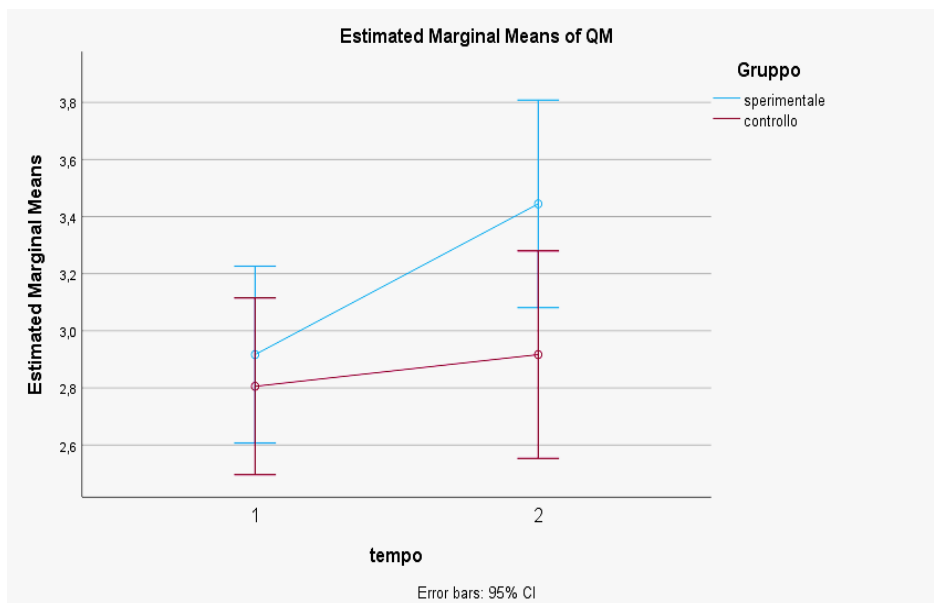


Figura 6.7 - Confronto pre-post per la qualità musicale complessiva QM - scala TAI (gruppo sperimentale e di controllo)

#### **6.3.4. ANALISI COMPLESSIVA - RUBRICA DI VALUTAZIONE MUSICALE ALUNNI**

I risultati dell'analisi pre-post condotta nell'ambito della rubrica, tramite la scala TAI, indicano che l'intervento educativo ha avuto un effetto positivo e significativo sullo sviluppo delle abilità improvvisative globali nel solo gruppo sperimentale di alunni. Si osservano in particolare miglioramenti marcati nella "creatività musicale" e nella "qualità complessiva" dell'esecuzione. L'interazione statisticamente significativa riscontrata tra tempo e gruppo, per la scala TAI complessiva e per questi due indicatori, suggerisce che i progressi rilevati non siano riconducibili a un semplice effetto del tempo o della maturazione, ma riflettano piuttosto l'efficacia dell'approccio educativo adottato. Il miglioramento nella fluenza strumentale è invece comune a entrambi i gruppi, sperimentale e di controllo, verosimilmente in quanto legato al naturale progresso tecnico che si verifica nel corso dell'anno scolastico. Ciò conduce all'ipotesi che siano proprio le dimensioni meno convenzionali dell'educazione musicale, come la creatività e la capacità di costruire un discorso musicale originale, ad aver beneficiato maggiormente dell'intervento basato sull'improvvisazione. La significativa crescita osservata nella dimensione "creatività musicale" è particolarmente rilevante in quanto suggerisce che anche studenti nelle fasi iniziali dell'apprendimento strumentale, se opportunamente guidati, possano acquisire fiducia e capacità nell'elaborare idee musicali proprie, andando oltre la semplice riproduzione tecnica.

#### **6.4. FOCUS GROUP E QUESTIONARIO APERTO ALUNNI**

I due strumenti utilizzati in questa fase sono un *focus group* condotto con gli 8 alunni di chitarra (3 maschi e 5 femmine) e un questionario aperto somministrato a 15 alunni (3 maschi e 12 femmine) di pianoforte, violino e flauto [par. 4.13]. I due strumenti, pur agendo con differenti modalità, sono incentrati sugli stessi nuclei tematici.

##### **6.4.1. FOCUS GROUP CON 8 ALUNNI**

Di seguito una sintesi ragionata dei temi affrontati durante la discussione:

- *Musica come esperienza personale ed emotiva*

La musica è percepita dagli studenti come una componente quotidiana della loro vita, fortemente legata alle emozioni e al benessere personale. Parole chiave emerse spontaneamente sono: *relax, creatività, felicità, seconda casa, quotidianità, sfogo, emozione*. “Io ho scritto ‘seconda casa’... quando la mia famiglia litiga, prendo in mano la chitarra e mi sento meglio”; “La musica per me è sfogo, perché faccio fatica a parlare con le persone, ma suonando mi apro”.

- *Improvvisazione come libertà ed espressione di sé*

L’improvvisazione è stata associata a concetti come libertà, spontaneità, possibilità di scegliere. Gli studenti la descrivono come un’opportunità per esprimersi senza vincoli esterni, al di là della correttezza formale o delle aspettative. “Quando improvvisi, suoni ‘a sentimento’”; “Scegli le note e le posizioni dove vuoi”; “Quando non c’è lo spartito davanti, hai più libertà”.

- *Differenze tra suonare con e senza spartito*

Gli alunni hanno mostrato consapevolezza delle differenze tra l’esecuzione musicale tradizionale (guidata dallo spartito) e quella improvvisativa. L’assenza di uno spartito è stata letta come fattore di autonomia e di auto-fiducia. “Con lo spartito, se sbaglio devo ricominciare. Improvvisando, vado avanti”; “Senza spartito hai più confidenza. Vai come ti senti”.

- *Sicurezza e autoefficacia musicale*

Per diversi studenti, l’esperienza di improvvisazione ha favorito la sicurezza nel suonare, sia in pubblico che in ambito scolastico. In particolare, è emersa l’idea che l’assenza di un modello da seguire possa diminuire l’ansia da prestazione. “Mi sentivo più sicura perché non dovevo seguire una scaletta”; “Improvvisando, anche se una nota non mi piace vado comunque avanti”; “Vado avanti senza fare una tragedia”.

- *Motivazione allo studio dello strumento*

Le opinioni rispetto alla motivazione a studiare lo strumento sono risultate più diversificate. Alcuni alunni hanno dichiarato di non aver riscontrato

cambiamenti, mentre altri hanno affermato di avere scoperto un nuovo interesse o modo di suonare. *“Per me [l’improvvisazione è servita] a scoprire un nuovo modo di fare musica”; “L’attività mi ha interessato perché non sapevo improvvisare”.*

- *Relazioni e collaborazione nel gruppo*

L’attività improvvisativa è stata riconosciuta come occasione di collaborazione, ascolto reciproco e costruzione di un clima di fiducia. Diversi studenti hanno sottolineato come l’improvvisazione favorisca la relazione musicale e sociale tra pari. *“Suonavo insieme agli altri e quindi mi ha fatto sentire più sicura”; “Se qualcuno improvvisa può dare consigli agli altri: nasce un legame”.*

- *Proposte di miglioramento e suggerimenti*

Gli alunni hanno formulato numerose proposte per rendere l’esperienza più interessante e coinvolgente: variare le basi musicali, utilizzare più strumenti, esplorare generi diversi (es. rock, pop, country). *“Potremmo mettere delle basi con dei generi diversi”; “Vorrei provare anche la chitarra elettrica o altri strumenti”.*

#### SINTESI FOCUS GROUP ALUNNI.

Il *focus group* ha restituito un quadro dell’esperienza vissuta da parte degli studenti, mettendo in luce il potenziale dell’improvvisazione come strumento di espressione personale, sviluppo della sicurezza musicale e rafforzamento delle dinamiche relazionali. Pur con differenze individuali, emerge un’evidente apertura verso una integrazione di questa pratica nel percorso didattico.

#### 6.4.2. QUESTIONARIO APERTO CON 15 ALUNNI

Le risposte del questionario a risposte aperte, sottoposto ai 15 alunni di pianoforte, violino e flauto, sono state dapprima analizzate sulla base degli stessi temi affrontati nel corso del *focus group*:

- *Musica come esperienza personale ed emotiva*

Anche nei questionari emerge con chiarezza il vissuto soggettivo della musica come fonte di benessere, identità ed espressione. *“Per me la musica è la vita”; “Un’arte per sfogarsi e rilassarsi”; “Per me la musica... sono emozioni che si trasmettono attraverso delle note”; “Un qualcosa di bello, impegnativo, interessante e tanto altro”.*

- *Improvvisazione come libertà ed espressione di sé*

L’improvvisazione viene definita come invenzione, libertà esecutiva, espressione individuale; molti studenti la descrivono come un atto creativo spontaneo, che nasce da sentimento o ispirazione. *“L’improvvisazione nella musica significa suonare con il cuore”; “Lasciarsi trascinare dai suoni per creare qualcosa di ascoltabile... o di stupendo”; “Un impulso inaspettato meraviglioso”.*

- *Differenze tra suonare con e senza spartito*

Molti alunni hanno riflettuto sulle differenze tra esecuzione con spartito e improvvisazione. In questo ambito si osserva un equilibrio tra percezioni positive (maggiore libertà, espressività, immaginazione) e aspetti problematici (ansia, insicurezza, mancanza di riferimenti). *“Suonare senza spartito comporta libertà con te stesso”; “A volte mi comportava ansia perchè mi dicevo che non potevo trovare un supporto quando sbagliavo. Però pian piano ci ho preso mano”; “Devi avere coraggio a suonare senza spartito”.*

- *Sicurezza e autoefficacia musicale*

La maggior parte degli studenti riporta un progressivo miglioramento nella propria sicurezza, grazie all’esperienza pratica di improvvisazione. *“All’inizio non ero sicura di riuscirci bene ma alla fine sono riuscita a credere in me, essere sicura di potercela fare”; “Mi sento più sicura perchè... alla peggio improvviso!”; “Mi è servita ad avere fiducia in me stessa”.*

- *Motivazione allo studio dello strumento*

Sul piano motivazionale, molti studenti segnalano un rinnovato piacere nello studio grazie all’attività svolta. *“Ora mi piace studiare musica a scuola, musica*

*non noiosa”; “Prima odiavo il flauto, ora non posso vivere senza”; “Con la scusa dell'improvvisazione mi sono sentita più guidata”.*

- *Relazioni e collaborazione nel gruppo*

Il tema della relazione è presente ma più contrastato rispetto ad altri ambiti trattati. Alcuni studenti sottolineano un maggiore contatto e dialogo con compagni e insegnanti; altri non percepiscono un cambiamento o esprimono frustrazione. *“Ho conosciuto meglio i miei compagni, e mi ha aiutato a esprimermi con la professoressa”; “Ho sentito che abbiamo collaborato”; “No, perché anche prima di iniziare questa attività potevo esprimere le mie idee”.*

- *Proposte di miglioramento e suggerimenti*

La maggior parte degli alunni ritiene esauriente l'impostazione seguita. Le proposte di miglioramento si riferiscono soprattutto all'introduzione di stili musicali più accessibili, ad attività più pratiche e meno teoriche, al maggiore coinvolgimento in attività orchestrale. *“Si poteva fare un giorno pratica e l'altro teoria, perché facevamo troppa teoria”; “Magari non introdurre pezzi di accordi cupi, perché è difficile lavorarci”; “Abbiamo fatto tante prove solo con i compagni di pianoforte e poche con anche tutti gli altri strumenti”.*

#### SINTESI QUESTIONARIO ALUNNI.

L'analisi dei questionari aperti ha confermato molti dei temi già emersi nel corso del *focus group*. Nel complesso, l'esperienza di improvvisazione è stata vissuta come una novità formativa significativa, capace di attivare processi di crescita personale e musicale, ma con alcune specificità interessanti. Se da un lato le risposte mettono in luce i benefici percepiti in termini di libertà, espressività, sicurezza e motivazione, dall'altro rivelano anche dubbi e possibili aspetti negativi nella dimensione relazionale e nell'uso o meno della notazione. La maggiore ricchezza di sfaccettature è probabilmente dovuta alla modalità del questionario scritto, che ha permesso agli studenti di esprimersi in modo individuale, al di là di possibili riserve e timidezze che possono manifestarsi nel corso di una discussione in gruppo.

#### 6.4.3. CODIFICA, CONFRONTO E CONCLUSIONI

L'analisi qualitativa della trascrizione è stata condotta dapprima separatamente per i due strumenti (*focus group* e questionario), secondo un approccio tematico induttivo e tramite codifica manuale. Dopo un'attenta lettura degli interventi (*focus group*) e delle risposte (questionario), sono stati definiti i codici e successivamente individuato un numero limitato di categorie, sulle quali raggrupparli. Il processo di codifica è stato condotto direttamente dal ricercatore, con il supporto dell'intelligenza artificiale (OpenAI, 2024) a livello di triangolazione. Al fine di consentire una successiva lettura comparativa, è stata mantenuta una coerenza metodologica e categoriale per *focus group* e questionario. Sono state individuate a questo scopo 6 categorie principali comuni e in buona misura sovrapponibili [fig. 6.8]. Ogni categoria è stata suddivisa in 3 sottocategorie, per ciascuna delle quali e per ciascuno strumento è stato rilevato il numero di occorrenze (frequenza) [tab. 6.16].

L'analisi integrata dei dati raccolti attraverso *focus group* (N = 8 studenti di chitarra) e questionario aperto (N = 15 studenti di flauto, pianoforte e violino) ha evidenziato una significativa convergenza rispetto ad alcune categorie tematiche centrali, pur facendo emergere differenze attribuibili sia alla modalità di rilevazione che a fattori soggettivi. In entrambe le fonti, l'improvvisazione musicale è percepita come uno spazio di libertà, autenticità e sperimentazione, connotato da forte coinvolgimento emotivo e vissuto spesso come un'opportunità espressiva alternativa rispetto alla pratica tradizionale basata sullo spartito. La musica stessa è descritta come parte integrante della propria identità, in linea con quanto evidenziato in letteratura (Green, 2008; Biasutti, 2015). Le principali divergenze emergono sul piano dell'autoefficacia musicale e della motivazione: mentre gli studenti del *focus group* mostrano un miglioramento generalizzato in termini di sicurezza, fiducia in sé e piacere nello studio, i questionari restituiscono un quadro più eterogeneo, con alcune testimonianze che riportano ansia o insicurezza. Tali esiti suggeriscono che l'impatto dell'improvvisazione su autoefficacia e motivazione in musica non sia lineare né uniforme, ma condizionato da fattori individuali e dal contesto didattico specifico (McPherson and McCormick, 2006). Gli effetti positivi correlati alla sfera relazionale appaiono evidenti in entrambe le indagini;

alcune riserve in questo ambito sono riportate nel solo questionario, dove la forma scritta rende gli alunni liberi di esprimere opinioni più intime.

Entrambi gli strumenti qualitativi hanno evidenziato una buona consapevolezza metacognitiva da parte degli studenti, testimoniata dalla qualità delle riflessioni e delle proposte di miglioramento avanzate. Nella matrice di confronto [tab. 6.17] sono riportati brevi estratti rappresentativi del contenuto associato alle 6 categorie tematiche, per *focus group* e questionario.

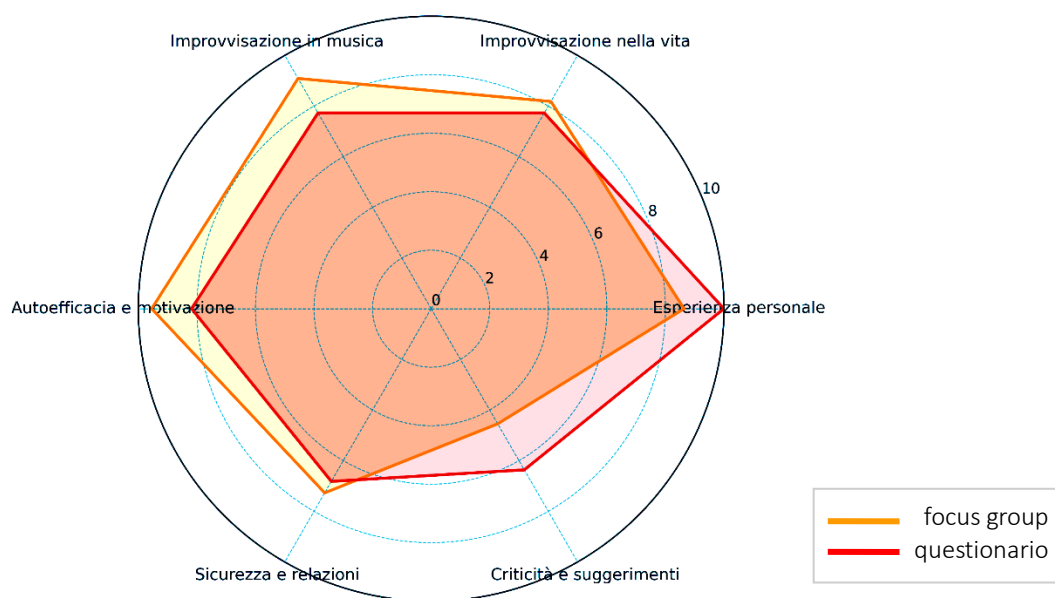


Figura 6.8 - Confronto tra *focus group* e questionario aperto (radar chart) rispetto alla frequenza delle categorie tematiche comuni<sup>5</sup>

<sup>5</sup> I valori della scala da 0 a 10 rappresentano l'intensità relativa alle 6 categorie all'interno di ciascun gruppo (*focus group* e questionario), calcolata in base alla frequenza delle risposte. I punteggi sono stati normalizzati per consentire un confronto qualitativo tra gruppi di dimensioni diverse.

| CATEGORIA                                        | SOTTOCATEGORIA                                      | FREQUENZA<br>focus group | FREQUENZA<br>questionario |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>1. Musica come esperienza personale</b>       | Espressione emotiva                                 | 8                        | 11                        |
|                                                  | Piacere personale, divertimento, benessere          | 6                        | 10                        |
|                                                  | Rilassamento, conforto, rifugio, sfogo              | 5                        | 8                         |
| <b>2. Concetto di improvvisazione nella vita</b> | Agire senza pianificazione                          | 4                        | 5                         |
|                                                  | Espressione spontanea / essere se stessi            | 6                        | 9                         |
|                                                  | Creatività, invenzione                              | 5                        | 7                         |
| <b>3. Concetto di improvvisazione in musica</b>  | Libertà di scelta musicale                          | 6                        | 11                        |
|                                                  | Scoperta, novità                                    | 4                        | 6                         |
|                                                  | Attività non casuale, ma "a sentimento"             | 4                        | 6                         |
| <b>4. Autoefficacia e motivazione in musica</b>  | Miglioramento tecnico, progressi                    | 7                        | 10                        |
|                                                  | Attività più coinvolgente di quella tradizionale    | 6                        | 8                         |
|                                                  | Meno paura di sbagliare, meno ansia                 | 5                        | 6                         |
| <b>5. Sicurezza e relazioni</b>                  | Maggiore sicurezza senza lo spartito                | 6                        | 6                         |
|                                                  | Ascolto reciproco, rispetto                         | 5                        | 7                         |
|                                                  | Collaborazione con compagni e insegnanti            | 4                        | 8                         |
| <b>6. Criticità e suggerimenti</b>               | Maggiore insicurezza, ansia iniziale                | 4                        | 5                         |
|                                                  | Meno teoria, più attività pratiche                  | 6                        | 9                         |
|                                                  | Maggiore varietà di generi, più attività di insieme | 4                        | 8                         |

Tabella 6.16 - Categorie, sottocategorie e relative frequenze per il focus group e il questionario aperto alunni

| <b>CATEGORIA<br/>TEMATICA COMUNE</b>                     | <b>Focus Group</b> (citazione tipo)                                                                                                                                                           | <b>Questionario</b> (citazione tipo)                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Musica come<br/>esperienza<br/>personale</b>       | <i>“La musica per me è sfogo, perché<br/>faccio fatica a parlare con le persone,<br/>ma suonando mi apro”</i><br><br><i>F = 19</i>                                                            | <i>“Per me la musica... sono emozioni<br/>che si trasmettono attraverso<br/>delle note”</i><br><br><i>F = 29</i>                                                |
| <b>2. Concetto di<br/>improvvisazione<br/>nella vita</b> | <i>“Fare qualcosa di non previsto.<br/>Fare una cosa che non è<br/>programmata”</i><br><br><i>F = 15</i>                                                                                      | <i>“Secondo me è quando si ha un<br/>problema, improvvisare per risolverlo,<br/>quindi mi invento qualcosa”</i><br><br><i>F = 21</i>                            |
| <b>3. Concetto di<br/>improvvisazione<br/>in musica</b>  | <i>“Avere più creatività... non seguiamo<br/>una scaletta, però ci impegniamo a<br/>fare qualcosa di diverso”</i><br><br><i>F = 14</i>                                                        | <i>“L'improvvisazione nella musica<br/>significa suonare con il cuore”</i><br><br><i>F = 23</i>                                                                 |
| <b>4. Autoefficacia e<br/>motivazione in<br/>musica</b>  | <i>“Avere confidenza in quello che<br/>stai facendo, invece che avere<br/>paura di sbagliare qualcosa”</i><br><br><i>F = 18</i>                                                               | <i>“La mia motivazione è cambiata molto<br/>perché prima odiavo il flauto, ma<br/>adesso non posso vivere senza”</i><br><br><i>F = 24</i>                       |
| <b>5. Sicurezza e<br/>relazioni</b>                      | <i>“Se qualcuno improvvisa può dare dei<br/>consigli su cosa improvvisare e quindi<br/>magari nasce un legame più stretto<br/>perché uno aiuta, e gli altri aiutano”</i><br><br><i>F = 15</i> | <i>“Ho conosciuto meglio i miei<br/>compagni e ho imparato a capire<br/>meglio gli insegnanti. Ho sentito<br/>che abbiamo collaborato”</i><br><br><i>F = 21</i> |
| <b>6. Criticità e<br/>suggerimenti</b>                   | <i>“Potremmo mettere delle basi<br/>con degli stili diversi... con dei<br/>generi diversi”</i><br><br><i>F = 14</i>                                                                           | <i>“Si poteva fare un giorno pratica<br/>e l'altro teoria, perché facevamo<br/>troppa teoria”</i><br><br><i>F = 22</i>                                          |

Tabella 6.17 - Matrice di confronto focus group vs. questionario alunni per categorie tematiche  
[F = frequenza complessiva per categoria]

## **6.5. COMPARAZIONE TRA FOCUS GROUP DOCENTI E FOCUS GROUP ALUNNI**

Dato che i 4 docenti considerati nella presente indagine hanno frequentato il corso di formazione e hanno seguito i propri alunni durante tutte le fasi dell'intervento educativo [par. 4.14], risulta interessante una comparazione tra i risultati dei due *focus group* (8 alunni vs. 4 docenti). Si è proceduto a tale scopo a una selezione di 4 categorie tematiche significative e presenti in entrambi i gruppi, costituendo così un insieme condiviso su cui impostare il confronto [tab. 6.18].

La comparazione tra i due *focus group* ha consentito di cogliere punti di contatto e differenze nelle percezioni relative all'esperienza con l'improvvisazione musicale. In entrambi i gruppi emerge il valore stimolante, coinvolgente e formativo dell'attività. Gli studenti ne evidenziano soprattutto il carattere espressivo ed emozionale, associandolo a sentimenti di libertà e autenticità. I docenti attribuiscono all'improvvisazione un valore pedagogico più articolato, sottolineandone l'utilità nello sviluppo dell'immaginazione, oltre che del senso ritmico, dell'orecchio e della comprensione musicale. L'effetto positivo a livello relazionale è riconosciuto sia da alunni che da docenti. La maggioranza degli alunni descrive con entusiasmo le attività svolte nel corso dell'intervento educativo, a conferma di quanto rilevato dagli insegnanti che le hanno seguite, riproponendole poi in aula. Riguardo alle criticità, i docenti riflettono su difficoltà legate ai limiti di tempo, alla gestione didattica e alle diverse capacità degli alunni, mentre questi ultimi riferiscono un imbarazzo iniziale con l'approccio improvvisativo. Nel complesso, l'improvvisazione si configura come uno spazio condiviso di sperimentazione e di apprendimento reciproco, in cui studenti e insegnanti hanno l'opportunità di ridefinire i propri ruoli e il modo di relazionarsi musicalmente in chiave più aperta, flessibile e partecipativa.

| CATEGORIA CONDIVISA                   | Prospettiva alunni<br>(citazione rappresentativa)                                                                                                                                                                                                              | Prospettiva docenti<br>(citazione rappresentativa)                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ESPERIENZA EMOTIVA<br>E MOTIVAZIONE   | <p>Gli alunni hanno vissuto l'improvvisazione come un'attività coinvolgente, con un forte valore emotivo.</p> <p><i>"Improvvisando tu puoi esprimere quello che provi"</i></p> <p><i>"L'improvvisazione è quando...provi a descrivere le tue emozioni"</i></p> | <p>La musica improvvisata viene riconosciuta dai docenti come leva emotiva e motivazionale per gli alunni.</p> <p><i>"loro erano più partecipi, più coinvolti, perché questi argomenti teorici a volte risultano un po' pesanti... invece coinvolgendoli erano un po' più dentro"</i></p> |
| LIBERTÀ E CREATIVITÀ                  | <p>L'improvvisazione è vissuta come libertà di scelta e di espressione dei propri sentimenti.</p> <p><i>"Non dovevamo seguire uno spartito, potevamo scegliere quello che potevamo fare, quindi sentirci più liberi"</i></p>                                   | <p>I docenti sottolineano il valore della creatività come occasione per uscire dagli schemi tradizionali.</p> <p><i>"Bisognerebbe fare un passo ancora indietro... vedere queste cose che loro fanno veramente... e da questo cambiamo la musica"</i></p>                                 |
| BENEFICI DIDATTICI<br>E AUTOEFFICACIA | <p>Maggiore sicurezza nel suonare senza spartito, migliore comprensione musicale.</p> <p><i>"Ora mi sento più sicuro a suonare da solo o davanti agli altri"; "Ho cominciato a capire quali sono le note e come si fa a suonare"</i></p>                       | <p>L'improvvisazione sviluppa abilità musicali trasversali e può essere integrata nella lezione tradizionale.</p> <p><i>"Con questa [alunna] poco motivata, avevo grande difficoltà a farle percepire battere e levare... queste cose secondo me lei le ha interiorizzate"</i></p>        |
| RELAZIONI                             | <p>Rafforza la collaborazione, il rispetto e la capacità di ascolto tra pari.</p> <p><i>"Suonavo insieme agli altri e quindi mi ha fatto sentire più sicura"; "Nasce un legame più stretto perché magari uno aiuta, e gli altri aiutano"</i></p>               | <p>I docenti osservano un miglioramento nell'interazione e nell'ascolto reciproco.</p> <p><i>"È un'opportunità che i ragazzi hanno di conoscere gli altri strumenti... cosa fa il chitarrista... cosa fa il pianista"</i></p>                                                             |

Tabella 6.18 – Confronto focus group alunni e docenti, in base alle 4 categorie comuni

## DISCUSSIONE COMPLESSIVA DEI RISULTATI

Il presente studio ha avuto innanzitutto lo scopo di identificare le motivazioni e gli aspetti critici che determinano la marginale considerazione dell'improvvisazione nella didattica musicale della scuola di base in Italia. A tal fine si è fatto un uso congiunto di diversi metodi di indagine rivolti a insegnanti di strumento musicale delle SMIM: un questionario di *needs analysis* prettamente qualitativo, a livello nazionale; un questionario pre-post somministrato a un gruppo di insegnanti prima e dopo lo svolgimento di un apposito corso di formazione; un *focus group* finale. I dati raccolti mediante il questionario di *needs analysis* e il *focus group* evidenziano, nonostante un interesse diffuso nei confronti dell'improvvisazione, una presenza ancora marginale di tale pratica sia nella formazione accademica degli insegnanti che nelle loro attività didattiche. Gli stessi docenti individuano la carenza formativa come il principale ostacolo all'integrazione sistematica dell'improvvisazione nella scuola di base. Il disallineamento tra consapevolezza del valore educativo e reale applicazione in classe conferma una criticità strutturale: l'assenza di un percorso formativo organico dedicato all'improvvisazione musicale nei conservatori e nei percorsi abilitativi all'insegnamento. Ne deriva una pratica limitata e frammentata, affidata spesso a percorsi informali e iniziative personali, che riflettono più un'attitudine individuale che una competenza professionale consolidata. Di conseguenza, il naturale potenziale creativo dei giovani alunni viene solitamente trascurato, a vantaggio di una didattica tradizionale che lascia poco spazio all'immaginazione. I risultati appaiono in accordo con i dati di precedenti studi a livello internazionale (Higgins and Mantie, 2013) che descrivono l'insegnamento musicale nella scuola di base in USA e UK come fortemente legato al repertorio classico e notazionale, con limitato spazio per pratiche aperte e creative. Il questionario *needs analysis* ha messo in evidenza una chiara dicotomia: i docenti partecipanti, compresi coloro che non si confrontano abitualmente con generi musicali al di fuori di quello classico, dimostrano un evidente interesse nei confronti dell'improvvisazione, riconoscendone i benefici sia in ambito didattico che pedagogico; tale consapevolezza, tuttavia, non si traduce concretamente in una reale applicazione

dell'improvvisazione durante le lezioni di musica o di strumento, come confermato dalle risposte al questionario pre-post. D'altro canto, la minoranza di insegnanti che ha sperimentato l'approccio improvvisativo in classe, in particolare a seguito della partecipazione al corso di formazione, ha osservato una risposta decisamente positiva da parte dei propri alunni.

L'importanza attribuita all'utilizzo didattico dell'improvvisazione risulta significativamente correlata al senso di autoefficacia percepito dagli insegnanti. I dati evidenziano, inoltre, che il corso di formazione ha prodotto un effetto rilevante nel rafforzare la connessione tra il riconoscimento teorico del valore dell'improvvisazione e la fiducia nella sua effettiva attuabilità nella pratica educativa. I docenti di strumento manifestano da una parte alcune riserve sull'uso in classe dell'improvvisazione musicale, legate per lo più ad aspetti organizzativi quali il tempo limitato e il conseguente pericolo di tralasciare la didattica tradizionale. Le risposte al questionario *needs analysis* evidenziano tuttavia che l'ostacolo fondamentale all'attuazione della didattica dell'improvvisazione nella scuola di base risiede nella mancanza di una formazione a livello accademico per i futuri insegnanti di materie musicali; pochi di essi applicano a lezione l'improvvisazione, e sostanzialmente grazie a competenze acquisite attraverso percorsi personali o comunque esterni alla formazione ufficiale. Ciò conferma la prima ipotesi di ricerca, in accordo con quanto riscontrato a livello internazionale. Nel Regno Unito, Koutsoupidou (2005) ha osservato che gli insegnanti di materie musicali nella scuola di base sono in gran parte convinti della valenza della pratica improvvisativa nello sviluppo creativo degli alunni, ma poco propensi ad adottare l'improvvisazione in classe se questa non era inclusa nel loro percorso formativo, e identifica in ciò il principale ostacolo alla sua applicazione didattica; Odena e Welch (2012) evidenziano *“l'importanza per gli insegnanti di musica di avere una conoscenza pratica dei diversi stili musicali, affinché tale conoscenza abbia un impatto sul loro insegnamento”*; Kokoutsaki (2012) sostiene che *“le opportunità di applicare ed esplorare idee creative nella scuola di base durante i tirocini devono essere massimizzate e incoraggiate sia dalla scuola che dalle istituzioni di formazione”*. Negli Stati Uniti, Whitcomb (2013) rileva che *“la mancanza di esperienza*

*nell'improvvisazione come musicista e la mancanza di formazione nell'insegnamento dell'improvvisazione ostacolano gli sforzi degli insegnanti*"; Byo (1999) ha analizzato la percezione degli insegnanti di musica in Florida rispetto alla propria capacità di attuare gli standard nazionali USA per l'educazione musicale, evidenziando la necessità che gli specialisti acquisiscano competenze specifiche per insegnare in modo efficace gli standard meno familiari e considerati più complessi, come l'improvvisazione.

Il nostro studio mostra che la consapevolezza degli insegnanti sulla validità didattica dell'improvvisazione è accompagnata da un diffuso interesse ad acquisire le necessarie competenze, da parte di chi ancora non le possiede. Il corso di formazione progettato per i docenti ha modificato in positivo la fiducia sulla fattibilità pratica della didattica improvvisativa, vista come maggiormente accessibile sia per gli insegnanti che per gli alunni. Questo risultato è in linea con lo studio di Nikolaou (2024), condotto nell'ambito del corso di educazione musicale del Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria in Grecia, il quale rileva che un'integrazione efficace delle attività di improvvisazione musicale nella scuola di base dipende in larga misura dalle competenze maturate nel corso degli studi universitari dagli insegnanti, e dalla loro esperienza musicale personale come studenti. Wright e Kanellopoulos (2010), sulla base di uno studio condotto in due università greche, evidenziano come l'immersione nell'improvvisazione rappresenti un elemento cruciale nella formazione degli insegnanti di musica, affinché questi si sentano adeguatamente preparati a utilizzare tale approccio nella pratica didattica con i propri studenti. Il cambiamento attitudinale da noi riscontrato, che conferma la seconda ipotesi di ricerca, è generalizzato e non limitato agli insegnanti che hanno effettivamente sperimentato con impegno le pratiche acquisite, nei mesi successivi allo svolgimento del corso. Questo ultimo gruppo, pur numericamente limitato, ha fatto riscontrare anche un sensibile incremento nel senso di autoefficacia e soddisfazione nel lavoro. In linea con questo risultato, MacDonald et al. (2006), nel loro studio su studenti universitari in Scozia, hanno trovato una correlazione tra attività musicali di tipo creativo e aspetti psicologici legati al senso di soddisfazione, concetto estendibile in prospettiva anche ai futuri alunni in termini di piacere e rendimento nello studio della musica. Kokotsaki (2012) osserva che il comportamento

creativo è correlato alla motivazione e al “*sensu di soddisfazione nel lavoro individuale e di gruppo*”, sia per l’insegnante che per l’allunno.

Si può riconoscere un legame tra la prima e la seconda ipotesi di ricerca: l’identificazione della carenza di formazione come aspetto critico fondamentale è confermata e rafforzata dal fatto che anche un breve ma mirato intervento formativo può modificare significativamente le attitudini nei confronti della didattica dell’improvvisazione, incrementando altresì il senso di autoefficacia e di soddisfazione nel lavoro in coloro che effettivamente hanno messo in pratica le competenze acquisite. Le indagini condotte suggeriscono che il nodo principale non risiede, come si potrebbe pensare, nella resistenza culturale da parte degli insegnanti, bensì nella mancanza di competenze che rendano l’improvvisazione un’attività concretamente accessibile e attuabile nella pratica scolastica quotidiana. Nei casi in cui tale resistenza sia effettivamente presente, può essere superata offrendo ai docenti, in formazione o già in servizio, l’opportunità di avvicinarsi all’improvvisazione in modo fiducioso e concreto, sia sul piano personale che didattico. I risultati, seppur limitati da un campione contenuto e da una durata relativamente breve dell’intervento, offrono indicazioni promettenti in vista di auspicabili politiche formative rivolte ai docenti di musica nella scuola secondaria di primo grado. Un percorso accademico strutturato sull’improvvisazione potrebbe ragionevolmente fornire ai futuri insegnanti gli strumenti necessari, oltre a rafforzarne la fiducia nell'utilizzarli con successo.

L’indagine condotta attraverso i due *focus group* finali, dedicati ai docenti e agli studenti che hanno preso parte rispettivamente al corso di formazione e all’intervento educativo, ha messo in evidenza le potenzialità legate all’introduzione dell’improvvisazione musicale nella scuola di base, mostrando che essa viene vissuta non solo come strumento di crescita creativa musicale, ma anche come esperienza capace di incidere significativamente sulla professionalità e sull’autoefficacia percepita degli insegnanti, oltre che sulle dimensioni emotive, motivazionali e relazionali degli studenti. La tendenza emersa nel nostro studio è comune a quanto riscontrato in altri paesi. Gruenhagen and Whitcomb (2014), in un’indagine ad ampio spettro condotta negli USA sugli insegnanti di musica nella scuola di base, hanno rilevato che la maggior

parte di loro *“percepisce l'improvvisazione come necessaria per lo sviluppo delle competenze musicali degli studenti”*, e la ritiene *“un processo stimolante e creativo che produce pensatori e musicisti più indipendenti”*. Nikolaou (2024) osserva che gli studenti tirocinanti in servizio nella scuola di base in Grecia *“hanno espresso un atteggiamento positivo riguardo al risveglio della propria creatività e alle attività di improvvisazione musicale implementate”*, vivendole come alternative e piacevoli.

I dati emersi dall'analisi dei due *focus group* e dalle risposte al questionario aperto e a quello di gradimento alunni, evidenziano un generale apprezzamento nei confronti dell'intervento educativo, sia da parte degli studenti che da parte dei 4 insegnanti di strumento coinvolti. In particolare, gli studenti hanno messo in luce la dimensione espressiva ed emozionale dell'esperienza vissuta, associandola a sensazioni di libertà, autenticità e partecipazione attiva, in un contesto percepito come privo di giudizio e non condizionato dal timore di commettere errori. Coulson and Burke (2013) hanno compiuto uno studio negli USA sulla percezione del concetto di creatività da parte di studenti della scuola di base, riscontrando simili risposte, in particolare per quanto riguarda la libertà di suonare senza uno schema preciso, nonché l'importanza di sperimentare stili musicali diversi. Hickey and Webster (2001) sostengono che *“un prodotto musicale creativo è realizzato al meglio in situazioni in cui non ci sono risposte giuste o sbagliate”*.

Dall'analisi del questionario alunni emerge che l'autoefficacia percepita in ambito musicale è il fattore predominante all'interno del sistema motivazionale degli alunni, risultando correlata sia al livello di autostima che alla motivazione intrinseca allo studio della musica. Tale evidenza sottolinea la rilevanza di pratiche didattiche che non solo tengano conto delle differenze individuali, ma che siano anche orientate allo sviluppo della fiducia nelle proprie capacità. Ne consegue la necessità di adottare approcci pedagogici centrati sullo studente, caratterizzati da flessibilità, adattabilità e capacità di stimolare la partecipazione consapevole degli allievi nel processo di apprendimento musicale. Il valore sociale dell'attività musicale, emerso dai risultati dello stesso questionario, trova una particolare espressione nell'esperienza di improvvisazione in classe, come confermato dall'analisi dei *focus group* dedicati a docenti e alunni, e in

linea con quanto già affermato nella letteratura di riferimento (Kratus, 1995; Burnard, 2002; Koutsoupidou, 2008; Beegle, 2010; Monk, 2013).

La rubrica di valutazione musicale, applicata per misurare le competenze improvvisative degli alunni principianti di 11 anni, ha evidenziato miglioramenti a seguito di un intervento didattico mirato, particolarmente evidenti nelle aree meno convenzionali, quali la creatività e l'originalità esecutiva, indicando che anche studenti nelle prime fasi dell'apprendimento possono sviluppare abilità creative quando vengono messi nelle condizioni di sperimentare. Questo risultato rafforza la tesi, sostenuta in letteratura, secondo cui la creatività musicale non è un dono innato, ma una competenza che può essere allenata e potenziata attraverso opportune pratiche educative (Biasutti, 2017). Koutsoupidou and Hargreaves (2009) hanno osservato notevoli progressi a livello creativo musicale in una ricerca quasi-sperimentale condotta in Inghilterra con bambini di 6 anni, a seguito di un programma educativo sull'improvvisazione. Wing et al. (2014) hanno rilevato miglioramenti in termini di creatività musicale in studenti di pianoforte di 10-16 anni esposti a un programma aurale di improvvisazione. Ramon and Chacon-Lopez (2021) hanno condotto in Spagna uno studio pre-post su bambini di età compresa tra 8 e 11 anni, frequentanti un *workshop* di improvvisazione di 3 mesi che aveva alcuni punti in comune con il presente studio (uso di scale tratte dalla musica tradizionale, improvvisazione ispirata alla musica minimale, o a immagini e colori): tramite la scala MCTM-II (Webster, 1994), è stato osservato un sensibile miglioramento del pensiero creativo in musica a seguito dell'intervento. Più recentemente, Zhang (2023) ha compiuto una ricerca quasi-sperimentale in Cina, allo scopo di valutare l'efficacia dell'improvvisazione nello sviluppo della creatività musicale in ragazzi di 10-12 anni, a seguito di un seminario di improvvisazione; anche in questo caso è stata utilizzata la scala MCTM di Webster (1994); i due gruppi di studenti (24 per il gruppo sperimentale, 24 per quello di controllo) sono stati individuati nella stessa scuola secondaria; è stato osservato un significativo incremento per i 4 fattori associati alla scala, per il solo gruppo sperimentale.

## LIMITI DELLA RICERCA

Riguardo alla prima ipotesi di ricerca, si può ritenere che il campione di 74 insegnanti di strumento musicale nelle SMIM coinvolti nel questionario *needs analysis* sia numericamente accettabile; tuttavia, la sua rappresentatività va presa con cautela, dato che il gruppo non è stato selezionato in modo casuale, ma in base alla disponibilità individuale a seguito di *call* a livello nazionale. Se da una parte è stato rilevato che buona parte dei destinatari del questionario non includeva l'improvvisazione a lezione, rimane la possibilità di una partecipazione prevalente da parte dei soggetti più interessati all'argomento (*bias* di autoselezione).

Il questionario pre-post docenti, relativo alla seconda ipotesi di ricerca, è stato condotto su un campione numericamente inferiore, ma con una rappresentatività soddisfacente in termini di distribuzione geografica e di genere. Un primo limite è costituito dalla mancanza di uno studio parallelo con gruppo di controllo. Inoltre, anche in questo caso il campione non è casuale, ed è plausibile un effetto di distorsione da *bias* di autoselezione. A vantaggio di questa fase di indagine, va considerato che il corso di formazione era gratuito e prevedeva un attestato ufficiale finale, utile ai fini della carriera scolastica degli insegnanti e incentivo alla partecipazione; ciò può avere contribuito a diversificare il profilo dei docenti coinvolti. Particolare cautela va rivolta ai risultati del gruppo [ $\Delta > 0$ ], che denotano una tendenza significativa ma sono condizionati dalla limitata numerosità.

Il questionario alunni si colloca all'interno di un'indagine esplorativa. I risultati ottenuti forniscono osservazioni preliminari e indicazioni utili, pur non essendo estendibili all'intera popolazione studentesca, essendo stati somministrati in un singolo contesto scolastico.

La rubrica di valutazione musicale, progettata per la verifica della terza ipotesi di ricerca, è stata utilizzata nell'ambito di un disegno di ricerca quasi-sperimentale con gruppo di controllo. I limiti metodologici, comuni peraltro ad analoghe ricerche recenti (Ramon and Chacon-Lopez, 2021; Zhang, 2023), risiedono nella ridotta numerosità dei campioni e nella mancanza di randomizzazione nella selezione dei partecipanti, i quali

sono stati scelti all'interno di un'unica istituzione scolastica. I risultati ottenuti sono significativi e supportati da una buona affidabilità interna, ma non generalizzabili.

Per quanto riguarda i due *focus group* condotti, è opportuno precisare che si tratta di strumenti qualitativi utilizzati in modo complementare all'interno di questa ricerca. La loro funzione è principalmente quella di integrare e confermare i risultati emersi dai questionari e dalla rubrica di valutazione musicale. Il valore interpretativo dei *focus group* va assunto con la dovuta cautela, poiché essi non rappresentano in modo statistico la popolazione di riferimento, con conseguenti restrizioni nella generalizzabilità dei risultati.

## CONCLUSIONE

Questa ricerca ha avuto l'obiettivo di analizzare le criticità e approfondire i benefici legati all'introduzione dell'improvvisazione nella didattica musicale della scuola di base italiana, in continuità con studi già condotti a livello internazionale. I dati raccolti nel corso delle diverse indagini sono stati oggetto di rigorosa analisi e, anche se con limiti nella validità esterna, hanno fornito promettenti indicazioni per una possibile e auspicabile applicazione di questa fondamentale pratica, in particolare nelle SMIM. I risultati del presente studio forniscono interessanti spunti per future ricerche condotte con interventi di più lunga durata e campioni più numerosi e statisticamente più rappresentativi.

I docenti di strumento musicale riconoscono i benefici didattici e pedagogici dell'improvvisazione musicale, ma la sua effettiva applicazione in classe è ostacolata principalmente dalla mancanza di una formazione specifica, come evidenziato anche a livello internazionale. I risultati del corso di formazione mostrano che è possibile stimolare negli insegnanti il desiderio di esplorare approcci didattici creativi e alternativi. Questo cambiamento, tutt'altro che utopico, può diventare realtà a patto di superare una certa rigidità culturale, ancora radicata soprattutto a livello istituzionale. Sebbene l'improvvisazione sia inclusa nei programmi didattici ministeriali, poco viene fatto per preparare concretamente i docenti a insegnarla in modo efficace.

Le ricerche sul rapporto tra approccio improvvisativo e sviluppo della creatività musicale nei bambini sono ancora poche a livello internazionale, e l'indagine da noi condotta rappresenta la prima esperienza in Italia su questo tema. È significativo il fatto che i risultati convergano con quelli di studi simili realizzati recentemente in altri paesi (Ramon and Chacon-Lopez, 2021; Zhang, 2023), peraltro con l'impiego di scale di valutazione differenti (MCTM rispetto a TAI). Questa coerenza rafforza l'ipotesi generale di una correlazione positiva tra la pratica dell'improvvisazione e lo sviluppo delle capacità immaginative e creative, nei preadolescenti.

In conclusione, la ricerca suggerisce che l'improvvisazione musicale è in grado di assumere un ruolo strategico nella scuola di base come pratica educativa capace di coniugare apprendimento tecnico e sviluppo creativo. Perché ciò avvenga, è necessario un investimento nella formazione specifica per i docenti, nel quadro di un riconoscimento istituzionale più marcato. In questa prospettiva, l'improvvisazione non appare più come un'esperienza marginale, ma come una via privilegiata per realizzare una didattica musicale realmente centrata sull'alunno, aperta, partecipativa e allineata alle sfide educative del XXI secolo.

#### DIVULGAZIONE DELLA RICERCA

Un principio etico fondamentale richiede che tutti i soggetti coinvolti nel processo di una ricerca, e in particolare la società e le istituzioni che fanno investimenti rilevanti in tal senso, possano beneficiare dei risultati ottenuti. *“La rilevanza sociale dei risultati dà luogo alla responsabilità di assicurarsi che i risultati delle ricerche vengano comunicati anche al di fuori della comunità scientifica e siano resi fruibili per un pubblico più ampio”* [fonte: [www.cnr.it/it/ethics](http://www.cnr.it/it/ethics)]. *“I ricercatori dovrebbero assicurare che le loro attività di ricerca siano rese note alla società in senso lato, in modo tale che possano essere comprese dai non specialisti, migliorando in questo modo la comprensione delle questioni scientifiche da parte dei cittadini”* [fonte: Raccomandazione della Commissione Europea dell'11 marzo 2005 [GUL 75 del 22.3.2005, p. 67–77].

I risultati di questa ricerca non saranno destinati esclusivamente alla comunicazione accademica, ma verranno condivisi anche con tutti gli insegnanti che vi hanno partecipato, e successivamente divulgati al maggior numero possibile di docenti di materie musicali, così come alle istituzioni regionali e nazionali di riferimento.

## VALORE SOCIALE DELLA RICERCA

La questione etica riguardante il rapporto tra società e scienza ruota attorno alla misura in cui le questioni sociali e i valori culturali orientano il corso della ricerca (Johnson and Christensen, 2014). *“Il ricercatore è chiamato a contribuire al progresso culturale e civile della società”* [fonte: Codice di integrità della ricerca dell’Università di Padova]. *“La ricerca è un’attività sociale, svolta per il bene della società e nell’interesse comune”* [fonte: [www.cnr.it/it/ethics](http://www.cnr.it/it/ethics)]. *“I ricercatori e le ricercatrici hanno la responsabilità di cercare di rendere pubblici i risultati della loro ricerca a beneficio di una più ampia comprensione delle pratiche educativo-pedagogiche all’interno della società”* [fonte: Codice etico - Società italiana di pedagogia].

Il valore culturale e civile della presente ricerca è identificabile nell’auspicio che la diffusione di questo lavoro, sia in ambito accademico che a livello sociale, contribuisca alla promozione di un pensiero pedagogico e di una pratica didattica incentrata sull’alunno, sui bisogni universali e sullo sviluppo della creatività. L’auspicio è altresì che gli insegnanti coinvolti nella presente ricerca possano agire da moltiplicatori per favorire l’inclusione dell’improvvisazione musicale nella scuola di base.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abramo, J. M. and Reynolds, A. (2015). "Pedagogical creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, Volume 25, Issue 1, p. 37-51, Oct 2015. <https://doi.org/10.1177/1057083714543744>
- Abraham, V. D., Shifres S., Justel N. (2021). Music improvisation enhances neutral verbal and visual memory in musicians and non-musicians alike. *The Arts in Psychotherapy* Vol. 75, Sept. 2021, 101807. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101807>
- Abril, C. R. (2013). Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today*, 27(1), 6–11. doi: 10.1177/1048371313478946
- Aebersold, J. (1978/2015). *Volume 2: Nothin' but blues. Metodo didattico con basi audio*. Jamey Aebersold Jazz. ISBN: 978-1-56224-128-5
- Allen, R. (2011). Free improvisation and performance anxiety among piano students. *Psychology of Music*, 41, 75–88. doi:10.1177/0305735611415750
- Asmus, E. P. (2021). Motivation in music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, Vol. 16, Article 31. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/31>
- Azzara, C. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education* 41: 328–42. <https://doi.org/10.2307/3345508>

- Azzara, C. D. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25. doi: 10.2307/3399555
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 171–187) - Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195138849.003.0013>
- Azzara, C.D. and Grunow, R. F. (2006). *Developing musicianship through improvisation*. Chicago, GIA Publications - 2006.
- Azzara, C.D. and Snell, A. H. (2016). *Assessment of improvisation in music*. Oxford Handbooks Online: Music: Scholarly Research Reviews. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935321.013.103>
- Bandura, A. (1989). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy (MSPSE)*. [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t06802-000>
- Beaty, R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Volume 51, April 2015, Pages 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.01.004>
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN: 0-226-04381-9
- Bernabé-Valero, G., Blasco-Magraner, J. S., and Moret-Tatay, C. (2016). How to strengthen the effort in students? Testing the model of self-efficacy in students of music education. In: *Proceedings of the 8th World Conference in Education Science, Madrid – February 2016*

- Bernabé-Valero, G., Blasco-Magraner, J. S., Moret-Tatay, C. (2019). Testing motivational theories in music education: the role of effort and gratitude. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, Volume 13*. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00172>
- Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education, 58*, 219-239. doi: 10.1177/0022429410379916
- Biasutti, M. (2007). *Creare musica a scuola*. Collana Infanzia e Primaria: professione insegnanti - 2007. ISBN: 9788882324841
- Biasutti, M. and Frezza, L. (2009). Dimensions of music improvisation. *Creativity Research Journal, 21*(2-3), 232-242, 2009. doi: 10.1080/10400410902861240
- Biasutti, M. (2013). Improvisation in dance education: teachers views. *Research in Dance Education, 14*, 120–140. doi: 10.1080/14647893.2012.761193
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. May 2015 - *Frontiers in Psychology\_6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>
- Biasutti M. (2017). Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in Psychology 8*. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00911
- Bowie, D. (1977). Heroes [Brano musicale]. In *Heroes (LP, PL 12522)*. RCA Records
- Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

- Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *July 2001, Music Educators Journal* 8(1). doi: 10.2307/33997758
- Brophy, T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of childrens' melodic improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 53, 120-133. doi: 10.1177/002242940505300203
- Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-54, Published 22 September 2003 – ISSN: 0013-1172
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge - Massachusetts, 1966. (trad. it. Verso una teoria dell'istruzione, Armando Editore - Roma, 1972).
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in a group improvisation. *British Journal of Music Education*, 2002, 19(2): 157–172. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press, 2012. ISBN: 9780199583942
- Burnard, P. and Murphy, R. (2017). *Teaching music creatively*. Routledge - London, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315643298>
- Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 47, No. 2 (Summer, 1999), pp. 111-123. doi: 10.1080/10632910009600271

- Chandler, M. D. (2018). Improvisation in elementary general music: a review of the literature. *National Association for Music Education – 2018, Vol. 37 (1)* 42-48.  
doi: 10.1177/8755123318763002
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd Ed. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Coss, R. G. (2019). Creative thinking in music: student-centered strategies for implementing exploration into the music classroom. *General Music Today - 2019, Vol. 33(1)* 29–37. doi: 10.1177/1048371319840654
- Coulson, A. N. and Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: a study of students' perceptions. *International Journal of Music Education* 31(4) 428–441. doi: 10.1177/0255761413495760
- Craft, A. (1997). Identity and creativity: educating teachers for postmodernism?. *Teacher Development, Volume 1, No. 1, 1997*, 83-96.  
doi: 10.1080/13664539700200001
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. E. L. Kellogg & Company - New York, 1897.  
(Ed it. Il mio credo pedagogico - antologia di scritti sull'educazione, a cura di Lamberto Borghi. La nuova Italia editrice - Firenze, 1954)
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, 1938. (Ed it. Esperienza e educazione - a cura di Francesco Cappa. Raffaello Cortina Editore, 2014. ISBN 978-88-6030-706-4)
- Disoteo, M. (2013). *Musica e intercultura - Le diversità culturali in educazione musicale*. FrancoAngeli ed. ISBN: 9788820451370

- Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York, Random House Publishing Group, 2006
- Eisinga, R., Te Grotenhuis, M., Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown?. *In: International Journal of Public Health*, 58 (4), 637–642 - August 2013. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>
- Fisher, R. A. (1925). *Statistical methods for research workers*. Oliver and Boyd, Edinburgh.
- Fisher, R. A. (1935). *The design of experiments*. Oliver and Boyd, Edinburgh.
- Flohr, J. W. (1984). Young children's improvisations: a longitudinal study. *Paper presented at the Music Educators National In Service Conference (49th, Chicago, IL, March 23, 1984)*.
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., Ness, L. R. (2017). How to conduct a Mini-Ethnographic Case Study: A Guide for Novice Researchers. *The Qualitative Report* 22(3):923-941 - March 2017. doi:10.46743/2160-3715/2017.2580
- Gambino, R. A. (2019). *Esplorazione e scoperta nell'improvvisazione sonora*. In Spazio Musica – ricerca, produzione, didattica: “Musicastudio – Letture, parole, riflessioni, intorno al Sonoro.” Articolo pubblicato il 31.07.2019
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, inc. (ed. it. *Formae mentis*. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, 1987, Milano: Giangiacomo Feltrinelli editore – ISBN: 88-07-10079-1).
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Santa Monica, CA: The J. Paul Getty Trust. ISBN: 978-0-89236-179-3

- Ghasemi, A. and Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. doi: 10.5812/ijem.3505
- Glass, D., Meyer, A., Rose, D. H. (2013). Universal design for learning and the arts. *Harvard Educational Review*, 83 (1), 98-119.  
<https://doi.org/10.17763/haer.83.1.33102p26478p54pw>
- Gordon, E. E. (1989). *Learning sequences in music*. Chicago: G.I.A. Publication, 1989. ISBN: 0941050157
- Gordon, E. E. (1997). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: G.I.A. Publications, 1997. ISBN: 1579990037
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate, 2008. ISBN: 9780754662426
- Gruenhagen, L. M. and Whitcomb, R. (2014). Improvisational Practices in Elementary General Music Classrooms. *Journal of Research in Music Education - 2014*, Vol. 61(4) 379–395. doi: 10.1177/0022429413508586
- Guilbault, D. M. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. *Journal of Research in Music Education*, Volume 52, Issue 1.  
<https://doi.org/10.2307/3345>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. (7a ed.), Prentice Hall. ISBN 0138132631

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3) 269–289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hallam, S. and Himonides, E. (2022). *The power of music - An Exploration of the Evidence*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0292>
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be ‘taught’?: a call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education* 27(4) 285-299. <https://doi.org/10.1177/0255761409345442>
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. New York, NY: Oxford University Press, 2012. ISBN: 978-0199826797
- Hickey, M. (2015). Learning from the experts: a study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education*, Volume 62, Issue 4, January 2015, Pages 425-445. doi: 10.1177/0022429414556319
- Hickey, M. and Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, Volume 88, Issue 1. <https://doi.org/10.2307/3399772>
- Higgins, L. and Mantie, R. (2013). Improvisation as ability, culture, and experience. *Music Educators Journal* 2013 100: 38. doi: 10.1177/0027432113498097
- Ho, C –L and Au, W -T. (2006). Teaching satisfaction scale - measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, Volume 66 Number 1, February 2006, 172-185, Sage Publications. 2006. doi: 10.1177/0013164405278573
- IBM Corp. (2023). *IBM SPSS statistics for Windows, Version 29.0"*. Armonk, NY: IBM Corp.

- Johnson, T. (1982). *Rational Melodies*. Composizione musicale - Editions 75, Paris
- Johnson, S. (1986). *John Somebody*. Audio CD 79133-2, 1986 - Nonesuch Records
- Johnson, R. B. and Christensen, L. (2014). *Educational research - quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Fifth edition, SAGE Publications.  
ISBN 978-1-4522-4440-2
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187–200. <https://doi.org/10.1007/BF02289233>
- Kanellopoulos, P. A. (2007). Children's early reflections on improvised music-making as the wellspring of music-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 15, No. 2 (Fall, 2007), pp. 119-141.  
Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/40327277>
- Kokotsaki, D. (2012). Pre-service student-teachers' conceptions of creativity in the primary music classroom. *Research Studies in Music Education*, 34(2) 129–156.  
doi: 10.1177/1321103X12466770
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the english primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music Education Research* Vol. 7, No. 3, Nov. 2005, pp. 363-381. doi: 10.1080/14613800500324432
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae - Fall 2008, Vol XII, No. 2*, 311-335. doi:10.1177/102986490801200207

- Koutsoupidou, T. and Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music - 2009 Society for Education, Music and Psychology Research*, vol 37(3): 251–278. doi: 10.1177/0305735608097246
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educ. J.* 78, 35-40.  
doi: 10.2307/3398335
- Kratus, J. (1995). A developmental approach for teaching music improvisation. November 1995 - *International Journal of Music Education*, 26(1): 27-38.  
doi: 10.1177/025576149502600103
- Larsson, C. and Georgii-Hemming, E. (2018). Improvisation in general music education – a literature review. *B. J. Music Ed.* 2019 36:1, 49–67 - Cambridge University Press, 2018. doi: 10.1017/S026505171800013X
- Lewis, C. and Lovatt, P. J. (2013). Breaking away from set patterns of thinking: improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 46–58.  
doi: 10.1016/j.tsc.2013.03.001
- MacDonald, R., Byrne, C., & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. January 2006 - *Psychology of Music*, 34(3), 292–306. doi: 10.1177/0305735606064838
- Mainwaring, J. (1951a). Psychological factors in the teaching of music: Part 1: conceptual musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 21, 105-121.
- Mainwaring, J. (1951b). Psychological factors in the teaching of music: Part 2: applied musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 21(3), 199-213.

- Mainwaring, J. (1951c). *Teaching music in schools*. London: Paxton.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education Limited 2013. ISBN: 978-0-273-73101-6
- McPherson, G. E. (1994). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education - No. 119, The 14th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Winter, 1993/1994)*, pp. 11-20. <https://www.jstor.org/stable/40318607>
- McPherson, G. E. (1995a). The assessment of musical performance: development and validation of five new measures. *Psychology of Music* 1995, 23, 142-161.  
doi: 10.1177/0305735695232003
- McPherson, G. E. (1995b). Redefining the teaching of musical performance. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning - Volume VI, Number 2*, pp. 56-64. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss6/15>
- McPherson, G. E. (1996). Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, No.127, The 15th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Winter,1995/1996)*, pp. 115-121.
- McPherson, G. E. and Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In: *"The Science and Psychology of Music Performance - Creative Strategies for Teaching and Learning"*, pp. 98-115, edited by R. Parncutt and G. E. McPherson. Oxford University Press, 2022 - ISBN: 978019513810

- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Psychology of Music*, 31, 37–51. doi:10.1177/1321103X0001500105
- McPherson, G.E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, G. E. and Hendricks, K. S. (2010). Students’ motivation to study music: the United States of America. *Research Studies in Music Education*, 32(2) 201–213. doi: 10.1177/1321103X10384200
- Monk, A. (2013). Symbolic interactionism in music education: eight strategies for collaborative improvisation. *March 2013 - Music Educators Journal* 99(3):76-81. doi: 10.1177/0027432112467823
- Moreira, L., and Carvalho, S. (2010). Exploration and improvisation: the use of creative strategies in instrumental teaching. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 1, Issue 4, December 2010. doi: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2010.0035
- Nikolaou, E. (2024). Encouraging creativity through music improvisation activities: pre-service primary general teacher-students’ reflections and beliefs. *International Journal of Music Education - 2024*, Vol. 42(3) 461– 479. doi: 10.1177/02557614231178925
- North, A. C. and Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1, 75–92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>

- Odena, O. and Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. In: Odena, O. (ed.) *Musical Creativity: Insights from Music Education Research. Series: SEMPRES studies in the psychology of music. Ashgate, Burlington, VT, USA, pp. 29-48. ISBN 9781409406228*
- OpenAI (2024). *ChatGPT [Large language model]*. <https://chat.openai.com>
- Orejudo, S., Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O., McPherson, G. E (2021). Social support as a facilitator of musical self-efficacy. *Frontiers in Psychology, published: 08 October 2021. doi: 10.3389/fpsyg.2021.722082*
- Paananen, P. A. (2007). Melodic improvisation at the age of 6-11 years: development of pitch and rhythm. *Musicae Scientiae, 11, 89-119. doi: 10.1177/102986490701100104*
- Paoletti, G. (2000). *Introduzione alla pedagogia sperimentale*. Ed. Carocci. ISBN 9788843017126.
- Parncutt, R. (2006). Applicazioni educative della ricerca sull'esecuzione musicale. In M. Biasutti (Ed.), *Psicologia e educazione musicale (pp. 87-108)*. Lecce: Pensa Multimedia. EAN: 9788882324056
- Pastorelli, C. and Picconi, L. (2001). Autoefficacia scolastica, sociale e regolatoria [Academic, social and regulatory self-efficacy]. In: G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia [Self-efficacy evaluation] (pp. 87-104)*. Trento, Italy: Erickson. EAN: 9788879464017
- Prezza, M., Trombaccia, F. R., Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: traduzione e validazione Italiana [The Rosenberg Self-Esteem Scale: Italian translation and validation]. *Giunti Organizzazioni Speciali, 223, 35-44*.

- Ramon, L. N. and Chacon-Lopez, E. (2021). The impact of musical improvisation on children's creative thinking. *Thinking Skills and Creativity - Volume 40, June 2021*, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Reich, S. (1989). Different Trains [Brano musicale]. In CD: 7559-79176-2, 1989, Elektra Nonesuch Records
- Ritchie, L. and Williamon, A. (2007). Measuring self-efficacy in music. *International Symposium on Performance Science*, ISBN 978-90-9022484-8, Published by the AEC, 2007
- Ritchie, L. and Williamon, A. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3) 328–344, 2010. doi: 10.1177/0305735610374895
- Ritchie, L., and Williamon, A. (2011). Primary school children's self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146–161. doi: 10.1177/0022429411405214
- Robinson, K. (2006). *Creativity is as important in education as literacy*. February 2006. TED 2006, Monterey, California, USA (Conferenza). <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY&t=46s>
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of special education technology*, 15 (1) - Winter 2000. <https://doi.org/10.1177/016264340001500108>
- Rose, D. H. and Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 2002. ISBN: 0871205998

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN 0691028052
- Santana, C. (1970). Oye como va [Brano musicale]. In *Abraxas (LP, KC 30130)*, 1970 - *Columbia Records*
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X03300201>
- Sawyer, R. K. (2008). Improvisation and teaching. *Article in: Critical Studies in Improvisation*, Vol 3, No 2 (2008). doi: 10.21083/csieci.v3i2.380
- Scott, J. (2007). Me? Teach improvisation to children?. *General Music Today*, 20(2), 6-13. doi: 10.1177/10483713070200020103
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Review*, 51, 663–671. doi:10.2466/pr0.1982.51.2.663
- Sloboda, J. (1993). Musical ability. In: *Ciba Foundation, The origins and development of high ability (pp. 106–118)*. John Wiley & Sons.  
<https://doi.org/10.1002/9780470514498.ch7>
- Steinsholt, K. and Sommerro, H. (2006): *Improvisasjon: Kunsten å Sette Seg Selv På Spill*. Oslo: Damm. ISBN/EAN: 9788204128645
- Strobino, E. (2022). *Il suono, l'istante e l'avventura*. Ed. Progetti sonori, marzo 2022 - PS2206. EAN: 9791280213662

- Summers, A. (1988). *Mysterious Barricades*. CD, 1988, 20392P - Sba
- Suzuki, S. (1993). *Nurtured by love - the classical approach to talent education (2nd ed.)*. Suzuki - ISBN 978087487584
- Torresan, P. (2014). Diverse accezioni del concetto di “improvvisazione” nell’educazione linguistica: expertise, produzione, tecnica. *Formazione & Insegnamento XII – 4 – 2014*. doi: 107346/-fei-XII-04-14\_15 © Pensa MultiMedia
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Ed. Franco Angeli, Milano 2002. ISBN: 9788846441584
- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- TurboScribe (2024). *AI-powered transcription tool with speaker recognition and multilingual support*. AIAI.tools. <https://aiai.tools/t/turboscribe-2>
- Vygotskij, L. S. (1932). Voobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste. *Mosca - Academy of Pedagogical Sciences* (Ed. it. Immaginazione e creatività nell’età infantile, 1972. Roma - Editori Riuniti Paideia).
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. Google Scholar
- Webster, P. R. (1994). *Measure of creative thinking in music-II (MCTM-II)*. Administrative guidelines. Chicago, IL: Northwestern University, Unpublished Manuscript.

- Whitcomb, R. (2013). Teaching improvisation in elementary general music - facing fears and fostering creativity. *Music Educators Journal*, Volume 99, Issue 3.  
doi: 10.1177/0027432112467648
- Wing, C. K., Piaw, C. Y., & Chang, P. K. (2014). Effects of aural-imitative and aural-motivic analyses on higher-order thinking skill and creative musical product in improvisation. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116, 5130–5134.  
doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1086
- Wright, R. and Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 2010 27:1, 71–87.  
doi: 10.1017/S0265051709990210
- Zelenak, M. S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of Research in Music Education* 2015, Vol. 62(4) 389–404.  
doi: 10.1177/0022429414555018
- Zhang, C. (2023). The role of musical improvisation in the development of creative thinking in children. *Culture and Education - 2023, VOL. 35, NO. 3*, 535–561  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200528>



- APPENDICE -  
QUESTIONARI SOMMINISTRATI

| ITEM | DOMANDA                                                                                                                                                        | RISPOSTA           |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 1.A  | La tua età                                                                                                                                                     | chiusa             |
| 2.A  | Anno del diploma di conservatorio, relativo al tuo insegnamento                                                                                                | chiusa             |
| 3.A  | Specialità strumentale del diploma, relativa al tuo insegnamento                                                                                               | chiusa             |
| 4.A  | Tipo di diploma relativo al tuo insegnamento                                                                                                                   | chiusa             |
| 5.A  | Titolo di studio oltre al diploma di conservatorio ( <i>specifica la laurea se presente</i> )                                                                  | chiusa<br>(aperta) |
| 6.A  | Ulteriori diplomi di conservatorio ( <i>in caso affermativo, specifica</i> )                                                                                   | chiusa<br>(aperta) |
| 7A   | Anno di inizio insegnamento nelle Scuole Medie a Indirizzo Musicale (SMIM)                                                                                     | chiusa             |
| 8.A  | Altre esperienze di insegnamento, oltre allo strumento musicale nelle SMIM                                                                                     | aperta             |
| 9.A  | Altre esperienze lavorative, al di fuori dell'insegnamento nelle scuole statali                                                                                | aperta             |
| 10.A | Suoni altri strumenti oltre a quello relativo al tuo insegnamento? ( <i>in caso affermativo, specifica altri strumenti suonati</i> )                           | chiusa<br>(aperta) |
| 11.A | Svolgi attività concertistica?                                                                                                                                 | chiusa             |
| 12.A | Quali generi musicali suoni e/o ascolti?                                                                                                                       | chiusa             |
| 1.B  | Hai ricevuto insegnamenti relativi all'improvvisazione durante i tuoi studi al conservatorio? ( <i>in caso affermativo, descrivi brevemente</i> )              | chiusa<br>(aperta) |
| 2.B  | Hai seguito corsi di improvvisazione al di fuori degli studi di conservatorio? ( <i>in caso affermativo, descrivi il corso o i corsi seguiti</i> )             | chiusa<br>(aperta) |
| 3.B  | Hai mai studiato l'improvvisazione musicale per conto tuo? ( <i>in caso affermativo, descrivi brevemente come hai svolto questa attività</i> )                 | chiusa<br>(aperta) |
| 4.B  | Hai mai provato a improvvisare sul tuo strumento? ( <i>in caso affermativo, descrivi brevemente come hai svolto questa attività</i> )                          | chiusa<br>(aperta) |
| 5.B  | Suoni a livello professionale musica improvvisata? ( <i>commenti alla risposta precedente</i> )                                                                | chiusa<br>(aperta) |
| 1.C  | Hai avuto esperienze di insegnamento relative all'improvvisazione musicale con i tuoi alunni delle SMIM?                                                       | chiusa             |
| 2.C  | Come sono state organizzate queste lezioni? Cosa prevedevano?                                                                                                  | aperta             |
| 3.C  | Come hanno reagito mediamente i tuoi alunni?                                                                                                                   | chiusa             |
| 4.C  | Che benefici hanno avuto i tuoi alunni a seguito di questa esperienza?                                                                                         | aperta             |
| 5.C  | Secondo te l'improvvisazione può essere utile nella formazione musicale degli alunni?                                                                          | chiusa             |
| 6.C  | Specifica i motivi per cui l'improvvisazione può essere utile nella formazione musicale degli alunni                                                           | aperta             |
| 7.C  | Quali sono i motivi per cui non hai preso in considerazione questa possibilità? [segue da 1.C]                                                                 | chiusa             |
| 8.C  | Sei interessato a farlo in futuro, acquisendone le competenze? [segue da 1.C]                                                                                  | chiusa             |
| 9.C  | Secondo te quali abilità generali spendibili in altre discipline può sviluppare l'improvvisazione musicale?                                                    | aperta             |
| 1.D  | Secondo la tua esperienza, spiega i motivi per cui nelle SMIM la pratica dell'improvvisazione musicale è oggi di difficile attuazione (più risposte possibili) | chiusa             |
| 2.D  | Secondo te in che modo sarebbe opportuno attuare la pratica dell'improvvisazione musicale nelle SMIM?                                                          | aperta             |
| 3.D  | Come strutturaresti un corso sulla didattica dell'improvvisazione musicale rivolto agli insegnanti di strumento, finalizzato all'insegnamento nelle SMIM?      | aperta             |
| 4.D  | Quali sono le competenze che ti aspetti di acquisire o potenziare in un corso sulla didattica dell'improvvisazione musicale?                                   | aperta             |
| 5.D  | Nell'ambito di un corso sulla didattica dell'improvvisazione musicale, che tipo di supporti sarebbero utili?                                                   | aperta             |
| 6.D  | Quali sono secondo te gli aspetti positivi della didattica dell'improvvisazione nelle SMIM?                                                                    | aperta             |
| 7.D  | Quali sono secondo te gli aspetti negativi della didattica dell'improvvisazione nelle SMIM?                                                                    | aperta             |

Tabella I – Questionario needs analysis docenti

| <b>FASE</b> | <b>DOMANDA</b>                                                                                                              | <b>RISPOSTA</b> |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| PRE/POST    | Genere                                                                                                                      | chiusa          |
| PRE/POST    | Data di nascita                                                                                                             | aperta          |
| PRE         | Anno del diploma di conservatorio, relativo al tuo insegnamento                                                             | chiusa          |
| PRE         | Anno di inizio insegnamento nelle Scuole Medie a Indirizzo Musicale (SMIM)                                                  | chiusa          |
| PRE/POST    | Specialità strumentale del diploma, relativa al tuo insegnamento                                                            | chiusa          |
| PRE         | Titolo di studio oltre al diploma di conservatorio                                                                          | aperta          |
| PRE/POST    | Provincia in cui insegni                                                                                                    | aperta          |
| PRE         | Cosa insegni/hai insegnato?                                                                                                 | chiusa          |
| PRE         | Svolgi attività concertistica?                                                                                              | chiusa          |
| PRE         | Quali generi musicali suoni e/o ascolti?                                                                                    | chiusa          |
| PRE         | Hai già ricevuto insegnamenti relativi alla didattica dell'improvvisazione?                                                 | chiusa          |
| PRE         | Hai avuto esperienze di insegnamento relative all'improvvisazione musicale con i tuoi alunni?                               | chiusa          |
| POST        | Prima dello svolgimento del corso, avevi mai applicato a lezione la pratica dell'improvvisazione?                           | chiusa          |
| POST        | Dopo lo svolgimento del corso, hai mai applicato a lezione la pratica dell'improvvisazione?                                 | chiusa          |
| POST        | Spiega brevemente che tipo di attività di improvvisazione hai svolto, dopo lo svolgimento del corso                         | aperta          |
| POST        | Riguardo all'attività di improvvisazione svolta dopo lo svolgimento del corso, come hanno reagito mediamente i tuoi alunni? | chiusa          |
| POST        | Perché dopo il corso non hai applicato la pratica dell'improvvisazione a lezione?                                           | chiusa          |

*Tabella II – Questionario pre-post docenti (parte qualitativa)*

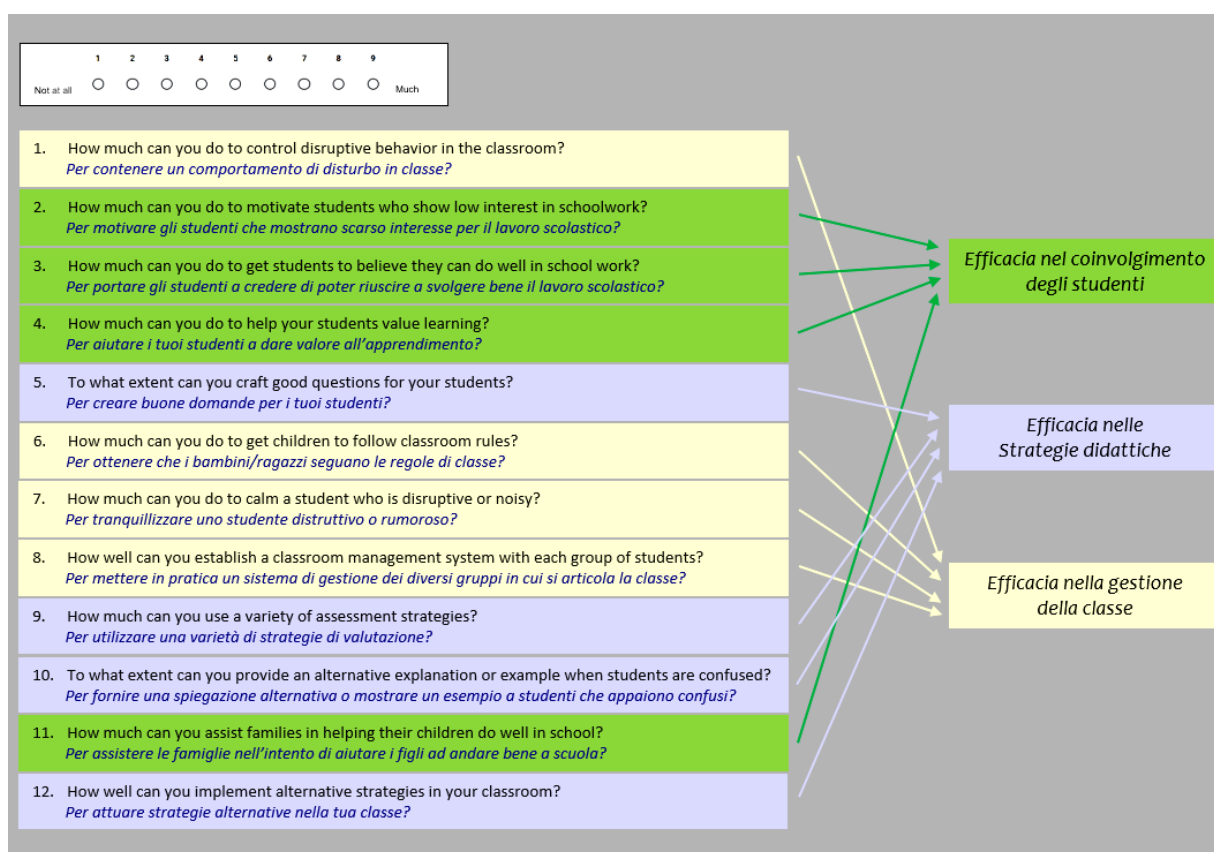


Tabella III – Questionario pre-post docenti; item della scala di autoefficacia (TSES), con relativi fattori

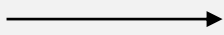


Tabella IV – Questionario pre-post docenti; item della scala di soddisfazione nel lavoro (TSS)

|   |                                 |   |                      |   |                  |   |                             |
|---|---------------------------------|---|----------------------|---|------------------|---|-----------------------------|
| 1 | <b>Fortemente in disaccordo</b> | 2 | <b>In disaccordo</b> | 3 | <b>D'accordo</b> | 4 | <b>Fortemente d'accordo</b> |
|---|---------------------------------|---|----------------------|---|------------------|---|-----------------------------|

|    |                                                                                |   |   |   |   |
|----|--------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1  | Penso di valere almeno quanto gli altri                                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2  | Penso di avere un certo numero di qualità                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3  | Sono in grado di fare le cose bene, almeno come la maggior parte delle persone | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4  | Ho un atteggiamento positivo verso me stesso/a                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5  | Complessivamente sono soddisfatto di me stesso/a                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6  | Penso di non avere molto di cui essere fiero/a                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7  | Sono portato/a a pensare di essere un vero fallimento                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8  | Desidererei avere maggiore rispetto di me stesso/a                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9  | Senza dubbio a volte mi sento inutile                                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | A volte penso di essere un/a buono/a a nulla                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |

Tabella V – Questionario alunni; item della scala di autostima

|   |                            |                                                                                     |   |                           |
|---|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------|
| 1 | <b>Assolutamente falso</b> |  | 7 | <b>Assolutamente vero</b> |
|---|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------|

|    |                                                                                                                                              |   |   |   |   |   |   |   |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Sono fiducioso/a di poter imparare con successo la musica assegnata a lezione                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2  | Uno dei miei problemi è che non riesco a mettermi a fare pratica con lo strumento quando dovrei                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3  | Se all'inizio non riesco a suonare la musica, continuerò ad esercitarmi finché riuscirò                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4  | Quando stabilisco importanti obiettivi di studio per suonare bene a lezione, raramente li raggiungo                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5  | E' probabile che io rinunci a prepararmi per la lezione di strumento, prima di completare il lavoro                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6  | Quando incontro qualcosa di poco piacevole da fare, nel prepararmi per la lezione di strumento, sono in grado di lavorarci fino in fondo     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7  | Quando decido di imparare un pezzo musicale, mi metto subito al lavoro                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8  | Studiando per la lezione di strumento, mi arrendo se non ho inizialmente buoni risultati                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9  | Il pensiero di fallire quando suonerò a lezione mi spinge a lavorare di più nella preparazione                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | E' probabile che io rinunci facilmente a lavorare per la prossima lezione di strumento                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | Non sono in grado di affrontare la maggior parte dei problemi che possono presentarsi lavorando alla preparazione della lezione di strumento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Tabella VI – Questionario alunni; item della scala di autoefficacia in musica

|   |                   |   |             |   |                   |   |              |
|---|-------------------|---|-------------|---|-------------------|---|--------------|
| 1 | <b>Per niente</b> | 2 | <b>Poco</b> | 3 | <b>Abbastanza</b> | 4 | <b>Molto</b> |
|---|-------------------|---|-------------|---|-------------------|---|--------------|

|    |                                                                                                   |   |   |   |   |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1  | Quanto ti senti in grado di partecipare alle discussioni in classe?                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2  | Quanto ti senti in grado di essere bravo/a nello sport?                                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3  | Quanto ti senti in grado di soddisfare le aspettative dei tuoi amici?                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4  | Quanto ti senti in grado di raggiungere le aspettative che hai per te stesso/a?                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5  | Quanto ti senti in grado di fare amicizia con i ragazzi?                                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6  | Quanto ti senti in grado di fare amicizia con le ragazze?                                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7  | Quanto ti senti in grado di esprimere la tua opinione?                                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8  | Quanto ti senti in grado di lavorare in gruppo?                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9  | Quanto ti senti in grado di affrontare situazioni in cui gli altri ti danno fastidio?             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Quanto ti senti in grado di dire la tua opinione anche se i tuoi amici non sono d'accordo con te? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Quanto ti senti in grado di difenderti quando qualcuno ti tratta ingiustamente?                   | 1 | 2 | 3 | 4 |

*Tabella VII – Questionario alunni; item della scala di autoefficacia sociale*

|   |                            |                                                                                     |   |                           |
|---|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------|
| 1 | <b>Assolutamente falso</b> |  | 7 | <b>Assolutamente vero</b> |
|---|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------|

|   |                                                                    |   |   |   |   |   |   |   |
|---|--------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Mi impegno molto nelle attività legate alla musica                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | Penso di avere una grande capacità per la musica                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | Sono soddisfatto/a dei progressi che ho fatto con la musica        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | Penso che la musica abbia richiesto molti sacrifici nella mia vita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | La musica è importante nella mia vita                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | Sono grato/a di avere avuto l'opportunità di studiare musica       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

*Tabella VIII – Questionario alunni; item della scala di motivazione allo studio della musica*