



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**SEDE AMMINISTRATIVA: UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN  
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO XXVII°

**TITOLO TESI**

Didattica della musica ed insegnante efficace: un'indagine quantitativa  
*Music teaching and the effective teacher: a quantitative study*

**Direttore della Scuola** : Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

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

**Dottoranda** : D.ssa Eleonora Concina



*Nella vita di ogni persona, e particolarmente da bambini, è importantissimo imparare ad ascoltare e ad ascoltarsi. Sono attitudini fondamentali nella vita di ognuno. Il fare musica, in particolare il fare musica insieme, è uno strumento efficace in questo senso, che ai bambini può essere proposto come un vero e proprio gioco. Questo approccio, ormai acquisito in molti Paesi, dovrebbe radicarsi molto di più anche in Italia. È necessario che la musica entri sempre più nella vita degli studenti di ogni età.*

Claudio Abbado, in un'intervista a Benedetta Toni ne "La Vita Scolastica", 2009, n.8, pag. 16-17.



## RINGRAZIAMENTI

---

*A conclusione del presente lavoro vorrei ringraziare alcune persone che mi hanno supportato, aiutato e hanno condiviso con me momenti di serenità e di difficoltà.*

*Ringrazio, innanzitutto, il Prof. Michele Biasutti che con grande competenza, serietà e pazienza ha supervisionato questo lavoro, offrendomi supporto e consigli anche nei momenti di maggior difficoltà e incertezza.*

*Vorrei poi ringraziare Matteo, che ha vissuto con me questo percorso (e non solo questo), ascoltandomi, consigliandomi e aiutandomi anche in relazione agli aspetti più tecnici e tecnologici di questo lavoro. Un ringraziamento anche ai miei genitori ed a Alessandro, sempre pronti ad accogliermi e a sostenermi.*

*Un ringraziamento di cuore va anche ai miei colleghi dottorandi, in particolare ad alcuni, compagni di viaggio in questi anni di formazione: grazie per l'aiuto (anche materiale, nella raccolta e inserimento dati), grazie per l'affetto, il supporto, la condivisione, grazie per essermi stati vicini.*

*Vorrei inoltre ringraziare tutti gli amici e conoscenti che mi hanno aiutato nella raccolta dati, rispondendo e diffondendo il questionario, e tutti gli insegnanti che hanno gentilmente contribuito partecipando alla ricerca.*

*Infine, un pensiero speciale va a Sofia, che in questo ultimo anno ha cambiato la mia vita e mi ha insegnato ad impegnarmi per essere sempre migliore.*



# **DIDATTICA DELLA MUSICA ED INSEGNANTE EFFICACE: UN'INDAGINE QUANTITATIVA**

---

L'insegnamento e l'apprendimento sono due dimensioni dello stesso processo educativo, una condizione complessa e multidimensionale; al suo interno l'individuo può entrare in contatto con il sistema culturale e sociale proprio del contesto di appartenenza, acquisendo e condividendo significati, simboli e linguaggi (Frabboni, 1999). Una condizione di insegnamento efficace si può verificare quando l'insegnante mette in gioco una serie di caratteristiche professionali e personali che siano in grado di promuovere l'apprendimento nello studente e la sua autonomia nell'attività educativa. Vi sono alcuni aspetti correlati all'attività professionale del docente che possono contribuire allo sviluppo di un ambiente di apprendimento maggiormente adattivo, offrendo una vasta gamma di opportunità formative. In tale condizione, il docente non deve più limitarsi a trasmettere contenuti e abilità a livello accademico, ma supportare il percorso complessivo di crescita personale dello studente, rispettandone desideri, opinioni e abilità (Rogers, 1969; Gordon, 1974).

Nell'ambito dell'educazione musicale l'insegnamento efficace si pone come obiettivo quello di contribuire all'apprendimento degli studenti e di supportare lo sviluppo di un contesto di apprendimento positivo ed adattivo per ogni allievo (Cheng and Durrant, 2007). L'analisi dei principali elementi dell'insegnamento efficace deve considerare gli aspetti specifici della didattica della musica vocale e strumentale. Per prima cosa, questo tipo di lezioni è caratterizzato da una relazione insegnante-studente di tipo uno-a-uno, una condizione molto differente da quella delle lezioni collettive. Secondo, gli obiettivi di apprendimento includono sia l'acquisizione di concetti teorici (teoria musicale, ear training, capacità di discriminazione e riproduzione del ritmo), sia di abilità pratiche (inerenti la tecnica strumentale e vocale). Terzo, le credenze degli insegnanti di musica sembrano influenzare il metodo didattico utilizzato durante le

lezioni: se essi considerano fondamentale nell'apprendimento della musica il rispetto della tradizione esecutiva, si dedicheranno alla trasmissione dei contenuti musicali, che dovranno essere assimilati così come sono, senza apportarvi modifiche o rielaborazioni; mentre, nel caso il docente attribuisca maggiore importanza allo sviluppo dell'identità musicale dello studente è maggiormente probabile che venga adottato un metodo didattico centrato sull'allievo. Infine, nel processo di apprendimento, vi sono degli aspetti psicologici, emozionali e motivazionali dello studente che possono sostenere o ostacolare il percorso formativo musicale (ad esempio, l'ansia da performance e la motivazione accademica).

Con riferimento all'insegnamento efficace nella didattica musicale, sono state identificate due principali linee di ricerca: la prima prende in considerazione singole componenti del processo di insegnamento, mentre la seconda cerca di definire una struttura generale sovrastante che includa tutti gli elementi dell'insegnamento musicale efficace. Il primo approccio include studi focalizzati su aspetti specifici allo scopo di comprendere il loro impatto sull'insegnamento musicale. A partire da questa prospettiva, i risultati hanno fatto emergere diverse componenti dell'insegnamento efficace in musica. La prima componente si riferisce alla particolare relazione uno-a-uno che si instaura tra insegnante e studente (Presland, 2005; Gaunt, 2008; Creech and Hallam, 2010; Zhukov, 2013). Il secondo aspetto è correlato alle riflessioni prodotte dagli insegnanti riguardo al significato dell'insegnamento efficace e alle credenze che sviluppano su questo concetto (Teachout, 1997; Butler, 2001; Mills and Smith, 2003; Madsen and Cassidy, 2005; Gaunt, 2008; Bautista, Echeverría and Pozo, 2010). Un'altra tematica che è stata esplorata in tale contesto riguarda la qualità della comunicazione verbale e non-verbale durante la lezione di musica (Durrant, 1994; Cavitt, 2003; Karlsson and Juslin, 2008; Bautista et col., 2010). Questa dimensione include tutte le istruzioni e i feedback necessari nel processo di apprendimento e, allo stesso tempo, lo scambio di sensazioni, riflessioni, criticità e richieste che rappresentano le basi per una relazione positiva tra docente e allievi. Oltre agli aspetti precedentemente discussi, sono stati considerati anche le seguenti componenti connesse all'organizzazione didattica: strategie educative dell'insegnante (Young, Burnell and Pickup, 2003), la struttura della lezione (Madsen, 2003) e lo schema ciclico di



istruzione (Price, 1992; Bowers, 1997). Tutte le componenti presentate hanno un forte impatto sul processo educativo, influenzando sia l'attività professionale del docente sia l'apprendimento dello studente. Una condizione di insegnamento efficace in ambito musicale sembra essere caratterizzata da una relazione interpersonale insegnante-studente positiva e regolata da scambi comunicativi adeguati. Al suo interno, insegnanti e studenti sono impegnati a costruire una visione comune e condividono un progetto educativo, in cui le strategie e i contenuti educativi sono selezionate sulla base del rispetto reciproco e dell'attenzione alle necessità e alle potenzialità del discente.

Nel secondo approccio di ricerca sono stati proposti diversi modelli teorici dell'insegnamento efficace nel campo della musica. Tra questi, uno è stato delineato da Townsend (2011), il quale ha identificato due principali dimensioni nell'insegnamento efficace della musica: la dimensione artistica ed educativa ("*artistry*") e la dimensione relazionale ("*attitude*"). Entrambi questi aspetti devono essere tenuti in considerazione quando si cerca di promuovere una condizione di insegnamento efficace in ambito musicale. Il secondo modello è stato presentato da Lehmann, Sloboda e Woody (2007) ed è composto da cinque dimensioni dell'insegnamento musicale: la relazione insegnante-studente, la promozione, da parte del docente, dell'indipendenza dello studente nell'attività di apprendimento e il supporto allo sviluppo di strategie autoregatorie; la qualità del sistema comunicativo adottato durante le lezioni di musica; il ciclo istruzionale in tre fasi e la formazione dell'insegnante, che deve potenziare le abilità professionali sia prima che durante la carriera del docente.

La ricerca nell'ambito dell'insegnamento musicale efficace ha offerto importanti contributi ad una tematica particolarmente complessa, sia sul piano teorico che su quello applicativo. Tuttavia, vi sono alcuni punti di criticità che necessitano di particolare attenzione. Per prima cosa, molti studi di ricerca si avvalgono di una metodologia basata sullo studio di caso: sebbene questo offra un'analisi particolarmente dettagliata, i risultati non sono facilmente generalizzabili ad un contesto educativo più ampio. Inoltre, manca una validazione sperimentale ai modelli teorici dell'insegnamento efficace (Capperella-Sheldon, 2010), che, se hanno il merito di coniugare la ricerca teorica con le esperienze di insegnamento "sul campo", non si preoccupano di verificare le strutture proposte ma le propongono direttamente con finalità applicative. D'altra parte, numerosi

studi esaminano singole componenti senza compiere alcuno sforzo per tentare di integrarle in una struttura teorica sovrastante. Infine, vi sono scarse indicazioni sulle implicazioni educative dei risultati ottenuti: devono essere esaminate le conseguenze pratiche degli studi ricerca, allo scopo di creare una connessione tra teoria e pratica nell'ambito dell'educazione musicale.

La presente ricerca cerca di affrontare gli aspetti critici emersi dalla letteratura per identificare specifiche caratteristiche psicologiche e professionali dell'insegnante di musica vocale e strumentale in grado di influenzare alcune componenti dell'insegnamento efficace della musica. In base ai risultati, si è delineato un possibile modello dell'efficacia dell'insegnamento diretto in modo specifico all'ambito della didattica della musica strumentale e vocale, che integra anche i contributi emersi dalle precedenti ricerche analizzate. L'obiettivo educativo è di favorire una maggior consapevolezza riguardo gli elementi che influenzano una condizione di insegnamento musicale efficace e sulle possibili relazioni tra di essi, contribuendo in tal modo alla formazione iniziale e in itinere degli insegnanti di musica.

Per testare tali ipotesi è stata utilizzata una metodologia di tipo quantitativo: la raccolta dati si è avvalsa di una batteria di questionari proposta a 160 docenti italiani di musica di Conservatori, scuole musicali private e di scuole secondarie di primo e secondo grado ad indirizzo musicale. I questionari proposti hanno rilevato informazioni sulle seguenti aree personali e professionali: relazione studente-insegnante, metodo di insegnamento, senso di efficacia professionale, abilità sociali, credenze sulla natura dell'abilità musicale. I risultati hanno evidenziato che vi sono caratteristiche personali del docente di musica in grado di influire su alcune componenti dell'insegnamento efficace in ambito musicale. In particolare è emerso l'impatto di credenze relative alla natura dell'abilità musicale e di alcune abilità sociali. Credenze che considerano le capacità musicali come potenziabili sembrano avere un'influenza positiva su dimensioni associate al senso di efficacia professionale, al metodo didattico e alla relazione interpersonale con lo studente. Inoltre un basso livello di disagio in alcuni atteggiamenti legati all'assertività sociale appare legato allo sviluppo di elementi favorevoli all'instaurarsi di una condizione di insegnamento efficace. Si evidenziano implicazioni educative relative alla necessità di promuovere lo sviluppo di credenze relative

all'abilità musicale e all'apprendimento e favorire il potenziamento della competenza sociale nella formazione iniziale dell'insegnante di musica.



## **MUSIC TEACHING AND THE EFFECTIVE TEACHER: A QUANTITATIVE STUDY**

---

Teaching and learning are two dimensions of the same educative process; it is a complex condition where the individual can meet and experience his or her own cultural and social system, sharing meanings, symbols, and languages (Frabboni, 1999). A condition of effective teaching may develop when the teacher puts into his or her professional activity some specific characteristics with the aim to promote students' learning and autonomy in the educational process. There are some aspects in teacher's activity which may foster the development of a more adaptive learning context, where many different educational opportunities are offered. In that condition, teacher has no more a function of merely transmission of academics contents and skills, but he or she has to support students' personal growth, considering and respecting their ambitions, needs and opinions (Rogers, 1969; Gordon, 1974).

In music education, effective teaching has the aim to contribute to students' achievement and to support the development of a positive and adaptive learning context for each pupil (Cheng and Durrant, 2007). The analysis of the main elements of effective music teaching must take into account the specific features that defined instrumental and vocal music training. First, these lessons are characterized by a one-to-one teacher-student relationship, a condition very different from collective classes. Second, learning goals include the acquisition of both theoretical concepts (music theory, ear training, rhythm discrimination and reproduction) and practical skills connected with instrumental and vocal technique. Third, teachers' beliefs seem to influence the didactic method used during music lessons. If they believe that respecting and transmitting traditional performance practice is the core of teaching process, they will propose the contents to students without stimulating and supporting critical reviews and personal interpretations. On the other hand, if teacher gives more importance to the development of students' musical identity, it is more likely that he or she adopts a learner-centred

teaching method. In the end, there are some psychological, emotional, and motivational aspects which emerge in students' experience and may foster or interfere with the music learning process (e.g. music performance anxiety and achievement motivation).

Considering effective music teaching, two research trends may be identified: the first considers single components of the teaching process, while the second tries to define a more general structure which includes all the elements that are involved in music teaching. In the first approach studies focused on specific features are considered with the aim to understand the impact of each dimension on music teaching. From this perspective, some aspects have emerged as components of effective music teaching. The first refers to the particular one-to-one relationship between teacher and pupil (Presland, 2005; Gaunt, 2008; Creech and Hallam, 2010; Zhukov, 2013). The second aspect is related to teachers' reflections about effective teaching and the beliefs they develop about this concept (Teachout, 1997; Butler, 2001; Mills and Smith, 2003; Madsen and Cassidy, 2005; Gaunt, 2008; Bautista, Echeverría and Pozo, 2010). Another characteristic widely explored in that context is the quality of verbal and non-verbal communication during music lesson (Durrant, 1994; Cavitt, 2003; Karlsson and Juslin, 2008; Bautista et col., 2010). This dimension includes all the instructions and feedbacks used during teaching and learning process and, at the same time, the exchange of feelings, reflections, issues and requests which is at the basis of a positive teacher-student relationship. In addition to these aspects, research studies have also considered the following components connected to the didactic activity: teaching strategies (Young, Burnell and Pickup, 2003), lesson structure (Madsen, 2003) and the instructional cycle (Price, 1992; Bowers, 1997). All the discussed elements have a great impact on the educational process, influencing both teacher's and student's activity. A condition of effective music teaching seems to be characterized by a positive interpersonal teacher-student relationship regulated by proper communicative exchanges. In it, teachers and students are involved in building a common view and they share an educational project where strategies and objectives are chosen on the basis of mutual respect and attention to pupil's needs and potentialities.

In the second research approach different general models of effective music teaching have been proposed. Among them, one has been defined by Townsend (2011), who

identified two main dimensions in music effective teaching: the artistic and educative dimension (“*artistry*”) and the relational one (“*attitude*”). Both these elements have to be taken into account when promoting efficacy in music teaching. The second model has been presented by Lehmann, Sloboda e Woody (2007) and it is composed by five dimensions of music teaching: teacher-student relationship, teacher's promotion of student's learning autonomy and self-regulatory strategies, the quality of communicative system during music lessons, the three-phase instructional cycle, and teachers' professional training, which has to improve professional skills before and during teaching career

The research in the field of effective music teaching has offered important findings on a so complex theme, both on a theoretical and practical side. However, there are some critical issues that need to be discussed more in detail. First of all, many studies use a case study methodology: although this offers a detailed analysis, the results cannot easily be generalized in a broader educative context. Moreover, a experimental validation of the proposed theoretical models is missing (Capperella-Sheldon, 2010); they can take credit for having linked the theoretical findings with practical activities developed in classroom, but they do not validate the proposed structures, merely using them with practical aims. On the other hand, many studies examine single components of music teaching without trying to integrate them in a wider theoretical structure. Finally, there is a lack of reflections about the practical implications of research findings: the link between theory and practice in music education needs to be improved. The current research project tries to face the critical points emerged from this literature review, with the aim to identify specific personal and professional characteristics of instrumental and vocal music teacher which may impact effective music teaching. Considering the results, a possible theoretical model of effective music teaching, focused on the field of instrumental and vocal music training. The main educational objective is to foster a deeper understanding of the elements which impact an effective music teaching condition and to highlight possible relationships between these aspects; all these reflections may be useful in planning and improving pre-service and in-service music teachers' training. To test the hypothesis, a quantitative methodology has been used: for collecting the data, a set of questionnaires has been proposed to 160 Italian

music teachers who works in Conservatories, private music schools and secondary schools. The instruments have gathered information about the teaching method, professional self-efficacy, social skills, beliefs about musical ability. Results have highlighted that there are some personal characteristics of music teacher that have an influence on particular dimensions of effective teaching in music field. More specifically, beliefs on the nature of musical ability seems to have a positive impact on elements connected to professional self-efficacy, teaching method and teacher-student relationship. Moreover, a low level of discomfort in expressing some social attitudes may be linked to the development of elements that support a condition of effective teaching in music education. From these consideration, several educational implications emerge: they are related to the necessity of promoting the development of correct beliefs about musical ability and of fostering the improvement of social competence in early music teacher training.



## INTRODUZIONE

---

L'attività educativa si esplicita in un contesto complesso, all'interno del quale si trovano ad agire ed interagire due figure principali, il discente e il docente. Il successo del percorso educativo richiede uno sforzo comune, in un contesto formativo in cui siano condivisi e negoziati obiettivi e regole.

Apprendimento e insegnamento rappresentano le due dimensioni fondamentali del processo che contribuisce alla crescita e alla formazione dell'individuo, il quale gradualmente entra in contatto con la realtà culturale e sociale del proprio contesto di vita (Frabboni, 1999). In tal modo ad ogni persona viene consentito di sviluppare in pieno le proprie potenzialità, mettendole anche al servizio della propria comunità di appartenenza.

Allo scopo di raggiungere una condizione in cui si possa verificare un apprendimento significativo, è necessario che vi sia il coinvolgimento attivo sia dell'insegnante che dello studente, in un clima di rispetto reciproco e di collaborazione. Entrambi dedicano i loro sforzi al raggiungimento di un obiettivo comune, rappresentato dalla promozione della formazione e dell'autonomia individuale: a tale scopo, risulta fondamentale coordinare le attività di apprendimento e di insegnamento, stabilendo un clima comunicativo positivo. Questo anche per evitare di disperdere le proprie energie in una "battaglia educativa" in cui chi insegna si trova a doversi contrapporre quotidianamente a coloro che dovrebbero apprendere, in una condizione di reciproca incomprensione che non giova al raggiungimento di una condizione educativa favorevole.

Considerando in modo specifico la figura dell'insegnante, il suo contributo al processo di apprendimento può avere i maggiori effetti positivi quando risponde ad una condizione di insegnamento efficace. Lo scopo è quello di creare i presupposti per sostenere lo studente nel suo percorso formativo, supportandone anche l'acquisizione di abilità di apprendimento autonomo (Rogers, 1969). Comprendere quali siano le caratteristiche dell'insegnamento efficace risulta quindi di grande importanza, non solo

riflettendo sui benefici immediati, ma anche soffermandosi a riflettere sugli effetti a lungo termine. Se cercare di raggiungere un buon livello di efficacia nell'insegnamento permette, nell'immediato, di contribuire ad una migliore relazione tra il docente e i suoi studenti e ad una migliore gestione della classe, in futuro le abilità promosse potranno diventare le basi per costruire un percorso di apprendimento per tutta la vita (*life-long learning*).

Lo studio della musica, ed in particolare la pratica del canto o di uno strumento musicale, rappresenta un'occasione formativa extra-scolastica che può essere offerta a studenti di diverse età. La formazione musicale offre un contesto privilegiato per lo sviluppo di abilità e conoscenze che non sono legate solamente alla tecnica strumentale e vocale, ma che contribuiscono alla formazione individuale in senso più ampio, sia in termini dell'acquisizione di una modalità di espressione individuale basata sulla dimensione estetica della realtà (Stefanini, 1954), sia tramite il transfer di abilità acquisite in ambito musicale ma utilizzabili anche in altri domini di conoscenza (Gardner, 1983).

L'insegnamento della musica vocale e strumentale è caratterizzato da aspetti specifici che lo distinguono dalle lezioni collettive in classe. Sin dalle prime fasi, il ruolo dell'allievo risulta particolarmente attivo ed impegnativo; solitamente la partecipazione a tale tipi di lezione avviene su base volontaria, in un contesto spesso extra-scolastico (a eccezione delle scuole secondarie ad indirizzo musicale e ai corsi organizzati nei Conservatori di musica). Lo studio della musica inoltre richiede, un impegno consistente, volto ad intraprendere una pratica giornaliera costante e prolungata nel tempo (per alcuni strumenti sono necessari anche anni di studio prima di raggiungere un livello esecutivo soddisfacente).

In tale prospettiva diventa evidente il ruolo fondamentale giocato dalla motivazione ad apprendere e dallo sforzo dell'allievo: il compito dell'insegnante va oltre la semplice trasmissione di prassi esecutive, ma implica il fornire modellamento e sostegno al percorso educativo con l'obiettivo finale di contribuire alla formazione della dimensione musicale dell'individuo nella sua completezza (Tafari e McPherson, 2007), in cui le competenze tecniche si affiancano e sono completate dalla gestione dei diversi aspetti psicologici, cognitivi, emotivi ed educativi dell'esecuzione musicale e dallo sviluppo di

un pensiero critico e di un senso estetico rispetto alla storia musicale e al panorama attuale.

Per comprendere la complessità della didattica efficace in ambito musicale, è indispensabile comprendere le caratteristiche più generali della condizione di efficacia dell'insegnamento. Diversi autori hanno analizzato il ruolo che alcune componenti hanno nel determinare un insegnamento efficace, soffermandosi soprattutto sul contributo che in tale condizione viene offerto dalla relazione interpersonale tra insegnante e studente (Rogers, 1962, 1969; Gordon, 1974), come luogo privilegiato per stimolare il raggiungimento di abilità di apprendimento autonomo. Contributi di ricerca più recenti (Campbell, Kyriakides, Muijs e Robinson, 2004) mettono in luce anche l'importanza di aspetti contestuali, che influenzano l'attività del docente e lo spingono ad adattare la propria attività professionale alla classe, all'istituzione educativa e alla società in cui egli o ella si trova a svolgere il suo ruolo educativo.

Nel considerare le caratteristiche in grado di influenzare l'efficacia dell'insegnamento, si devono considerare le peculiarità di ogni singola disciplina accademica e dominio di conoscenza. Molti progetti di ricerca hanno analizzato l'efficacia della didattica in aree specifiche, con lo scopo principale di fornire indicazioni pratiche applicative che potessero contribuire a migliorare l'attività educativa in discipline scolastiche e accademiche specifiche, con riferimento, ad esempio, a materie di area sanitaria (Elnicki, Kolarik e Bardella, 2003; Champagne, 2013; Singh, Pai, Sinha, Kaur, Soe e Barua, 2013), alla didattica della matematica (Boyd, Grossman, Hammerness, Lankford, Loeb, Ronfeldt e Wickoff, 2012; Guarino, Dieterle, Bargagliotti e Mason, 2013; Hunter Revell e McCurry, 2012) delle scienze naturali (Ginns e Watters, 1999; Amleh, Abou El-Soud, Kamel, 2010). Da questi contributi emerge la funzione che hanno fattori specifici ed elementi generali nel contribuire unitamente all'efficacia dell'insegnamento. Aspetti di carattere più "universale" possono essere riscontrati in tutte le discipline e riguardano principalmente le caratteristiche personali dell'insegnante (Giovanelli, 2003; Gurney, 2007; Karakas, 2013) come l'entusiasmo per l'attività educativa, le abilità sociali e la capacità di pensiero riflessivo, le caratteristiche professionali (Hay McBer, 200; Gurney, 2007; Moreno Rubio, 2009), come la conoscenza dei contenuti disciplinari, le abilità di organizzazione della lezione, di gestione della classe e di

valutazione dell'apprendimento, e aspetti relazionali connessi all'interazione tra docente e discente (Rogers, 1969; Gordon, 1974).

In ambito musicale gli elementi generali che contraddistinguono l'insegnamento efficace risultano interconnessi con gli aspetti specifici della didattica musicale vocale e strumentale. Le peculiarità specifiche sono legate soprattutto alla modalità con cui si struttura la lezione, che prevede un rapporto insegnante-studente di tipo uno-a-uno, ai contenuti della lezione (che includono sia conoscenze teoriche che acquisizione di abilità tecnico-pratiche), al ruolo giocato dalla motivazione all'apprendimento (non essendo lo studio di tali discipline "obbligatorio", come per le materie scolastiche).

La ricerca educativa nell'ambito dell'insegnamento della musica ha analizzato in modo approfondito vari aspetti che caratterizzano la didattica e le modalità con cui essi consentono di delineare una condizione di insegnamento efficace. Ne è emerso un quadro complesso, in cui numerosi aspetti risultano avere un peso specifico nel successo del percorso formativo. Rimangono tuttavia ancora poco studiate le relazioni che intercorrono tra tali elementi e il modo in cui essi possono influenzarsi reciprocamente. Anche i modelli teorici che cercano di definire una visione più generale e completa di tale condizione, non riescono ad offrire una spiegazione esaustiva del modo in cui vari aspetti si influenzano ed interagiscono tra loro.

Se lo scopo principale della ricerca educativa nell'ambito musicale è quello di fornire indicazioni per la pratica educativa, diventa di primaria importanza comprendere su quali aspetti relativi all'attività dell'insegnante sia possibile intervenire e progettare interventi formativi nella formazione professionale iniziale e in quella in itinere.

Il presente lavoro di ricerca si pone l'obiettivo di analizzare i principali aspetti relativi all'insegnamento efficace nell'ambito dell'attività educativa del docente di musica vocale e strumentale. Lo scopo è quello di delineare gli aspetti che caratterizzano il fenomeno considerato, prestando particolare attenzione a quelle dimensioni che potrebbero beneficiare particolarmente di interventi specifici di formazione professionale.

Nel *Capitolo 1* saranno introdotti i contributi teorici più rilevanti relativi al valore che le discipline artistiche hanno nella formazione dell'individuo. Saranno discussi inizialmente i pregiudizi più diffusi che per lungo tempo (in parte anche in epoca

attuale) hanno caratterizzato lo studio dell'arte e che lo hanno relegato ad attività riservata ad una cerchia ristretta di persone, dotate in modo innato del cosiddetto "talento artistico". In seguito, analizzando il pensiero di autori del panorama nazionale e internazionale, sarà delineato il valore pedagogico assunto dall'apprendimento delle materie in ambito artistico, discutendo i benefici che da esso derivano rispetto alla formazione della personalità e delle abilità dell'individuo. Infine sarà presentato il possibile contributo che le istituzioni educative possono offrire per promuovere attività finalizzate all'apprendimento dell'arte.

Nel *Capitolo 2* si discuteranno i principali aspetti teorici e di ricerca che caratterizzano l'insegnamento efficace in generale. Verranno introdotti alcuni tra i più rilevanti approcci teorici, introducendo anche un modello recente dell'insegnamento efficace. Successivamente saranno presentati e discussi alcuni contributi di ricerca che hanno avuto l'obiettivo di descrivere e spiegare la condizione di insegnamento efficace attraverso vari punti di vista: caratteristiche generali rilevate dall'esterno, credenze dei docenti in formazione ed in servizio relativamente all'efficacia dell'insegnamento e al loro contributo ad essa, opinioni ed esperienze da parte degli studenti.

Il *Capitolo 3* presenterà la tematica dell'insegnamento efficace nell'ambito della didattica musicale strumentale e vocale. Per prima cosa saranno brevemente introdotte le principali caratteristiche specifiche dell'attività formativa in tale ambito. Saranno poi discussi i principali elementi che definiscono l'insegnamento musicale efficace, distinguendo tra i due filoni di ricerca che hanno indagato tale fenomeno (ricerca su singole componenti dell'insegnamento efficace e ricerca volta a definire un modello generale dell'insegnamento efficace in musica). Infine, verranno esposte alcune riflessioni critiche riguardanti i risultati di ricerca in questo ambito, con lo scopo di definire le basi sulle quali è stato progettato il presente lavoro.

Nel *Capitolo 4* si presenterà il lavoro di ricerca. Verrà inizialmente esposto lo scopo dell'indagine e saranno presentate le ipotesi di ricerca. Si procederà poi a descrivere il metodo di indagine, descrivendo gli strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati e il gruppo dei partecipanti alla ricerca. Saranno quindi presentati i risultati delle analisi statistiche selezionate per la verifica delle ipotesi.

Nel *Capitolo 5* i risultati emersi dalle analisi dei dati quantitativi saranno discussi e confrontati con i precedenti contributi di ricerca. Verranno poi identificati le limitazioni del presente lavoro e le implicazioni educative che derivano dai risultati.

## SOMMARIO

---

<b>DIDATTICA DELLA MUSICA ED INSEGNANTE EFFICACE: UN'INDAGINE QUANTITATIVA.....</b>	<b>I</b>
<b>MUSIC TEACHING AND THE EFFECTIVE TEACHER: A QUANTITATIVE STUDY .....</b>	<b>VII</b>
<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>XI</b>
<b>CAPITOLO 1. LE DISCIPLINE ARTISTICHE: ASPETTI PEDAGOGICI.....</b>	<b>1</b>
1.1. EDUCAZIONE ALL'ARTE: PREGIUDIZI E CREDENZE DIFFUSE.....	2
1.2. VALORE PEDAGOGICO E FORMATIVO DELLE DISCIPLINE ARTISTICHE.....	4
1.3. LO STUDIO DELL'ARTE: RUOLO DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE .....	8
1.4. CONCLUSIONI.....	10
<b>CAPITOLO 2. L'INSEGNAMENTO EFFICACE: PROSPETTIVE TEORICHE GENERALI.....</b>	<b>13</b>
2.1. L'INSEGNAMENTO EFFICACE: PRINCIPALI APPROCCI TEORICI.....	14
2.1.1. <i>Carl Rogers e il ruolo dell'insegnamento efficace</i> .....	15
2.1.2. <i>Thomas Gordon e il ruolo della relazione insegnante-studente nell'insegnamento efficace</i> .....	18
2.1.3. <i>Nuove prospettive nell'insegnamento efficace: il "modello differenziato ("differentiated model") di Campbell, Kyriakides, Muijs e Robinson.</i> .....	19
2.1.4. <i>Conclusioni</i> .....	21
2.2. L'INSEGNAMENTO EFFICACE: CONTRIBUTI DI RICERCA .....	22
2.2.1. <i>L'insegnante efficace: caratteristiche generali e aspetti correlati</i> .....	23
2.2.2. <i>L'insegnamento efficace: il punto di vista dei docenti</i> .....	28
2.2.3. <i>L'insegnamento efficace: il punto di vista degli studenti</i> .....	30
2.3. CONCLUSIONI.....	33
<b>CAPITOLO 3. L'INSEGNANTE EFFICACE NELLA DIDATTICA DELLA MUSICA STRUMENTALE E VOCALE .....</b>	<b>37</b>
3.1. IMPARARE A SUONARE UNO STRUMENTO MUSICALE: PRINCIPALI CARATTERISTICHE DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO MUSICALE. ....	38
3.2. PROSPETTIVE DI RICERCA SULL'INSEGNAMENTO EFFICACE IN MUSICA .....	42
3.3. INSEGNANTE E INSEGNAMENTO MUSICALE EFFICACE: CONTRIBUTI DALLA RICERCA .....	45
3.3.1. <i>Dimensione generale dell'insegnamento efficace della musica</i> .....	47
3.3.2. <i>Dimensione personale del docente di musica</i> .....	50
3.3.3. <i>Dimensione relazionale e interpersonale nell'insegnamento efficace della musica</i> .....	58
3.3.4. <i>Dimensione comunicativa nell'insegnamento efficace della musica</i> .....	62
3.3.5. <i>Dimensione didattica nell'insegnamento efficace della musica</i> .....	65
3.4. MODELLI DELL'INSEGNAMENTO EFFICACE IN MUSICA .....	72
3.5. RIFLESSIONI CRITICHE E CONCLUSIONI.....	76

<b>CAPITOLO 4. LA RICERCA.....</b>	<b>79</b>
4.1. SCOPO DELLA RICERCA.....	79
4.2. IPOTESI DI RICERCA .....	79
4.3. METODO.....	80
4.3.1. <i>Strumenti di rilevazione</i> .....	80
4.3.2. <i>Parte 1: Informazione demografiche.</i> .....	82
4.3.3. <i>Parte 2: Questionario sul metodo di insegnamento.</i> .....	82
4.3.4. <i>Parte 3: Questionario sul senso di efficacia dell'insegnante.</i> .....	90
4.3.5. <i>Parte 4: Questionario sull'abilità musicale.</i> .....	92
4.3.6. <i>Parte 5: Questionario sulla relazione con gli studenti.</i> .....	93
4.3.7. <i>Parte 6: Questionario sulle abilità sociali.</i> .....	96
4.3.8. <i>Procedura di raccolta dati</i> .....	98
4.3.9. <i>Partecipanti</i> .....	99
4.4. RISULTATI.....	101
4.4.1. <i>Analisi descrittive.</i> .....	101
4.4.2. <i>Verifica di attendibilità</i> .....	107
4.4.3. <i>Correlazione tra fattori e verifica dell'ipotesi 1.</i> .....	110
4.4.4. <i>Regressione e verifica delle ipotesi 2, 3 e 4.</i> .....	117
<b>CAPITOLO 5. DISCUSSIONE.....</b>	<b>125</b>
5.1. CARATTERISTICHE DEGLI INSEGNANTI DI MUSICA .....	125
5.2. CORRELAZIONI TRA GENERE, ESPERIENZA E DIMENSIONI DELL'INSEGNAMENTO: VERIFICA DELL'IPOTESI 1 ..	127
5.3. FATTORI PREDITTIVI DEL METODO DI INSEGNAMENTO: VERIFICA DELL'IPOTESI 2.....	129
5.4. FATTORI PREDITTIVI DEL SENSO DI EFFICACIA PROFESSIONALE; VERIFICA DELL'IPOTESI 3 .....	132
5.5. FATTORI PREDITTIVI DELLE MODALITÀ DI RELAZIONE INSEGNANTE-STUDENTE: VERIFICA DELL'IPOTESI 4 ..	134
5.6. INSEGNAMENTO MUSICALE EFFICACE: UN POSSIBILE MODELLO GENERALE .....	136
5.7. IMPLICAZIONI EDUCATIVE .....	139
5.8. LIMITI DELLA PRESENTE INDAGINE.....	140
5.9. PROSPETTIVE DI RICERCA FUTURA.....	141
<b>APPENDICE QUESTIONARIO SOMMINISTRATO.....</b>	<b>163</b>



## **CAPITOLO 1. LE DISCIPLINE ARTISTICHE: ASPETTI PEDAGOGICI**

---

Lo studio delle discipline artistiche, come la musica, è stato lungamente relegato in secondo piano nel panorama formativo, soprattutto nel nostro Paese. L'importanza a livello sociale ed economico delle conoscenze e abilità linguistiche e scientifiche ha contribuito a promuovere l'apprendimento e l'insegnamento di materie quali le lingue straniere, la matematica, l'informatica, le scienze, a scapito di altre discipline considerate “marginali” per la formazione dei giovani del XXI° secolo. In questa prospettiva, ambiti di conoscenza quali le applicazioni artistiche e musicali, la storia dell'arte e della musica hanno ricevuto un'attenzione poco più che superficiale da parte dell'istituzione scolastica, riducendosi spesso alla sola memorizzazione di concetti e nozioni storico-teoriche.

Prima di affrontare in modo specifico l'ambito dell'insegnamento efficace della musica vocale e strumentale è opportuno condurre una breve riflessione sul valore pedagogico e formativo delle discipline artistiche. La presente analisi si riferirà ad alcuni tra gli autori più rilevanti che hanno affrontato e discusso teoricamente la tematica degli aspetti formativi relativi all'arte e all'apprendimento di nozioni ed abilità ad essa collegati. Si cercherà prima di tutto di considerare i principali pregiudizi che ostacolano una piena diffusione dell'insegnamento artistico; saranno poi presentati i principali aspetti formativi legati all'arte e alla sua espressione e fruizione attraverso il contributo di alcuni importanti autori; infine si accennerà al ruolo delle istituzioni educative in generale nel promuovere l'apprendimento e l'espressione artistiche nei bambini e nei ragazzi.

### **1.1. EDUCAZIONE ALL'ARTE: PREGIUDIZI E CREDENZE DIFFUSE**

L'insegnamento delle materie artistiche ha subito a lungo l'influenza di credenze e pregiudizi di vario genere. I principali sono legati al processo di apprendimento e alla performance in questo ambito e all'impatto che l'arte può avere nell'esistenza degli individui. Tra le convinzioni più comuni e diffuse emergono quelle legate alla natura delle abilità artistiche. Spesso si è ritenuto che il pre-requisito fondamentale per potersi applicare con successo all'arte e alla musica sia l'esistenza di una certa dose di "talento" (Gardner, 1983, 2006; Vygotskij, 1932), un insieme di abilità particolari, considerate quasi un dono, che individui "fortunati" possiedono sin dalla nascita. Più specificatamente, secondo il pensiero comune, il talento è presente nelle persone in maggiore o minore quantità e non può essere accresciuto in nessun modo da percorsi formativi. Vygotskij (1932) si propone di sfatare tale mito che limita l'accesso all'attività creativa solo a coloro che risultano beneficiari di questo "dono naturale"; secondo Vygotskij tutti i bambini e i ragazzi possiedono la capacità generatrice di ideare qualcosa di nuovo, capacità che si manifesta nella creatività e si contraddistingue come una tappa fondamentale del loro sviluppo cognitivo. L'arte rappresenta solo uno degli ambiti di espressione della creatività, che può trovare spazio anche nelle scienze, ad esempio come ricerca di nuove teorie o approfondimento di teorie già esistenti.

Anche Gardner (2006) sottolinea come l'arte sia da sempre stata considerata una disciplina legata al sentimento, all'ispirazione improvvisa e al talento, di cui si ritiene che un individuo possa essere più o meno dotato. Queste credenze hanno sicuramente influenzato l'insegnamento delle materie artistiche e sono state spesso assunte come le principali giustificazioni al fatto che l'insegnamento di tali discipline non può trovare particolare spazio in ambito scolastico in quanto ad esse non può essere assegnato lo stesso peso educativo attribuito alle discipline che si fondano sull'attività cognitiva (come le scienze e la matematica).

I pregiudizi sull'attitudine all'attività artistica sono stati evidenziati anche da Lombardo Radice (1936). Secondo tale autore l'educazione all'arte ha risentito a lungo di un ruolo marginale nell'esistenza delle persone, a causa dell'errata convinzione che lo studio approfondito delle discipline artistiche fosse riservato agli individui più dotati di talento.

In particolare, questa situazione si è verificata per la musica, che a lungo è stata proposta come attività di svago e passatempo culturale per le classi sociali più agiate. A tale formazione musicale di fatto molto approssimativa e superficiale si contrapponeva un percorso di studio più specifico, riservato a coloro che, possedendo le doti necessarie ad intraprendere una carriera artistica, aspiravano a diventare musicisti professionisti. In questo modo la maggior parte delle persone non aveva nessuna opportunità di accostarsi ad un'educazione musicale formale.

Il pregiudizio secondo cui l'arte si basa sull'espressione di emozioni ed elementi istintivi, escludendo del tutto l'attività cognitiva tipica dell'ambito scientifico, emerge anche nel pensiero di Dewey (1929), il quale ha sottolineato che tale visione è sicuramente responsabile del carente insegnamento dell'arte nella scuola odierna. Secondo Dewey, la scuola spesso non riesce a trovare il giusto equilibrio tra un'educazione all'arte che si basa esclusivamente sulla libera espressione della creatività del bambino o del ragazzo, senza promuovere lo sviluppo di un senso estetico, e un insegnamento fondato su una rigida dottrina, all'interno del quale il docente rappresenta il "maestro", ossia il depositario di tutte le conoscenze tecniche, storiche ed estetiche relative alla dimensione dell'arte. La difficoltà di sviluppare un approccio allo studio dell'arte che bilanci queste due prospettive estreme si basa sull'idea, ancora largamente diffusa, che il metodo scientifico, definito da Dewey (1929) come "*metodo di osservazione e di interpretazione di quanto si è osservato*" (pag. 6 ed. it.), non possa avere spazio nell'educazione all'arte, intesa invece come pura espressione dell'emozione. Le credenze riguardanti la natura dell'attività artistica e delle abilità in essa coinvolte hanno caratterizzato per anni il panorama educativo, relegando l'arte e la musica a discipline accademiche di secondo livello oppure rinchiudendole nella torre dorata degli ambiti di conoscenza a cui possono avvicinarsi solamente pochi eletti. In realtà, sembra che ogni individuo abbia la possibilità di dedicarsi all'attività artistica e di trarre da essa numerosi benefici sul piano formativo, sociale e culturale. Il valore formativo delle discipline artistiche diventa evidente quando si passa da una concezione dell'arte quale semplice espressione culturale o folkloristica ad una visione centrata su un ambito di conoscenza che coinvolge una vasta gamma di abilità a livello psicologico, cognitivo, culturale ed emotivo.

## 1.2. VALORE PEDAGOGICO E FORMATIVO DELLE DISCIPLINE ARTISTICHE

Il cambio di prospettiva degli obiettivi dell'apprendimento delle discipline artistiche ha portato a ritenerle non più materie di studio riservate solo a coloro che intendano intraprendere una carriera professionale nell'ambito dell'arte, ma a considerarle aree di conoscenza a cui tutti gli individui dovrebbero avvicinarsi. Questo perché numerosi sono gli aspetti che ne evidenziano il valore pedagogico per la formazione di ogni individuo, indipendentemente dalle sue aspettative professionali.

Sin dall'antichità è stato sottolineata la valenza formativa che l'arte può avere nel processo di crescita e di educazione dell'individuo: nell'antica Grecia già importanti autori quali Platone e Aristotele sottolineavano il ruolo di alcuni tipi di musica nel promuovere nel cittadino lo sviluppo di particolari virtù e di uno stato di benessere interiore (Carozzo e Cimagalli, 1997) Nella storia della pedagogia diverse correnti di pensiero hanno rivalutato il ruolo che l'apprendimento delle materie artistiche ha nel sostenere e completare la formazione dell'individuo. Rousseau (1792) nella sua opera *Emile ou De l'education* promuove l'insegnamento artistico come mezzo per stimolare lo sviluppo delle abilità sensoriali e manuali nel bambino. In particolare, per quanto riguarda l'”educazione naturale” rivolta ai bambini dai 3 agli 11 anni, l'educazione al suono e al canto rappresenta un mezzo per affinare e sviluppare il senso dell'udito e la vocalità infantile, curando contemporaneamente l'aspetto ricettivo e quello produttivo della dimensione sonora individuale:

*“Adoperatevi parimenti, nel canto, a rendere la sua voce intonata, eguale, pieghevole, sonora, il suo orecchio sensibile al ritmo e all'armonia,...” (pp. 183 ed. it)*

Anche l'attività del disegno spontaneo nel bambino deve essere incoraggiata e sostenuta, in quanto costituisce un mezzo per educare un'ampia gamma di abilità, quali quelle visive, il gusto estetico, la manualità e la coordinazione oculo-manuale:

*“ I fanciulli [...] sogliono tutti cimentarsi nell'arte del disegno; vorrei che il mio la coltivasse, non come fine a sé stessa, ma per procurarsi precisione di occhio e destrezza di mano.” (pp. 174, ed. it.)*

Uno degli aspetti formativi che vengono principalmente riconosciuti alle discipline artistiche riguardo il fatto che possono rappresentare un modo di conoscere la realtà complementare e affine al metodo utilizzato dalle scienze (Vygotskij, 1932; Bruner, 1964; Dewey, 1954; Gardner, 2006). Bruner (1964) riconosce il valore dell'esperienza artistica come forma di conoscenza, al pari delle discipline scientifiche. Queste ultime non sono sufficienti a spiegare di per sé l'esperienza umana del mondo nella sua completezza. La dimensione empirica della realtà non può essere tradotta e decodificata solamente attraverso le formule della matematica o della fisica, pur nella consapevolezza che esse sono in grado di far comprendere la natura e i processi che caratterizzano numerosi fenomeni naturali. In tale contesto, l'arte rappresenta un processo di sintesi di elementi provenienti dall'esperienza umana, in quanto consente lo sviluppo di un sistema di simboli sulla base del principio di economia (come, del resto, anche le scienze) e permette, inoltre, di ampliare l'esperienza esplorando l'ambito delle possibilità.

Anche Dewey (1954) considera l'arte come una componente fondamentale dell'esperienza umana; essa permette all'individuo, che può parteciparvi sia come fruitore che come esecutore, di godere di una visione più ampia della realtà, liberando aspetti relativi alla sfera affettiva secondo modalità nuove. L'esperienza estetica è la condizione da cui trae origine l'esperienza artistica, intesa come desiderio di rievocare e riproporre l'appagamento che deriva dal godimento estetico.

Oltre a rappresentare un punto di vista sulla realtà complementare a quello dalle discipline scientifiche, l'arte condivide con esse alcuni elementi legati alla sfera dei processi cognitivi. Gardner (2006) propone una *“visione cognitiva dell'arte”* (pag. 80, trad. it), una concezione all'interno della quale è possibile promuovere lo sviluppo delle abilità mentali dell'individuo allo stesso modo in cui avviene nelle altre discipline cognitive. L'apprendimento in ambito artistico è strettamente legato alla disciplina ed alla comprensione e riflessione su specifici aspetti cognitivi dell'arte. In base alla teoria

delle intelligenze multiple (Gardner, 1983) lo studio dell'arte consente di sviluppare abilità che fanno riferimento a diversi tipi di intelligenza. Ad esempio, con riferimento all'educazione musicale si richiede allo studente, oltre al coinvolgimento dell'intelligenza musicale, l'utilizzo di abilità intellettive coinvolte anche nell'ambito del linguaggio, della logica e della matematica, della contestualizzazione visuo-spaziale e, in alcuni casi, anche delle abilità sociali. Secondo tale prospettiva, le arti possono rappresentare il contesto ideale in cui coltivare i profili intellettivi individuali ed è perciò importante che bambini e ragazzi abbiano l'opportunità di avvicinarsi a tali ambiti di conoscenza.

Dedicarsi allo studio di una materia artistica non solo consente di sviluppare specifici processi cognitivi, ma può diventare il luogo privilegiato in cui esercitare la creatività umana (Vygotskij, 1932). Secondo Vygotskij (1932) la creatività rappresenta l'abilità indispensabile per poter ideare e creare un nuovo oggetto, sia materiale che intellettuale. Tale modalità di azione si contrappone all'attività umana, basata sull'esperienza, che propone la ripetizione di schemi e comportamenti già noti; le arti consentono di espandere l'azione umana introducendo una componente di innovazione. La creatività è infatti connessa all'esperienza e si avvale della conoscenza che l'individuo ha maturato relativamente al contesto materiale, sociale e culturale in cui esso è inserito. E' importante notare che l'abilità creativa non si manifesta solamente nell'arte ma ha un ruolo fondamentale anche nelle scienze e nella letteratura: in base a tale riconoscimento, è possibile recuperare un ruolo di centralità delle discipline artistiche nel percorso formativo ed evolutivo dell'individuo, anche in ambito scolastico.

Nel panorama italiano, diversi pedagogisti hanno sostenuto l'importanza di promuovere nell'ambito dell'istruzione scolastica l'educazione all'arte e alla musica. Queste discipline sono fondamentali per sostenere una formazione completa e globale dell'individuo e la loro funzione non è solamente di acculturazione ma anche di potenziamento e sviluppo di specifiche abilità cognitive, sensoriali e manuali (Lombardo Radice, 1925, 1936; Montessori, 1970) e di espressione della dimensione interiore ed emozionale dell'individuo (Stefanini, 1954; Agazzi, 1961, 1965). Per gli autori, è necessario rinnovare i programmi didattici italiani relativi all'insegnamento delle arti, proponendo le prime esperienze artistiche sin dai primi cicli scolastici.

Per Lombardo Radice (1925; 1936) l'attività artistica rappresenta un'esperienza molto importante nella formazione dell'individuo. Nei bambini, il disegnare e il fare musica sono considerate modalità di espressione personale di importanza non secondaria rispetto al linguaggio parlato. L'attività artistica che si esprime nell'atto del disegnare offre sostegno allo sviluppo delle capacità cognitive infantili. Essa segue un percorso di sviluppo all'interno del quale l'azione educativa dell'adulto si combina con il pensiero creativo e con l'esperienza infantile del mondo circostante. Deve essere stimolato non tanto l'apprendimento delle nozioni puramente tecniche quanto la dimensione comunicativa e spontanea che può emergere attraverso il disegno; l'insegnamento dei concetti puramente tecnici e teorici deve essere introdotto solamente a partire dalla scuola secondaria. In particolare, Lombardo Radice (1936) sostiene che il disegno dovrebbe essere considerato un'attività da affiancare a tutte le materie scolastiche, come modalità espressiva che integra e completa l'utilizzo del linguaggio scritto e parlato nell'insegnamento. Con riferimento alla musica, essa rappresenta un mezzo per esprimere la propria interiorità. Consente di manifestare anche le emozioni più intense, sia di tipo negativo che di tipo positivo: in tal modo, facendo emergere le passioni individuali, consente all'essere umano di conoscere meglio sé stesso e, tra le altre cose, di imparare a gestire la sfera dei sentimenti. In base a queste motivazioni, sarebbe importante definire un programma di educazione musicale che permetta in tutte le fasi della vita, e soprattutto durante l'infanzia, di sperimentare in modo consapevole l'attività musicale.

Maria Montessori (1970) sostiene che l'arte rappresenta il lavoro e l'esercizio della manualità umana. Il lavoro manuale dell'uomo è guidato dal suo pensiero e da una dimensione emotiva e spirituale che assume la forma dell'opera d'arte. Per questo è importante promuovere lo sviluppo dell'attività manuale nel bambino come mezzo per supportarne lo sviluppo delle facoltà psichiche e cognitive: l'attività artistica rappresenta un contesto privilegiato in cui esercitare il movimento e l'utilizzo delle mani.

L'importanza dell'arte nell'esistenza umana viene sottolineata da Stefanini (1954), per cui l'esperienza artistica non è per l'individuo un elemento accessorio, ma diventa necessaria come espressione della dimensione interiore e spirituale e della sensibilità umana. Per Stefanini la scuola non dovrebbe solamente proporre e sostenere

adeguatamente l'educazione all'arte ma promuovere la dimensione artistica che caratterizza l'educazione in generale, cercando gli elementi di artisticità che sono intrinsecamente presenti in ogni ambito di conoscenza.

Anche per Rosa Agazzi (1961) l'arte è una dimensione fondamentale nella vita di ogni individuo. Insieme con altri ambiti dell'esistenza, essa consente all'individuo di entrare in contatto con ciò che è considerato bello, affinando il gusto estetico e il pensiero critico. In linea con quanto precedentemente sostenuto da Lombardo Radice (1936), nei bambini attività quali il disegno e il canto (ma anche il gioco, le interazioni sociali e il contatto con la natura e con la dimensione spirituale) consentono di sperimentare il bello come armonia di forme, suoni, gesti ed elementi naturali; tutto ciò contribuisce a quella che Agazzi definisce "*educazione estetica*". Il senso estetico si manifesta in tutti gli ambiti della vita umana e permette di esprimere la propria dimensione emotiva nella realtà esterna attraverso la ricerca e la costruzione del bello. Con riferimento in particolare all'educazione alla musica, per Rosa Agazzi (1965) la musica, e il canto in particolare, può essere considerata una forma di espressione affine al linguaggio parlato, attraverso la quale è possibile dar forma ai propri sentimenti. Per questo, l'educazione alla musica e il canto dovrebbero essere introdotti in tutto il percorso educativo istituzionale: sin dalla scuola dell'infanzia dovrebbe essere proposta ai bambini, attraverso un programma strutturato di educazione all'ascolto e alla produzione vocale. Le analisi sin qui proposte rendono evidente il ruolo centrale delle arti nella formazione dell'individuo: esse si pongono come modalità di conoscenza complementare, per alcuni aspetti, a quella offerta dall'ambito delle scienze e, allo stesso tempo, condividono l'utilizzo e lo sviluppo di abilità fondamentali per la formazione non solo accademica, ma anche culturale e individuale della persona.

### **1.3. LO STUDIO DELL'ARTE: RUOLO DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE**

Il valore formativo che contraddistingue l'insegnamento delle discipline artistiche impone con forza alle istituzioni la necessità di ripensare spazi, tempi e modalità della didattica delle arti. Il compito richiesto alla scuola non è sicuramente facile né può essere ridotto alla semplice memorizzazione di opere, autori, periodi e correnti



artistiche. Bruner (1964) sottolinea come non vi è una modalità unica di fruire dell'esperienza artistica: ogni individuo di fronte alla medesima opera d'arte e di fronte al medesimo tema lo interpreta in modo personale e relativo, riportandovi la propria storia e la propria vita. Ciò implica la necessità di offrire esperienze di apprendimento che consentano di cogliere l'incontro con l'arte nella sua completezza. A questo proposito, centrale è il ruolo dell'insegnante nel proporre l'esperienza artistica e nell'accompagnare gradualmente gli studenti nel percorso di fruizione e creazione dell'opera, promuovendo lo sviluppo di un'azione autonoma. La funzione dell'insegnante nella didattica delle arti è stata discussa da Dewey (1954), il quale ha rilevato come il docente rappresenti una figura fondamentale nel supportare l'esperienza artistica dei propri studenti: egli o ella non deve solamente offrire uno spunto per l'attività dei discenti (o cogliere gli spunti che da essi derivano) ma, grazie alla sua esperienza e alle sue conoscenze teoriche e tecniche, deve guidare l'attività, aiutando a delineare la tappe del processo creativo. In virtù di tale riflessione, è possibile ipotizzare che non esistano “doni” o “talenti” innati per l'arte, ma che abilità in tale ambito di conoscenza siano il frutto di un'attività educativa che sappia sviluppare sia le potenzialità individuali sia la conoscenza del background teorico, tecnico e storico proprio dell'arte.

Considerando il ruolo delle istituzioni educative nel promuovere la formazione dell'individuo, lo studio delle materie artistiche può contribuire in modo significativo al raggiungimento di tali obiettivi educativi. Secondo Vygotskij (1972) lo studio delle arti (in tal caso l'autore si riferisce in particolare all'ambito delle arti visive) risulta particolarmente importante soprattutto nel periodo dell'adolescenza, perché consente all'educatore di stimolare l'abilità creativa e, allo stesso tempo, la capacità di controllo e di direzione attraverso lo studio della tecnica. Il bambino possiede un'immaginazione più vivida ma che appare maggiormente slegata dalla realtà, risultando per questo meno controllabile. Con il progredire dello sviluppo individuale l'attività creativa inizia ad arricchirsi attraverso i legami con la realtà e con gli aspetti emozionali di essa. Il ruolo dell'adulto e delle istituzioni educative è quello di promuovere tale processo di maturazione, facilitando ed agevolando l'espressione immaginativa e creativa.

Le riflessioni proposte poggiano su un'importante assunzione di base, quella cioè che si

proceda a rivalutare l'impatto dell'arte nel percorso formativo dell'individuo, affinché tale area di conoscenza sia considerata di pari importanza rispetto all'ambito delle discipline scientifico-tecnologiche ed economiche. Finché non si riuscirà a raggiungere tale obiettivo sarà molto difficile ripensare e riprogettare l'insegnamento dell'arte in ambito scolastico ed accademico.

#### **1.4. CONCLUSIONI**

Attraverso il punto di vista di alcuni autori, si è cercato di delineare il contributo educativo all'esperienza e allo sviluppo umano offerto dall'arte e dallo studio delle discipline artistiche. È emerso come l'arte rappresenti una parte fondamentale dell'esistenza umana, complementare alla conoscenza scientifica e al sapere storico e sociale.

Riconoscere l'importanza dell'arte nella vita umana implica il ripensare anche alle modalità con le quali essa viene presentata agli studenti in ambito scolastico. Oltre alla conoscenza di fatti e nozioni relative alla tecnica e alla storia di tali discipline, diventa necessario aiutare l'individuo ad accostarsi e a godere in modo completo delle opere artistiche, fornendogli inoltre tutti gli strumenti pedagogici, cognitivi e psicologici per poter diventare egli o ella stessa l'autore e il creatore di un evento o di un oggetto d'arte. Un approccio innovativo alla didattica delle arti è proposto da Sotiropoulou-Zormpala (2012), che cerca di integrare “l'insegnamento dell'arte” (arte come materia scolastica) con “l'insegnamento attraverso l'arte” (arte come mezzo per favorire l'apprendimento in altri ambiti di conoscenza). Sotiropoulou-Zormpala definisce questo nuovo approccio come “insegnamento estetico” (*aesthetic teaching*), all'interno del quale si possono ritrovare i benefici a breve e lungo termine che derivano dai due precedenti approcci tradizionali. La proposta che deriva dall'insegnamento estetico è di far conoscere agli studenti la dimensione estetica che è presente in ogni ambito di conoscenza (e conseguentemente, in ogni disciplina scolastica e accademica). L'obiettivo principale è far comprendere agli studenti che vi sono diversi modi di avvicinarsi e di conoscere la realtà che li circonda (non solamente attraverso il pensiero logico e verbale) e che, soprattutto, è possibile ritrovare una dimensione artistica anche in quelle discipline che

non sono direttamente collegate alla conoscenza estetica. Tale proposta riprende la riflessione operata da Stefanini (1954) secondo il quale la scuola dovrebbe far emergere la componente artistica che, in varie forme, si può ritrovare in ogni materia accademica. Tali indicazioni risultano fondamentali nel promuovere una nuova visione della didattica delle arti, che sappia riconoscere il valore estetico, etico e pedagogico che l'arte assume per ogni individuo in tutte le culture e società umane.



Nell'attività educativa scolastica e accademica insegnante e studenti collaborano attivamente con l'obiettivo di raggiungere traguardi formativi significativi. Docenti e allievi vengono riconosciuti come protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento, che deve prevedere la promozione della crescita individuale dello studente attraverso percorsi formativi personalizzati (Frabboni, 1999). La classe rappresenta un contesto educativo in cui le caratteristiche, i vissuti e le esperienze di tutti entrano in gioco, supportando o ostacolando l'attività didattica e formativa.

Nel panorama teorico odierno risulta ormai superata l'idea tipicamente comportamentista secondo cui l'allievo è una "tabula rasa", un recipiente vuoto da riempire di nozioni (Freire, 1970) e il ruolo dell'insegnante è quello di custode di un sapere che verrà trasmesso in modo quasi dottrinale, senza che chi lo riceve possa operare su di esso una riflessione critica o una rielaborazione originale. Un approccio maggiormente moderno propone una visione attiva del discente, che deve essere coinvolto in prima persona nell'apprendimento e deve, passo dopo passo, diventare autonomamente responsabile del processo formativo. A questo proposito, Vygotskij (1978) sottolinea la componente sociale dell'apprendimento (per cui, tramite esso, bambini e ragazzi hanno l'opportunità di conoscere e sperimentare le pratiche sociali della cultura di appartenenza) e il ruolo centrale della persona del discente (che si riflette nel concetto vygotskijano di Zona di Sviluppo Prossimale).

La rivalutazione delle componenti sociali ed individuali dell'apprendimento ha apportato nuovi stimoli alla pratica educativa, che si sono concretizzati in nuove metodologie di insegnamento, nuove strategie per la promozione di un apprendimento attivo in classe e una maggiore attenzione alle caratteristiche e ai bisogni degli studenti. Il loro compito nel contesto educativo si è trasformato, passando dalla pura e semplice memorizzazione e riproduzione accurata di nozioni cristallizzate in una dimensione

avulsa dalla realtà (Freire, 1970) allo sviluppo della capacità di pensiero critico e di autonomia dell'apprendimento. In tal modo si offre all'individuo la possibilità di divenire artefice del proprio destino, della storia personale e della società in cui esso/a è inserito e la libertà di poter operare con consapevolezza scelte esistenziali fondamentali per la propria auto-realizzazione. Per raggiungere questo obiettivo, Freire (1970) sottolinea l'importanza della relazione dialogica che si instaura tra i protagonisti del processo educativo, relazione che consente ad entrambe le parti coinvolte di sperimentare un percorso di crescita rivolto al raggiungimento dell'autonomia personale. Non vi è più quindi una visione che distingue nettamente tra chi insegna e chi invece deve imparare, tra chi possiede la conoscenza e chi no, ma un processo formativo in cui la crescita individuale viene sperimentata da tutti gli attori coinvolti.

Diventa perciò fondamentale comprendere come l'insegnante può favorire nello studente il raggiungimento del più completo livello di apprendimento possibile in base alle abilità e alle necessità individuali. Tale condizione di facilitazione e promozione del processo di apprendimento può essere definita come insegnamento efficace. La complessità di questa condizione e la sua importanza per il raggiungimento degli obiettivi formativi da parte degli studenti ha portato diversi autori ad indagarne i suoi elementi caratterizzanti. Lo scopo di questo capitolo è quello di delineare i principali contributi teorici nell'ambito dell'insegnamento efficace attraverso l'analisi del pensiero di Rogers (1962, 1969), Gordon (1974), Campbell, Kyriakides, Muijs e Robinson (2004). Successivamente verranno descritte le più rilevanti linee di ricerca educativa che si sono focalizzate sull'insegnamento efficace e sul ruolo e sulle caratteristiche proprie della figura dell'insegnante efficace in generale. Si cercheranno di definire le principali caratteristiche di una condizione di insegnamento efficace "trasversale", ovvero che possa essere riconosciuta ed applicata nelle diverse aree di conoscenza accademica.

## **2.1. L'INSEGNAMENTO EFFICACE: PRINCIPALI APPROCCI TEORICI**

Al fine di contribuire al potenziamento dell'attività educativa, diversi autori (tra i quali Rogers, 1962, 1969; Gordon, 1974; Campbell, Kyriakides, Muijs e Robinson, 2004) hanno preso in considerazione i fattori in grado di determinare un insegnamento

definibile come efficace. In questo ambito, i principali contributi teorici si sono focalizzati prevalentemente sul ruolo dell'insegnante come promotore di una relazione positiva con l'allievo e di un apprendimento significativo che sia in grado di favorire l'acquisizione di conoscenze e abilità spendibili anche al di fuori del contesto scolastico. Gli autori che saranno in seguito considerati e discussi hanno avuto il merito di delineare modelli teorici dell'insegnamento efficace comprendenti anche suggerimenti e indicazioni applicative per i docenti. E' importante sottolineare che l'insegnamento efficace a cui si riferiscono è una condizione generale, caratterizzata da aspetti particolari, che possono essere identificati e potenziati nella didattica di ogni disciplina accademica.

### ***2.1.1. Carl Rogers e il ruolo dell'insegnamento efficace***

Carl Rogers (1962; 1969) è stato uno dei primi autori ad occuparsi dell'importanza dell'insegnamento efficace nel percorso formativo dello studente. Il suo pensiero in tale ambito si fonda sui principi teorici relativi alla natura dello sviluppo dell'individuo sostenuti dagli autori del filone della psicologia umanistica, (tra i quali Maslow, 1962): Rogers (1969) ha una visione ottimistica della natura umana, che considera buona nella sua sostanza; ritiene che l'individuo possieda una naturale tendenza ad imparare per maturare e costruire la propria personalità, la propria identità e le proprie abilità. Compito dell'insegnante è supportare tale tendenza, creando il giusto clima di classe e stabilendo con lo studente una relazione interpersonale positiva e costruttiva, che diventi terreno fertile per l'azione educativa.

L'insegnamento efficace dovrebbe consentire il pieno raggiungimento di quelli che sono gli obiettivi principali del processo educativo; secondo Rogers (1969), l'educazione dovrebbe costituire il mezzo che consente agli individui di apprendere e di modificare il loro comportamento, adattandolo ad un contesto storico, culturale e sociale in continua trasformazione.

*“Considero la facilitazione dell'apprendimento come lo scopo dell'educazione, il mezzo che rende possibile lo sviluppo intellettuale dello studente che ci insegna a vivere come individui in un processo;.....” (Rogers, 1969, p. 131, ed. it.)*

Grazie alla partecipazione alle attività educative, l'individuo dovrebbe essere messo in grado di sviluppare una capacità di apprendimento che gli consenta, nel corso di tutta la sua esistenza, di fronteggiare al meglio gli eventi che gli si presenteranno. Rogers (1969) ritiene che ogni individuo sia dotato di una capacità innata di apprendere, che dovrebbe guidarlo nella sua esplorazione del contesto circostante. Un apprendimento definibile come significativo si sviluppa quando la persona riconosce che ciò che sta imparando ha particolare importanza e significato per sé. Tale tipo di apprendimento si sviluppa prevalentemente attraverso l'agire ed emerge quando l'essere umano mette in gioco le proprie abilità per cercare di risolvere i problemi che gli si presentano nel corso della sua esistenza.

Accanto alle abilità necessarie a fronteggiare i diversi eventi, risulta inoltre fondamentale possedere la sicurezza e l'autonomia indispensabili per gestire tale processo di apprendimento. A questo proposito, l'educazione e l'insegnamento acquistano un ruolo chiave nella formazione dell'individuo, poiché la loro principale finalità è quella di fare in modo che egli/ella possa “apprendere ad apprendere”. In particolare, il modello educativo proposto da Rogers (1989) viene definito “educazione democratica”, poiché il fine ultimo dovrebbe essere quello di formare cittadini in grado di partecipare alla vita delle attuali società democratiche: ciò implica la formazione di individui autonomi nelle proprie azioni e decisioni, che sappiano assumersi le opportune responsabilità, che abbiano sviluppato adeguate abilità di pensiero critico e problem-solving e che sappiano gestire adeguatamente le relazioni interpersonali, basandosi sul rispetto e sulla collaborazione. In base a questi obiettivi educativi, Rogers (1989) propone un tipo di istruzione centrato sullo studente: secondo tale prospettiva, l'insegnante dovrebbe essere in grado di creare durante le lezioni una condizione di accettazione positiva e di rispetto verso gli allievi, in modo tale che essi possano sentirsi incoraggiati ad assumere un ruolo maggiormente attivo nel loro processo di apprendimento.



In base a tali definizioni, il ruolo dell'insegnante deve essere quello di porsi come "facilitatore", come supporto e sostegno all'apprendimento che lo studente tende a sviluppare in modo autonomo nei confronti del mondo e della realtà circostante. Educatori, maestri e insegnanti, per svolgere al meglio tale compito, dovrebbero innanzitutto focalizzarsi sull'evoluzione del processo di apprendimento, piuttosto che sui suoi prodotti finali. La facilitazione trova un particolare ambito di sviluppo ed espressione nel rapporto interpersonale che si struttura tra insegnante e allievo. Come in altre professioni educative e di aiuto, la relazione tra i partecipanti può costituire il luogo privilegiato per favorire la maturazione dell'individuo (Rogers, 1962): essa è il principale fattore in grado di influenzare l'efficacia del percorso formativo o di cura. All'interno di tale rapporto si possono esprimere tutte quelle abilità del formatore (o del terapeuta) che sono necessarie a sostenere efficacemente l'apprendimento e la costruzione della propria individualità. Tra queste, Rogers (1969) riconosce come principali:

- la *genuinità*, ovvero la capacità del docente di presentarsi come sé stesso ed agire coerentemente ai propri ideali e alle proprie idee. Ciò implica il sapersi rapportare allo studente come una persona reale, dotata di propria sensibilità e di propri sentimenti, e non come un mero esecutore di un ruolo professionale stereotipato e predeterminato;
- la *stima*, l'*accettazione* e la *fiducia* nell'altro, che consentono all'insegnante di mostrarsi aperto e disponibile nei confronti dello studente e di tutti gli aspetti, positivi e negativi, che lo caratterizzano (sentimenti, dubbi, incertezze, possibili errori);
- la *comprensione empatica*, che indica la disposizione del docente a cercare di comprendere i vissuti dello studente durante il processo di apprendimento; non riguarda solamente una comprensione di tipo cognitivo delle cause che portano a commettere errori o a rendere difficoltosa l'acquisizione di particolari concetti o abilità, ma implica anche la capacità di "sentire" le emozioni e i sentimenti dello studente.

Rogers (1962; 1969; 1989) ha avuto il merito di riconoscere il ruolo centrale che la relazione tra docente e allievo riveste nel percorso educativo. L'importanza del rapporto

interpersonale si manifesta nell'ambito di qualsiasi disciplina, sia nelle lezioni che coinvolgono più studenti riuniti in una classe, sia durante percorsi di insegnamento di tipo uno-ad-uno. A partire da tali ipotesi, si può riconoscere la necessità di promuovere negli insegnanti non solo una conoscenza esaustiva della propria disciplina ma anche lo sviluppo di tutte quelle abilità psicologiche e della sensibilità emotiva necessarie a coltivare una relazione positiva e costruttiva con gli studenti.

### ***2.1.2. Thomas Gordon e il ruolo della relazione insegnante-studente nell'insegnamento efficace***

Il pensiero di Carl Rogers (1962; 1969) relativamente al ruolo dell'educazione nell'esistenza umana e alle caratteristiche dell'insegnamento efficace è stato ripreso da diversi autori. Tra essi, risulta particolarmente significativo il lavoro compiuto da Thomas Gordon (1974), psicologo clinico e formatore statunitense.

Gordon (1974) riprende e sviluppa il concetto di Rogers (1969) secondo cui l'obiettivo dell'educazione è quello di favorire il pieno sviluppo del potenziale di ogni individuo. Anche Gordon riconosce il ruolo attivo e autonomo della persona nell'apprendimento, che deve essere supportata nel percorso formativo da educatori che sappiano indirizzarla e sostenerla, favorendo gradualmente la sua autonomia.

Gordon (1974) opera una netta distinzione tra il processo di insegnamento (che implica un passaggio da uno stato interno alla persona verso l'esterno di particolari contenuti e conoscenze) e il processo di apprendimento (che procede dall'esterno, per consentire l'interiorizzazione nella persona di quanto si sta imparando). Affinché si raggiungano gli obiettivi educativi prefissati, tali dimensioni devono essere collegate: il ponte che permette la costruzione di tale legame, è la relazione tra insegnante e studente. Essa rappresenta il luogo privilegiato, dove entrambi i protagonisti dell'azione educativa possono partecipare attivamente ed interagire. La relazione interpersonale tra studente e insegnante rappresenta uno dei principali fattori in grado di determinare un insegnamento efficace, ovvero un processo di insegnamento che sia in grado di promuovere la capacità ad apprendere e l'autonomia dell'individuo. Gordon riconosce che la relazione che un docente è in grado di instaurare con i propri studenti ha un peso

rilevante nel determinare un insegnamento efficace, che risulta superiore perfino a quello del metodo didattico adottato durante le lezioni. La relazione interpersonale, per poter favorire risultati educativi positivi, deve essere basata sul rispetto reciproco e deve utilizzare un dialogo efficace per consentire uno scambio costruttivo tra insegnante e studente.

Per aiutare gli insegnanti a sviluppare gli aspetti che contribuiscono alla costruzione di una relazione positiva e di una corretta comunicazione interpersonale, Gordon (1974) ha promosso una serie di training strutturati. Tali percorsi formativi sono rivolti ad insegnanti di ogni disciplina, in quanto coltivare una relazione interpersonale fondata sul rispetto, sulla comunicazione e sulla disciplina rappresenta un elemento imprescindibile dell'insegnamento efficace per qualunque contenuto didattico.

Il lavoro di Gordon (1974) ha avuto il merito di rivalutare il ruolo dello studente nel processo di apprendimento, proponendo agli insegnanti una nuova visione della relazione educativa che si struttura in ambito istituzionale (scolastico ed accademico). I suoi interventi formativi per educatori (non solo insegnanti, ma anche genitori) favoriscono una maggiore attenzione alle esigenze e alle opinioni del discente, rivalutando la promozione e il sostegno della sua autonomia nel processo di apprendimento. In questo approccio rimangono, tuttavia, sullo sfondo altri elementi che, oltre alla relazione interpersonale docente-discente, strutturano un contesto di apprendimento efficace. Un'analisi che include una visione maggiormente globale di tale tematica può essere ritrovata nel lavoro di Campbell e colleghi. (2004), che verrà presentato nel paragrafo successivo.

### ***2.1.3. Nuove prospettive nell'insegnamento efficace: il “modello differenziato (“differentiated model”) di Campbell, Kyriakides, Muijs e Robinson.***

La complessità che caratterizza la società attuale si riflette anche nella dimensione educativa, proponendo nuove sfide alle istituzioni e alle diverse figure professionali che operano in quest'area.

Proprio considerando le molteplici attività in cui l'insegnante si trova coinvolto nella scuola odierna, Campbell, Kyriakides, Muijs e Robinson (2004) hanno proposto un

modello dell'insegnamento efficace “differenziato” (“*differentiated model*”), che sappia includere le diverse caratteristiche degli studenti, delle famiglie, delle istituzioni e dei diversi ambiti sociali in cui operano la scuola e i suoi docenti.

Campbell e colleghi definiscono l'efficacia dell'insegnante (Campbell, Kyriakides, Muijs e Robinson, 2004, p.4) come:

*“...The power to realize socially valued objectives agreed for teachers' work, especially, but not exclusively, the work concerned with enabling students to learn.”*

*(“..la capacità di realizzare quegli obiettivi propri del lavoro dell'insegnante che abbiano valore sociale, specialmente, ma non esclusivamente, l'attività rivolta al favorire l'apprendimento degli studenti.”-*

Ciò che viene evidenziato in tale definizione è soprattutto la necessità di considerare i diversi compiti che caratterizzano l'attività professionale dell'insegnante. Nella valutazione e nel potenziamento dell'efficacia dell'insegnamento, tutti questi aspetti differenti devono essere tenuti in considerazione: ognuno di essi ha un impatto significativo sulla qualità complessiva del lavoro del docente. In particolare, Campbell e colleghi (2004) identificano alcune aree fondamentali che contribuiscono, con le loro caratteristiche peculiari, a creare scenari e contesti di insegnamento e apprendimento diversificati: il complesso delle attività legate alle specifiche funzioni educative dell'insegnante; le diverse discipline accademiche insegnate e i vari argomenti contenuti all'interno di ciascuna di esse; gli aspetti legati al background degli studenti; le caratteristiche psicologiche degli studenti; i contesti culturali e organizzativi in cui si svolge l'attività dell'insegnante.

Per quanto riguarda la complessità delle attività educative che sono proprie dell'attività professionale accademica e scolastica, è fondamentale considerare tutti i compiti professionali assolti dall'insegnante e non solamente quelli che lo portano a relazionarsi in modo diretto con lo studente. Questo implica anche l'attività di progettazione delle attività curriculari ed extra-curriculari, la valutazione degli apprendimenti degli studenti, l'attività di report istituzionale (compilazione registri, relazione sul programma

curricolare svolto, etc.), il lavoro svolto con i genitori e le famiglie, le attività implicite ed esplicite di promozione del benessere scolastico e personale degli studenti, la formazione e l'aggiornamento professionale. In relazione alle differenti materie insegnate a scuola, ognuna di esse presenta caratteristiche peculiari ed affronta argomenti specifici: l'analisi dell'efficacia dell'insegnamento deve tenere conto di questi aspetti diversificati, che influenzano le modalità con cui è possibile potenziare l'interesse verso la disciplina e sostenere la partecipazione alle attività curriculari. Un'altra delle principali fonti di variabilità è rappresentata dagli studenti: non esiste una classe "prototipica", ma gli allievi possono provenire da contesti sociali, culturali e familiari differenti, possono differenziarsi per età, possono avere caratteristiche personali specifiche legate allo stile cognitivo, alla personalità ed ad altri aspetti psicologici. Un insegnamento efficace è in grado di contribuire al raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento in tutti gli studenti, rispettando le loro caratteristiche individuali. Inoltre, il contesto in cui è inserita la scuola e le caratteristiche organizzative dell'istituzione rappresentano un ulteriore elemento in grado di contribuire alla diversificazione del processo di insegnamento.

In base alle considerazioni sin qui presentate, Campbell e colleghi (2004) ritengono che un modello dell'insegnamento efficace che possa definirsi esaustivo deve includere tutte le possibili fonti di variabilità che possono influire sul processo di insegnamento. La proposta che ne deriva è quella di ampliare la visione dell'"insegnamento efficace", spostando il focus dal solo raggiungimento degli obiettivi scolastici da parte degli studenti alla dimensione educativa complessiva della professionalità del docente.

#### ***2.1.4. Conclusioni***

I modelli dell'insegnamento efficace presentati evidenziano l'importanza che alcune caratteristiche personali e professionali dell'insegnante rivestono nel promuovere e facilitare l'apprendimento degli studenti. Dall'analisi emerge come il docente non ha il compito di trasmettere conoscenze cristallizzate ad allievi che le devono assimilare in modo acritico, ma, al contrario, deve farsi carico dello sviluppo globale dell'individuo e del suo adattamento al contesto di vita. È importante sottolineare come tali approcci non

sottostimano il ruolo attivo del discente nel processo di insegnamento-apprendimento né l'influenza che le sue caratteristiche individuali (cognitive, psicologiche, di personalità, esperienziali) hanno sull'apprendimento; le riflessioni precedentemente descritte si focalizzano principalmente sul ruolo dell'insegnante quale modello di adulto positivo e promotore della crescita e del benessere degli studenti.

## **2.2. L'INSEGNAMENTO EFFICACE: CONTRIBUTI DI RICERCA**

Recentemente, la ricerca educativa ha manifestato un particolare interesse nel comprendere le caratteristiche, gli elementi costitutivi e le relazioni reciproche nell'insegnamento efficace.

Da un lato, sono stati condotti diversi studi focalizzati sull'analisi delle pratiche connesse all'insegnamento e all'insegnante efficace in discipline scolastiche e accademiche specifiche: ad esempio, con riferimento all'efficacia dell'insegnamento delle scienze mediche e sanitarie emergono i contributi di Elnicki, Kolarik e Bardella (2003), Champagne (2013), Singh, Pai, Sinha, Kaur, Soe e Barua (2013). Relativamente alle discipline matematiche si ricordano gli studi di Boyd, Grossman, Hammerness, Lankford, Loeb, Ronfeldt e Wickoff (2012), Guarino, Dieterle, Bargagliotti e Mason (2013), Hunter Revell e McCurry (2012); nell'ambito della didattica delle lingue straniere, la tematica dell'insegnamento efficace è stata analizzata da Bell (2005) e Brown (2009). Infine, per quanto riguarda le scienze naturali, si riportano i contributi di Ginns e Watters (1999) e Amleh, Abou El-Soud, Kamel (2010). Altre indagini hanno esplorato gli aspetti più generali dell'argomento (DEE, Hay-MacBer, 2000; Giovanelli, 2003; Gurney, 2007; Moreno Rubio, 2009), considerando anche il punto di vista espresso dalle figure direttamente coinvolte nel processo di insegnamento-apprendimento: gli studenti (Zhang, 2004; Malinkow, 2005-2006; Onwegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmeier e Moore, 2007) e i docenti (Minor, Onwegbuzie, Witcher e James, 2002; Koutrouba, 2012; Karakas, 2013). Tale gruppo di ricerche ha saputo delineare gli elementi "trasversali" dell'insegnamento efficace e le percezioni connesse ad essi; l'assunto alla base riguarda l'idea che il processo di insegnamento sia caratterizzato non solo da contenuti disciplinari e tecniche specifici, ma anche da abilità

e metodologie più generali, riguardanti diversi aspetti della personalità e della professionalità dei docenti. Da questi contributi è possibile ricavare indicazioni sia teoriche che pratiche, utili per la formazione e il supporto professionale di tutti gli insegnanti in formazione e in attività, indipendentemente dalla materia da loro insegnata.

### ***2.2.1. L'insegnante efficace: caratteristiche generali e aspetti correlati***

Nell'ambito dell'attività didattica, ogni disciplina accademica presenta delle caratteristiche peculiari che possono richiedere all'insegnante competenze particolari per favorire l'apprendimento nei propri studenti delle nozioni e delle abilità correlate. Considerando, ad esempio, le discipline mediche e sanitarie appare come fondamentale per una condizione efficace di insegnamento la capacità del docente di instaurare una buona comunicazione con i propri allievi (Champagne, 2013; Singh, Pai, Sinha, Kaur, Soe e Barua, 2013) e di saper porsi come modello ed esempio pratico da seguire durante l'attività in reparto (Elnicki, Kolarik e Bardella, 2003). Tali aspetti sono indubbiamente legati alla necessità, in tali contesti educativi, di trasmettere ai discenti non solo adeguate conoscenze teoriche ma anche di sviluppare e affinare tutte quelle abilità pratico-manuali che caratterizzano il lavoro del medico e dell'infermiere.

Al di là delle caratteristiche specifiche delle singole materie, un elemento che accomuna l'attività di tutti docenti "efficaci" è rappresentato dalla capacità di stimolare e supportare l'attività di apprendimento nei propri studenti. Per comprendere il legame tra efficacia dell'attività educativa e discipline accademiche, è possibile ipotizzare che abilità connesse alla didattica di materie specifiche possano essere situate in una cornice di competenze professionali più ampia, la quale viene delineata da elementi più generali caratterizzanti l'insegnamento efficace. A questo proposito entrano in gioco vari aspetti, che riguardano la proposta di strategie per potenziare l'attività cognitiva, il sostegno alla motivazione all'apprendimento e alle discipline insegnate, la relazione interpersonale tra insegnante e allievo e lo sviluppo di diversi livelli di comunicazione educativa.

Diversi studi si sono focalizzati sull'analisi dei principali fattori in grado di determinare un insegnamento efficace. La ricerca in tale ambito si è largamente sviluppata anche con finalità applicative, utilizzando i risultati emersi per potenziare l'attività educativa istituzionale, per gestire a livello nazionale gli investimenti economici dedicati all'istruzione e contribuire alla formazione iniziale e in itinere dei docenti. Le stesse amministrazioni governative hanno finanziato indagini approfondite relative alle caratteristiche dell'insegnante efficace. Questo è il caso, per esempio, dell'indagine commissionata dal Department for Education and Employment (DEE) del Regno Unito (DEE, Hay-MacBer, 2000). Lo scopo della ricerca ha riguardato la possibilità di individuare un modello di insegnamento efficace, analizzando le "buone prassi" nell'ambito dell'attività professionale dei docenti inglesi impiegati nei diversi cicli scolastici. L'analisi delle dimensioni personali e professionali che caratterizzano l'"insegnante efficace" è stata promossa con l'obiettivo primario di fornire spunti di riflessione per la formazione e le attività di aggiornamento della classe docente inglese. La rilevazione dei dati ha coinvolto un ampio numero di insegnanti per la durata di un intero anno scolastico, avvalendosi di varie tecniche (interviste, focus group, osservazioni in classe, questionari, raccolta di informazioni demografiche personali e professionali dei docenti). I risultati hanno evidenziato tre principali fattori dell'insegnamento che hanno un impatto significativo sull'apprendimento degli studenti e che possono essere sotto il diretto controllo degli insegnanti: le abilità di insegnamento, le caratteristiche professionali del docente e il clima di classe. Le abilità di insegnamento riguardano singoli comportamenti (micro-comportamenti, "*micro-behaviors*" pag. 10) dell'insegnante che si possono manifestare attraverso la pianificazione e la gestione dell'attività con gli studenti e possono dipendere anche da elementi esterni alla persona e legati al contesto istituzionale (struttura e svolgimento della lezione, livello di attenzione e partecipazione degli studenti). Le caratteristiche professionali includono modelli di comportamento ben definiti che vengono utilizzati più frequentemente e con risultati positivi dagli insegnanti riconosciuti come più abili. Si riferiscono al concetto di sé come professionisti, all'insieme dei valori professionali, agli aspetti legati alla personalità e alla motivazione all'insegnamento; nello specifico, tali aspetti si riferiscono a cinque aree: professionalità, stile di pensiero, pianificazione e



gestione del contesto, conduzione dell'attività e relazione con gli altri (studenti, colleghi e famiglie). Il clima di classe rappresenta la modalità collettiva con la quale gli studenti percepiscono il loro ruolo all'interno delle lezioni. Abilità di insegnamento, caratteristiche professionali e clima di classe che si registrano nell'attività di docenti considerati particolarmente competenti sembrano essere correlate positivamente con i progressi accademici degli studenti. Da quanto emerso, il modello dell'insegnamento efficace e le "buone prassi" presentate nella ricerca si pongono come punti di partenza per sviluppare interventi di potenziamento della professionalità docente.

La figura dell'insegnante efficace comprende una serie di caratteristiche personali e professionali, che hanno un ruolo fondamentale nel potenziare il lavoro che viene fatto con gli studenti nel contesto di apprendimento. Come descritto da Moreno Rubio (2009), tali aspetti non riguardano solamente una conoscenza esaustiva della disciplina insegnata, ma si riferiscono anche alla dimensione comunicativa, relazionale e organizzativa dell'attività dell'insegnante. Moreno Rubio (2009) distingue principalmente tra abilità professionali e abilità personali. Le prime includono le conoscenze disciplinari: buone abilità di pianificazione, organizzazione e gestione della classe (non solo riguardo al saper stimolare la partecipazione attiva, ma anche nel saper promuovere comportamenti adeguati nelle relazioni nell'ambito della classe); capacità comunicative; fiducia nelle proprie abilità; capacità motivazionali; rispetto ed equità verso tutti gli studenti; utilizzo di metodi valutativi che stimolino gli studenti ad un apprendimento autonomo e responsabile; riconoscimento del valore della formazione e del continuo aggiornamento professionale. Tra le caratteristiche di tipo personale si ritrovano: attenzione verso i propri studenti; impegno a conoscere singolarmente ogni allievo; qualità della relazione interpersonale tra docente e studente; contributo personale al clima della classe. In base a tutti questi aspetti, il docente dovrebbe acquisire una maggior consapevolezza nei confronti del ruolo dello studente nel processo di apprendimento: l'insegnante efficace riconosce che esistono stili di apprendimento differenti ma che, nonostante tale diversità, ogni individuo è il grado di imparare.

L'insegnamento efficace può essere promosso anche favorendo durante la formazione dei docenti lo sviluppo di abilità cognitive trasversali, come il pensiero riflessivo. A tale

proposito, Giovanelli (2003) ha considerato le pratiche riflessive di insegnanti statunitensi di scuola primaria in formazione e la loro possibile connessione con la messa in atto di comportamenti efficaci di insegnamento nell'attività in classe. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere ad alcune domande, con lo scopo principale di evidenziare la presenza di attitudine alla riflessività. Per valutare l'efficacia dei futuri insegnanti, è stato somministrato un questionario ai supervisori degli studenti per le attività di tirocinio. I risultati hanno evidenziato che l'atteggiamento riflessivo verso l'insegnamento può essere considerato un predittore dell'efficacia dell'insegnamento. In particolare, considerando le principali componenti della riflessività, le dimensioni riguardanti la riflessione sulle conoscenze e sulle abilità che il docente dovrebbe possedere e la riflessione sulla definizione dell'insegnamento si sono rivelate correlate con la valutazione di efficacia. Lo studio evidenzia consistenti implicazioni educative, per cui nella formazione dei docenti si dovrebbe privilegiare lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo per promuovere una maggiore efficacia nella loro futura attività didattica. Il suggerimento di Giovanelli (2003) è di attribuire un peso rilevante a tale abilità, tanto da prenderla in considerazione nella valutazione intermedia e finale del percorso formativo dei futuri docenti.

Essendo state sviluppate numerose indagini che hanno coinvolto gli elementi in grado di influenzare l'efficacia dell'insegnamento e dell'insegnante, si è tentato di proporre delle sintesi che potessero fornire un modello teorico-applicativo utile per il potenziamento dell'attività educativa. Questo è stato, ad esempio, il lavoro di Gurney (2007), il quale, indagando il variegato panorama teorico nell'ambito dell'insegnamento efficace, integra i principali contributi in letteratura con le riflessioni sulla sua esperienza di insegnamento. Il risultato consente di delineare alcuni fattori fondamentali in grado di definire l'insegnamento efficace. La sua analisi si propone di offrire alcuni riferimenti per l'attività educativa del docente, partendo dalla sintesi tra dimensione teorica e dimensione esperienziale. Dalla riflessione dell'autore emergono 5 “fattori chiave”, che possono essere considerati le basi per l'insegnamento efficace: conoscenza, entusiasmo e responsabilità nell'apprendimento dell'insegnante; attività in classe che sostengono e incoraggiano l'apprendimento degli studenti; attività di valutazione che sappiano sostenere l'apprendimento attraverso l'esperienza; feedback efficaci che

contribuiscano allo sviluppo dei processi di apprendimento in classe; interazioni efficaci tra studenti e docente, che possano supportare l'apprendimento attraverso l'esperienza. La conoscenza, unita all'entusiasmo e al senso di responsabilità dell'insegnante si possono acquisire secondo Gurney (2007) tramite un'attività di auto-riflessione critica, che stimoli un atteggiamento attivo del docente nei confronti della disciplina, dei suoi contenuti e delle tecniche di insegnamento; in tal modo, l'interesse del docente verso la sua materia e la sua attività formativa potranno essere trasmessi e condivisi con l'intera classe, stimolando un ruolo maggiormente attivo e riflessivo anche da parte degli studenti. Con riferimento alle attività proposte in classe in grado di promuovere l'apprendimento, esse sono fondamentali per strutturare un ambiente di apprendimento efficace. Considerando un tale contesto, accanto al ruolo delle attività formative, si pone anche la rilevanza delle attività di valutazione, che non devono essere percepite come un dovere da parte degli studenti, ma come una fase naturale del processo di apprendimento: comprendere il valore di tale processo implica il saper accettare la funzione delle attività valutative. Per quanto riguarda i feedback forniti dall'insegnante agli studenti, in una condizione di insegnamento efficace essi dovrebbero avere una funzione prevalentemente informativa, dovrebbero cioè offrire degli spunti di riflessione per migliorare il proprio apprendimento e la propria attività di studio. Infine, l'interazione tra docente e studenti deve basarsi sul mutuo rispetto e sul riconoscimento del percorso di apprendimento che ognuno, nella sua individualità e all'interno della classe, sta sperimentando. I fattori proposti da Gurney (2007) evidenziano il ruolo rilevante che la figura del docente, l'ambiente in cui si struttura l'apprendimento, la relazione con gli studenti e l'esperienza hanno nel contribuire all'insegnamento efficace. Il merito principale della sua indagine è sicuramente quello di aver coniugato i principali risultati nell'ambito della ricerca teorica sull'insegnamento efficace con l'esperienza di insegnamento.

Il panorama teorico qui delineato attraverso alcuni esempi significativi, consente alcune riflessioni relative alla ricerca sulle dimensioni generali dell'insegnamento e dell'insegnante efficace. In primo luogo, tale attività di indagine si fonda su finalità sia di conoscenza teorica che di possibilità applicative in ambito formativo ed educativo. Per questi motivi si dovrebbe continuare a lavorare sulla sintesi dei diversi risultati, allo

scopo di ottenere un modello teorico condiviso dell'insegnamento efficace, che consenta di orientare le attività di formazione della professionalità docente e la pratica in classe. In secondo luogo è necessario sottolineare il ruolo che hanno sia abilità e tratti personali sia competenze professionali nel contribuire all'efficacia dell'attività del docente. In relazione a ciò, l'attività educativa non si esaurisce in ciò che viene fatto e detto nell'ambito della classe, ma riguarda una dimensione più ampia, che coinvolge l'insegnante e gli studenti in diversi contesti e in diversi momenti della loro esistenza, contribuendo alla loro formazione e crescita personale.

### ***2.2.2. L'insegnamento efficace: il punto di vista dei docenti***

Nel corso della loro esperienza professionale, i docenti sperimentano una varietà di situazioni che, per essere affrontate con successo, richiedono particolari abilità. In base a tali eventi, gli insegnanti possono sviluppare una serie di credenze relative alle caratteristiche dell'insegnante e dell'insegnamento efficace. Ma non è solo l'esperienza diretta a contribuire alla formazione di un sistema di credenze in tale ambito: anche docenti in formazione non entrati ancora in servizio possiedono opinioni personali su cosa sia l'insegnamento efficace e su quali abilità dovranno coltivare nella loro vita professionale per perseguire tale condizione.

L'analisi delle credenze e dei modelli intuitivi sull'insegnamento efficace sviluppati da parte degli insegnanti consente di migliorare e potenziare le opportunità formative offerte alla professionalità docente; in base alle informazioni ricavate è possibile partire dall'esperienza, diretta o indiretta, degli insegnanti per migliorare le conoscenze e le competenze che consentono di favorire il processo di apprendimento nei propri studenti. Per comprendere il punto di vista degli insegnanti e le loro credenze sull'insegnamento efficace, Koutrouba (2012) ha analizzato le percezioni di insegnanti greci di scuola secondaria. Ai partecipanti è stato richiesto di riflettere sulle strategie professionali che contribuiscono all'efficacia dell'insegnamento e sulle caratteristiche dell'insegnante efficace. I risultati hanno evidenziato come gli insegnanti ritengano che le attività che maggiormente contribuiscono all'efficacia dell'insegnamento sono basate sul coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento. Alla

base dell'insegnamento efficace, i partecipanti riconoscono il ruolo di una relazione interpersonale positiva e di fiducia tra insegnante e studente, all'interno della quale quest'ultimo si senta in grado di esprimersi e di sviluppare autonomia e motivazione nell'apprendimento. Particolarmente importanti, a questo proposito, risultano le abilità sociali e comunicative del docente. Emerge dunque un contrasto tra le credenze degli insegnanti e le richieste delle istituzioni educative greche, che impongono il rispetto di rigidi standard prefissati relativamente ai risultati dell'apprendimento scolastico.

Le percezioni di insegnanti in formazione relativamente alle caratteristiche dell'insegnante efficace sono state analizzate da Minor, Onwegbuzie, Witcher e James (2002): l'obiettivo dell'indagine ha riguardato l'analisi delle credenze e i fattori personali che possono influenzarne lo sviluppo (genere, anno di studio, credenze relative all'educazione). I risultati hanno evidenziato che il modello di insegnante efficace delineato dagli studenti universitari futuri docenti può essere definito come multidimensionale, essendo caratterizzato da sei aspetti principali: centrato sugli allievi, in grado di gestire efficacemente la classe e il comportamento, istruttore competente, equo, entusiasta riguardo all'insegnamento, che conosce la materia e professionale. L'analisi delle relazioni tra queste componenti e caratteristiche personali degli studenti ha evidenziato che non emergono differenze significative relativamente alle diverse credenze sull'educazione, all'anno accademico di studio o al livello scolastico in cui si vorrebbe insegnare; tuttavia si rilevano differenze legate al genere dei partecipanti, per le quali gli studenti maschi ritengono maggiormente importante per la definizione di insegnante efficace la dimensione legata alla gestione della classe e dell'insegnamento.

Le credenze che insegnanti in formazione sviluppano sull'insegnante e sull'insegnamento efficace sono state considerate anche da Karakas (2013), che ha analizzato le opinioni di studenti universitari turchi che si preparavano a diventare docenti di scuola elementare. Le caratteristiche dell'insegnante efficace che sono emerse hanno riguardato aspetti legati ad una relazione positiva con gli studenti (insegnante che mostra interesse verso gli allievi, gentile, paziente e divertente), alla competenza nelle discipline insegnate e all'entusiasmo e soddisfazione per la professione educativa. Al contrario, un docente definibile come non efficace tenderebbe, secondo i partecipanti, ad essere incapace di controllare i propri sentimenti negativi, mostrando comportamenti

aggressivi e linguaggio offensivo, e assumendo un atteggiamento prevalentemente autoritario. Karakas (2013) sottolinea come conoscere e comprendere le credenze di insegnanti in formazione riguardo all'insegnamento efficace può rivelarsi uno strumento molto utile per pianificare interventi formativi in grado di promuovere le potenzialità personali e professionali dei docenti.

Comprendere quali siano e come si sviluppino le credenze degli insegnanti sull'insegnamento efficace consente di porre al centro della loro formazione professionale le loro esigenze, utilizzando come punto di partenza la loro esperienza nel duplice ruolo di docente-discente. Proprio dalla riflessione sui vissuti come studenti e sulle aspettative (o esperienze pregresse) come insegnanti emerge la rilevanza data alla relazione personale tra insegnante e allievo e il riconoscimento del valore del rispetto e dell'ascolto reciproco nell'ottica del raggiungimento di una condizione di insegnamento efficace.

### ***2.2.3. L'insegnamento efficace: il punto di vista degli studenti***

L'analisi delle condizioni che determinano l'efficacia dell'insegnamento non può prescindere dalle opinioni che gli studenti sviluppano riguardo a tale tematica. Questo perché, oltre ai docenti, gli attori coinvolti attivamente nel processo educativo sono gli studenti stessi. Essi sono in grado di riconoscere nell'insegnante e nella sua attività quegli aspetti che favoriscono o, al contrario, rendono maggiormente difficoltoso il loro apprendimento e il loro percorso scolastico e accademico. Riflettere sulle loro opinioni permette di riconoscere il ruolo centrale dell'allievo del processo di insegnamento-apprendimento.

Per identificare le principali caratteristiche dell'insegnante efficace, diverse ricerche si sono focalizzate sul punto di vista degli studenti, riconosciuti come principali attori e, allo stesso tempo, fruitori del processo di insegnamento. L'idea che gli studenti sviluppano relativamente alle caratteristiche dell'insegnante efficace è stata analizzata da Zhang (2004) nell'ambito della formazione universitaria. Sono state considerate le relazioni tra lo stile cognitivo presentato dagli studenti e le loro preferenze relativamente allo stile di insegnamento dei docenti e le opinioni sulle caratteristiche

principali dell'insegnante efficace. I risultati hanno mostrato come lo stile cognitivo possa essere considerato un predittore del tipo di aspetti professionali e personali riconosciuti dai discenti come fondamentali nella figura del docente efficace. Ad esempio, studenti che manifestavano uno stile cognitivo “giudiziario” (basato sulla valutazione e sull'analisi degli elementi in gioco in una determinata situazione) risultavano maggiormente propensi a considerare come caratteristiche essenziali dell'insegnante efficace il curriculum accademico e professionale, tratti specifici di personalità e lo stile individuale, la connessione con gli studenti, la motivazione e l'entusiasmo e l'operatività in classe. Per i discenti che mostravano uno stile “monarchico” (che li spingeva a dedicarsi in modo totalitario ad una sola attività finché essa non fosse stata portata a termine), l'elemento principale per definire un insegnante efficace risultava la capacità di gestire l'ambiente operativo in classe. Studenti che invece mostravano di possedere uno stile maggiormente “oligarchico” (che preferiscono dedicarsi a più attività e considerare più obiettivi contemporaneamente ) ritenevano come importanti per definire un docente efficace qualità legate ad un ricco curriculum professionale e accademico e ad una consistente motivazione all'attività di insegnamento. Studenti contraddistinti da una predominanza dello stile “legislativo” (che preferiscono essere autonomi e autoregolati nell'ambito della propria attività) tendevano a valutare come poco importanti gli aspetti legati al curriculum dell'insegnante ma come prioritari quelli connessi alla preparazione e alla conoscenza della disciplina insegnata, mentre studenti “esecutivi” (che nello svolgimento della loro attività preferiscono basarsi su regole imposte dall'esterno) ritenevano importanti gli aspetti legati alla connessione con gli studenti e alla conoscenza della disciplina di insegnamento.

Partendo dalle esperienze degli studenti, Malinkow (2005-2006) ha indagato gli aspetti ricorrenti nella figura del docente efficace. È stato chiesto a studenti universitari di ripensare ad un insegnante incontrato nel corso di tutta la loro carriera scolastica e accademica che secondo la loro opinione potesse essere definito come “eccezionalmente efficace”. L'analisi delle risposte ha portato all'identificazione di alcuni tratti ricorrenti nella figura del docente efficace: tale professionista è rappresentato come un individuo con un buon livello di motivazione all'insegnamento, in grado di mostrare rispetto nei

confronti degli allievi e interesse verso le loro necessità, capace di proporre compiti stimolanti ma all'altezza delle loro abilità, ponendosi come un modello di riferimento e come un facilitatore dell'apprendimento. Le caratteristiche descritte dai partecipanti possono essere definite come trasversali, in quanto sono emerse più frequentemente nelle descrizioni di docenti di diverse discipline e appartenenti a diversi cicli scolastici. L'indagine di Malinkow (2005-2006), pur nel suo carattere esplorativo limitato, ha avuto il merito di dare rilevanza alla percezione degli studenti rispetto alla tematica dell'efficacia dell'insegnamento, offrendo spunti di riflessione "dal basso" per poter ripensare e riprogettare la formazione dei docenti.

Anche lo studio condotto da Onwegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmeier e Moore (2007) ha considerato le percezioni degli studenti universitari relativamente alle più importanti caratteristiche dell'insegnante efficace. L'obiettivo principale da cui è partita l'indagine ha riguardato la validazione di uno strumento utilizzato per la valutazione dei docenti universitari. Gli autori hanno esaminato le percezioni degli studenti relativamente alle caratteristiche dell'insegnante efficace: utilizzando un'analisi di tipo misto (*mixed-methods analysis*), hanno delineato un modello della valutazione dell'efficacia dell'insegnante denominato "modello CARE-RESPECTED" (lett. "aver cura-essere rispettato"). Al di là della definizione letterale, il nome racchiude l'acronimo inglese di alcune dei principali aspetti emersi nelle definizioni e opinioni degli studenti relativamente alle caratteristiche dell'insegnante efficace: sono emerse 4 meta-tematiche relative alla figura dell'insegnante (insegnante efficace come comunicatore, in grado di supportare lo studente responsabile, promotore dello sviluppo degli studenti) e 9 tematiche (sensibile, entusiasta, focalizzato sugli studenti, professionale, esperto, abile comunicatore, dotato di senso etico, in grado di gestire la lezione e creare legami e opportunità di apprendimento all'interno e all'esterno della classe). Da quanto Onwegbuzie et al. (2007) hanno rilevato, il questionario utilizzato per la valutazione della didattica universitaria corrisponde solo in parte alle tematiche emerse nel modello CARE-RESPECTED; da qui si sottolinea l'esigenza di ripensare e progettare tale strumento, raccogliendo le esigenze e le istanze di cui sono portatori gli studenti in quando direttamente interessati e coinvolti nel processo di insegnamento in ambito accademico.

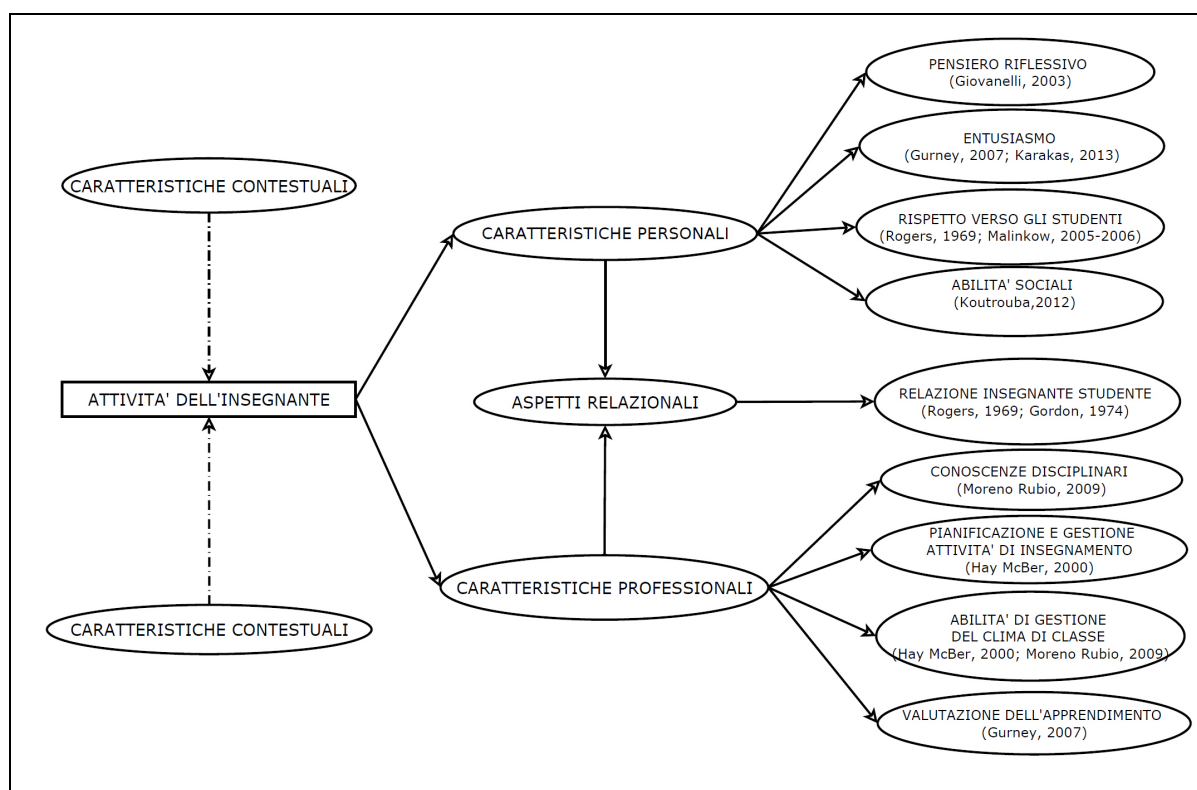


Le ricerche considerate evidenziano che gli studenti percepiscono come caratteristiche fondamentali dell'insegnante efficace aspetti non strettamente legati alla disciplina e alla trasmissione di contenuti: tra gli elementi che emergono più frequentemente risultano rilevanti il rispetto che l'insegnante mostra nei confronti dei suoi allievi e delle loro opinioni e l'entusiasmo verso la professione educativa. Il punto di vista degli studenti è fondamentale nella comprensione delle dinamiche dell'insegnamento efficace perché consente di spostare l'attenzione dell'insegnante da sé stesso e dalle sue azioni allo studente e agli effetti che tali azioni producono sul processo di apprendimento. L'efficacia dell'insegnamento deve tenere conto degli effetti prodotti dall'attività dell'insegnante sul processo e sulle abilità di apprendimento degli studenti. Le implicazioni di tale condizione riguardano il fatto che il focus della riflessione professionale sull'attività educativa dovrà essere indirizzato verso il modo in cui essa viene vissuta dai protagonisti dell'apprendimento e gli effetti prodotti.

### **2.3. CONCLUSIONI**

Gli autori e le ricerche esaminate e discusse in questo capitolo hanno considerato le caratteristiche generali dell'insegnamento e dell'insegnante efficace. Sono stati considerati i principali contributi teorici e di ricerca che hanno analizzato le componenti dell'insegnamento efficace. Tra gli elementi più rilevanti sono emersi aspetti legati alla dimensione personale e professionale del docente. Le caratteristiche personali includono abilità cognitive, come ad esempio il pensiero riflessivo (Giovanelli, 2003), le abilità a livello sociale e comunicativo (Koutrouba, 2012), l'entusiasmo, soprattutto nei confronti della propria attività di insegnamento (Gurney, 2007; Karakas, 2013) e un atteggiamento di rispetto ed equità nei confronti dei propri studenti (Rogers, 1962; 1969; 1989; Malinkow, 2005-2006). Gli aspetti professionali riguardano non solo le conoscenze relative ai contenuti delle discipline insegnate ma anche abilità di gestione della classe e di creazione di un clima positivo (Hay McBer, 2000; Moreno Rubio, 2009), di gestione e pianificazione delle attività formative proposte (Hay McBer, 2000) e di valutazione e feedback rispetto alle prestazioni degli studenti (Gurney, 2007). Tra queste due dimensioni si situa una delle componenti più rilevanti nella promozione di

una condizione di insegnamento efficace, la relazione interpersonale tra docente e discente (Rogers, 1969; Gordon, 1974): affinché possa essere positiva e costituire lo spazio per sostenere una progressiva indipendenza nell'apprendimento deve essere basata sul rispetto reciproco e sull'attenzione, da parte dell'insegnante alle esigenze educative (ma anche personali) dello studente. La Figura 1 presenta uno schema riassuntivo dell'insegnamento efficace, focalizzandosi in particolare sul contributo dell'insegnante, costruito in base ai principali contributi sino a qui analizzati.



*Fig. 1. Schema riassuntivo dei principali contributi teorici e di ricerca sull'insegnamento efficace*

Gli insegnanti valutati come maggiormente efficaci sembrano possedere delle caratteristiche comuni, a prescindere dal fatto che essi svolgano la loro attività educativa nella scuola primaria, secondaria o all'università (Malinkow, 2005-2006). Ci sono alcuni elementi specifici che possono essere legati alla particolare fase di sviluppo in cui si trovano gli studenti, ma in generale aspetti quali l'entusiasmo per il proprio lavoro, il

rispetto e l'empatia verso gli studenti, la capacità di selezionare e proporre attività didattiche stimolanti e il saper sostenere e incoraggiare il raggiungimento di un livello di autonomia nell'apprendimento adeguato all'età dei discenti promuovono una condizione di insegnamento efficace.

La visione dei docenti riguardo l'insegnante e l'insegnamento efficace è molto simile a quella degli studenti, in quanto entrambi i gruppi riconoscono l'importanza della motivazione a lavorare in ambito educativo e la relazione interpersonale positiva tra docente e discente (Koutrouba, 2012; Malinkow, 2005-2006), la conoscenza dei contenuti didattici (Minor et al., 2002) e la capacità di proporli in modo tale da coinvolgere attivamente la classe nel processo di apprendimento (Onwengbuzie et al., 2007). E' importante notare come un insegnante efficace è un educatore dotato di abilità di ascolto, comunicazione ed empatia e di un certo grado di flessibilità, poiché le esigenze degli studenti sono molto variabili e dipendono da aspetti personali (tratti di personalità), cognitivi (stile di apprendimento) ed emozionali (gestione delle emozioni, ansia legata alla performance scolastica). Non sempre gli aspetti legati all'insegnamento che sembrano aver maggior successo nel processo educativo in un determinato contesto con un gruppo specifico di studenti portano agli stessi risultati positivi quando sono messi in atto in una situazione diversa con persone differenti. Per questo motivo l'approccio più efficace all'insegnamento risulta essere sempre quello che supporta il percorso di apprendimento a partire dalle caratteristiche individuali del discente e dal contesto (Zhang, 2004).

In questo capitolo sono stati analizzati alcuni tra i più rilevanti contributi teorici e di ricerca, allo scopo di identificare e analizzare aspetti che possano essere considerati validi per raggiungere una condizione di insegnamento efficace per ogni disciplina scolastica e accademica. Tuttavia, come è stato brevemente accennato, vi sono delle peculiarità legate ai diversi contenuti disciplinari che possono influire sull'efficacia dell'insegnamento. Esse possono riguardare particolari obiettivi previsti per una determinata area accademica oppure riferirsi a modalità specifiche di interazione e istruzione durante l'attività didattica. E' questo il caso dell'insegnamento-apprendimento della musica strumentale e vocale, che verrà discusso più dettagliatamente nel prossimo capitolo.



### **CAPITOLO 3. L'INSEGNANTE EFFICACE NELLA DIDATTICA DELLA MUSICA STRUMENTALE E VOCALE**

---

Lo studio di uno strumento musicale implica un percorso di apprendimento complesso e di lunga durata, necessario per raggiungere risultati e performance di elevato livello. Imparare a suonare è un'attività che non è finalizzata solamente a formare i futuri musicisti, ma può comportare dei benefici a lungo termine che riguardano la formazione dell'individuo nella sua interezza (vedi Cap. 1), dando luogo anche a fenomeni di transfer degli apprendimenti in altre discipline accademiche e dimensioni dell'esistenza individuale, come avviene, ad esempio, per la dimensione sociale (Biasutti e Concina, 2013a).

Al di là delle potenzialità individuali che possono essere sviluppate tramite lo studio della musica, l'obiettivo del presente capitolo è quello di analizzare il ruolo che può avere il docente nel promuovere il successo dell'apprendimento musicale nei propri allievi. Attualmente la funzione dell'insegnante di musica sta subendo una modifica sostanziale, in quanto stanno cambiando alcuni assunti alla base dell'insegnamento musicale strumentale. A questo proposito, Tafuri e McPherson (2007) sottolineano come si stia passando, anche in Italia, da una visione dell'insegnamento musicale intesa come una semplice attività di trasmissione di abilità esecutive, che l'allievo deve interiorizzare senza apportarvi alcuna modifica (pena la perdita della tradizione esecutiva), ad una visione in cui il docente deve farsi carico della formazione musicale generale dello studente, considerando e agendo su tutti gli elementi che entrano in gioco nella relazione educativa.

Anche in considerazione di questi cambiamenti di rotta nell'ambito dell'educazione musicale, acquista sempre maggiore importanza la promozione di un insegnamento che sia efficace non solo nel formare adeguatamente futuri musicisti ma anche nel promuovere la crescita culturale e personale degli studenti. L'analisi dell'insegnamento musicale e dell'insegnante di musica efficace spinge ad alcune riflessioni che

riguardano principalmente le particolarità della didattica in questo ambito di conoscenza. Tali riflessioni saranno proposte nella prima parte del presente capitolo. Successivamente si procederà ad analizzare i principali e più recenti contributi di ricerca e teorici nell'ambito dell'insegnamento efficace nella didattica musicale strumentale e vocale. Infine, ulteriori riflessioni saranno proposte allo scopo di comprendere i punti critici emersi dalla rassegna teorica considerata.

Per concludere, si introduce qui brevemente la distinzione tra “insegnamento efficace” ed “insegnante efficace”. L'insegnamento viene qui inteso come il processo che, insieme all'apprendimento, consente all'individuo di entrare in contatto con il sistema culturale e sociale proprio del contesto di appartenenza, acquisendo e condividendo significati, simboli e linguaggi (Frabboni, 1999). L'insegnamento è caratterizzato dall'attività dell'insegnante e da caratteristiche contestuali, legate all'istituzione educativa in cui avviene il percorso formativo e alle caratteristiche storiche e culturali della società in cui esso è inserito. Una condizione di insegnamento efficace considera entrambe le dimensioni. Nei paragrafi che seguono, essendo il punto centrale della discussione il ruolo dell'insegnante e ciò che egli può fare per contribuire al raggiungimento dell'efficacia nel processo formativo, si utilizzerà convenzionalmente il termine “insegnamento” intendendo la componente di tale processo relativa all'attività educativa del professionista.

### **3.1. IMPARARE A SUONARE UNO STRUMENTO MUSICALE: PRINCIPALI CARATTERISTICHE DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO MUSICALE.**

Per poter analizzare le principali caratteristiche dell'insegnamento musicale efficace e comprenderne l'impatto sul processo di apprendimento, è necessario per prima cosa riflettere sugli aspetti peculiari di tale tipo di percorso educativo. Insegnare a suonare uno strumento rappresenta un'attività educativa che presenta alcune rilevanti differenze rispetto alla lezione in classe di altre discipline scolastiche e accademiche. Il primo aspetto caratterizzante la didattica strumentale è che, nella maggioranza dei casi, essa si sviluppa nell'ambito di una relazione educativa uno-a-uno: la lezione prevede che l'insegnante segua un solo studente alla volta (o un gruppo molto ristretto nel caso di

materie complementari di musica d'insieme). In base a tale organizzazione, la relazione interpersonale tra docente e allievo ha un forte impatto nel favorire o ostacolare il percorso formativo: lo studente si trova ad interagire con l'insegnante in un contesto in cui non vi è la possibilità di godere del supporto del gruppo classe. Una buona comunicazione, sia verbale che non-verbale, diventa indispensabile per poter gestire le richieste formative, risolvere i problemi, organizzare il percorso didattico e stimolare la motivazione all'apprendimento.

Un altro aspetto della didattica strumentale riguarda gli obiettivi di apprendimento che prevedono sia l'acquisizione di nozioni e concetti relativi alla teoria musicale (solfeggio, ear training, sviluppo di abilità ritmiche, nozioni di storia della musica, conoscenze storiche della prassi esecutiva) sia di abilità di livello più pratico legate alla tecnica strumentale. Inoltre, uno dei principali obiettivi della didattica strumentale dovrebbe essere di favorire nello studente lo sviluppo di un particolare senso estetico e gusto critico come esecutore e ascoltatore, partendo dal suo bagaglio culturale musicale (Delfrati, 2008).

L'influenza delle credenze degli insegnanti di musica rappresenta un altro fattore distintivo della didattica musicale, influenzando in maniera consistente le scelte didattiche operate dal docente. Una delle credenze che sembra acquisire maggior peso riguarda il modo in cui viene concepita l'educazione musicale strumentale. Essa può essere vista dall'insegnante come la trasmissione di norme e valori appartenenti alla tradizione musicale occidentale (Swanwick, 1988). In tal caso l'obiettivo del processo di insegnamento sarà di far acquisire agli allievi le prassi esecutive e le nozioni musicali tipiche della cultura musicale classica, conoscenze che dovranno essere trasmesse in modo quasi immodificabile, per garantire il pieno rispetto della tradizione: gli studenti dovranno imparare a riproporre quanto appreso in modo da rispettare il più possibile lo stile esecutivo consolidato. Una visione di tale tipo appoggia un metodo didattico centrato sul docente, che sarà, per questi motivi, considerato il custode di tutto il sapere relativo al modo tradizionalmente "corretto" di suonare e interpretare le opere musicali. Una visione dell'insegnamento musicale del tutto diversa è rappresentata da quella che concentra l'attenzione del docente non tanto sulla trasmissione e sul rispetto della tradizione, quanto sul modo in cui l'esperienza musicale è vissuta, rielaborata ed

interiorizzata dallo studente; in questo caso diventa fondamentale supportare lo sviluppo dell'identità musicale dell'allievo, offrendogli tutti gli strumenti che gli consentano di gestire in modo autonomo la propria esperienza come musicista (Tafuri e McPherson, 2007). L'insegnamento sarà, in tal caso, maggiormente centrato sull'allievo, focalizzandosi sul processo di apprendimento, piuttosto che sul risultato finale (Biasutti, 2013, 2015; Biasutti e Frezza, 2009): non vi sarà più solo un modo "corretto" di suonare, ma il docente cercherà di adattare il metodo didattico alle esigenze dell'allievo, con lo scopo principale di aiutarlo a sviluppare sicurezza, stima di sé e autonomia nella propria esperienza musicale (Delfrati, 2008).

Un altro tipo di credenza in grado di influire in modo significativo sul metodo e sulle tecniche utilizzate dall'insegnante, riguarda il modo in cui è considerata l'abilità musicale. Più specificatamente, le credenze sulla natura di tale abilità orientano le scelte didattiche ed educative. In questo ambito rientra la controversa questione del "talento musicale". Scripp (2013) analizza come per lungo tempo e, in certa misura, ancora oggi le opportunità di accedere ad esperienze educative in ambito musicale siano limitate dalla definizione di dotazione musicale innata. Se un bambino o un ragazzo viene etichettato come scarsamente dotato di talento, insegnanti e genitori tenderanno ad investire meno risorse ed energie nella sua educazione musicale, condizione che quasi inevitabilmente condurrà lo studente ad abbandonare la pratica musicale. Le credenze dell'insegnante produrranno un "effetto Pigmalione" (Rosenthal e Jacobson, 1968), per cui le aspettative sui risultati di apprendimento, basate sulla presunta stima di talento posseduto, tenderanno ad avverarsi; ciò confermerà l'idea di base che l'educazione musicale, e quella strumentale in particolare, è difficilmente accessibile per chi non ha doti musicali innate. Tale visione risulta ormai superata, anche grazie al contributo di alcuni studi di ricerca che hanno evidenziato come non sia la dotazione innata di abilità musicale l'unico imprescindibile elemento in grado di determinare il successo nello studio della musica. Se si ritiene che l'abilità musicale possa essere sviluppata in tutti gli individui, si cercherà di proporre allo studente un percorso formativo che sappia rispondere pienamente alle sue esigenze e che riesca ad incontrare le sue aspettative. Un esempio di metodo didattico che risponde a tale visione è sicuramente rappresentato dal metodo Suzuki, in cui tra gli assunti di base si ritiene che tutti siano potenzialmente in



grado di imparare a suonare uno strumento musicale (Scaglioso, 2008).

Un'ulteriore elemento che caratterizza il processo didattico in ambito musicale è rappresentato dall'influenza che elementi di tipo emozionale e motivazionale possono avere nell'ostacolare o nel supportare lo studente nella sua attività formativa. Un fattore che sembra avere un peso rilevante nel processo di apprendimento è rappresentato dalla motivazione allo studio della musica (Sloboda, 1985; O'Neill e McPherson, 2002; Schmidt, 2005; Schmidt, Zdzinski, Ballard, 2006). Lo studio di uno strumento musicale è un'attività educativa impegnativa, che richiede una pratica assidua per un periodo di tempo alquanto prolungato, solitamente per anni, prima di raggiungere un livello di performance elevato. In tale condizione è indispensabile riuscire a sviluppare una motivazione intrinseca che sostenga lo studente nel percorso di studio e lo aiuti ad affrontare le difficoltà e gli eventi stressanti che inevitabilmente si presenteranno. Accanto alla componente motivazionale, anche la gestione delle emozioni contribuisce al successo o al fallimento del percorso di apprendimento musicale. Tra gli stati emotivi che possono entrare in gioco durante lo studio e la pratica strumentale è importante ricordare l'ansia da performance (Fehm e Schmidt, 2006; Kenny e Osborne, 2006; Biasutti e Concina, 2013b). La maggior parte dei musicisti sperimenta una condizione di ansia legata all'esecuzione in pubblico e anche chi ha raggiunto risultati di performance elevati non è del tutto immune da tale evento. Se presente ad un livello moderato, l'ansia può avere anche effetti benefici, in quanto mantiene l'attenzione sostenuta al compito, riducendo i fattori distraenti; quando però supera un certo livello provoca conseguenze negative a livello cognitivo, fisiologico e psicologico che implicano un decadimento notevole della prestazione (Wilson e Roland, 2002). È importante che il docente conosca il ruolo chiave assunto da motivazione e gestione delle emozioni nel campo dell'apprendimento; il suo ruolo prevede anche di fornire all'allievo il supporto e le strategie più opportune per lo sviluppo di un profilo motivazionale di tipo intrinseco e per la gestione efficace delle emozioni e dell'ansia connesse alla pratica e alla performance musicale.

In conclusione, l'efficacia dell'insegnamento presenta fattori di carattere generale e fattori legati alla didattica specifica di ogni disciplina di insegnamento. Per questi motivi, la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento musicale e degli elementi che

possono influenzare tale condizione deve tenere sempre in considerazione le caratteristiche che sono state presentate e discusse. In tal modo si potrà affrontare il processo di apprendimento e insegnamento della musica strumentale nella sua completezza e in tutta la sua complessità.

### **3.2. PROSPETTIVE DI RICERCA SULL'INSEGNAMENTO EFFICACE IN MUSICA**

Nella didattica della musica strumentale si evidenzia la necessità di comprendere e analizzare l'insegnamento efficace nel suo complesso. Tale condizione è fondamentale per contribuire all'apprendimento degli studenti e per supportare lo sviluppo di un contesto educativo positivo ed adattivo (Cheng and Durrant, 2007), che sappia favorire un pieno sviluppo dell'individuo. Comprendere che cosa determini l'efficacia dell'insegnamento ha risentito, però, di alcune criticità legate soprattutto alla classificazione e alla teorizzazione delle sue componenti principali. La difficoltà nello stabilire una definizione univoca e nello strutturare una dimensione generale che comprenda tutte le caratteristiche personali, professionali e contestuali dell'insegnamento musicale efficace ha ostacolato una piena comprensione del fenomeno.

La ricerca di una definizione univoca dell'insegnamento efficace in musica ha portato diversi autori ad analizzare la ricerca e gli sviluppi pratici e teorici in tale ambito. Brand (1985; 2009) si è interrogato sulle caratteristiche dell'insegnamento efficace nella didattica musicale. La principale difficoltà nell'analizzare questi aspetti è dovuta al fatto che nel corso del tempo sono state date numerose e diversificate definizioni dell'efficacia dell'insegnamento nel campo della musica, circostanza che ha ostacolato la ricerca in questo ambito sin dai suoi albori (Brand, 2009). Tale condizione è stata determinata soprattutto dal fatto che, nello spiegare l'insegnamento efficace, gli educatori e i ricercatori si sono basati prevalentemente sulla loro personale esperienza nella didattica musicale (Brand, 1985). Un'ulteriore limitazione è imputabile al fatto che i primi studi sull'efficacia dell'insegnamento musicale si sono focalizzati soprattutto sulla valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti, considerati quasi come l'unico effetto misurabile della condizione indagata. Ciò che secondo Brand non è stato,

in questo caso, adeguatamente considerato è la possibilità che l'apprendimento musicale sia soggetto all'influenza di numerose variabili (individuali e contestuali), all'interno delle quali si può ritrovare anche l'efficacia dell'insegnamento. Il processo educativo in ambito musicale e gli aspetti che lo contraddistinguono sono stati oggetto di analisi anche da parte di Duke (1999-2000). Nella lezione di musica entrano in gioco numerose variabili, tra le quali si instaurano specifiche relazioni che non possono essere ignorate o sintetizzate in modo superficiale: capire quali elementi e quali modalità di azione contribuiscono al successo (o, viceversa, all'insuccesso) del percorso formativo in ambito musicale è indispensabile per promuovere un miglioramento delle pratiche di insegnamento e di gestione della relazione con gli studenti da parte del docente. Duke ripercorre alcuni tra i principali studi che si sono interessati all'analisi dell'efficacia dell'insegnamento musicale, evidenziando come, a seconda dell'oggetto principale della ricerca, siano state utilizzate metodologie di indagine diverse. Metodologie di tipo qualitativo (come l'analisi descrittiva) sono state spesso impiegate per indagare l'utilizzo e la suddivisione del tempo durante la lezione e le reazioni e le preferenze degli studenti rispetto a diverse attività didattiche proposte. L'analisi descrittiva, inoltre, si è rivelata adatta per lo studio del comportamento dell'insegnante nell'interazione con lo studente e per cercare di comprendere come tale comportamento può variare in base a caratteristiche quali il genere o il livello di esperienza professionale. Le metodologie di tipo quantitativo (situazioni sperimentali o quasi-sperimentali) sono state applicate all'analisi delle relazioni tra diversi aspetti dell'insegnamento e l'attività di apprendimento degli studenti. La ricerca si è inoltre avvalsa di metodi quantitativi allo scopo di comprendere quali siano le componenti che influiscono maggiormente sulla valutazione di efficacia dell'insegnamento data da osservatori esterni alla relazione didattica. Infine, diversi studi riportano l'utilizzo di metodologie legate alla ricerca azione, che hanno principalmente proposto degli interventi di potenziamento della professionalità docente in ambito musicale, verificandone l'efficacia e l'impatto sull'attività didattica. Dalla revisione critica di Duke emergono vari elementi, legati alla gestione della lezione e delle attività didattiche, al metodo didattico, alla relazione insegnante-studente e alla formazione professionale, che contribuiscono a creare un quadro complesso del processo di insegnamento in ambito musicale; si evidenzia, però,

anche una fondamentale criticità, legata principalmente al fatto che gli studi proposti non condividono degli assunti di base, considerando di volta in volta unità di analisi di diversa ampiezza (da uno scambio relazionale minimo all'intera lezione) e attribuendo diversi gradi di importanza ai vari elementi caratterizzanti la lezione. Duke suggerisce di stabilire un principio fondamentale che sia in grado di guidare la ricerca in questo ambito: il “principio organizzativo” (*organizing principle*, p. 20) in base al quale strutturare la ricerca, e soprattutto, le unità di analisi, è dato dagli obiettivi di performance. L'unità di analisi può essere riconosciuta come l'insieme delle azioni finalizzate al raggiungimento di un determinato obiettivo di performance. Tale indicazione può essere molto utile non solo per raggiungere un certo livello di uniformità nella ricerca educativa, ma anche per strutturare in modo più rigoroso gli obiettivi e mettere in relazione sul medesimo piano i risultati ottenuti da diversi studi. Risultati comparabili consentiranno di ricostruire una struttura teorica complessiva del fenomeno dell'insegnamento efficace nella didattica musicale, offrendo un contributo significativo alla dimensione più pratica della formazione dei docenti.

In generale, la ricerca educativa che si è focalizzata sull'insegnamento efficace nella musica strumentale è stata largamente sviluppata, contribuendo a delineare gli aspetti specifici di tale condizione: elementi legati alla pianificazione e alla gestione della lezione (tempo e attività proposte); elementi legati alla relazione interpersonale tra insegnante e studente. Tuttavia, vi sono alcune difficoltà intrinseche che ostacolano la definizione di un quadro teorico più ampio che sappia collegare i risultati specifici emersi da progetti di studio diversificati per obiettivi e per metodologie di ricerca. A questo proposito urge la definizione di alcuni principi di base che possano essere assunti come i fondamenti della ricerca in questo ambito (Duke, 1999-2000).

L'esigenza di una ricerca maggiormente fondata su principi teorici comuni è stata rivendicata anche da Triantafyllaki (2005), che sottolinea la necessità di ripensare le basi della ricerca dell'educazione musicale strumentale. Numerosi studi si sono dedicati all'analisi della lezione di musica e dell'insegnamento strumentale efficace, ma, secondo Triantafyllaki, il limite principale della ricerca in questo ambito è dato dal fatto che ci si è prevalentemente focalizzati sugli eventi che caratterizzano la lezione e sulle modalità con cui essi si manifestano (il “cosa” e il “come”, “*what*” e “*how*”, pag. 383),

trascurando di operare alcuna riflessione sulle cause sottostanti tali avvenimenti (il “*perché*”, “*why*”, pag. 383). Per questo motivo, l'autrice suggerisce che la ricerca nell'ambito dell'educazione musicale strumentale si basi su un approccio teorico di tipo socio-costruttivista, all'interno del quale l'insegnamento musicale venga considerato e analizzato nel suo contesto reale, come il risultato finale di una serie di influenze sociali, culturali e istituzionali.

Considerando i contributi più recenti, il panorama attuale della ricerca sull'insegnamento efficace in musica identifica due principali orientamenti: nel primo caso si è proseguito il filone di ricerca che prevede di studiare in modo approfondito una specifica componente dell'insegnamento efficace nell'ambito musicale (più raramente, due o tre in contemporanea), allo scopo di comprenderne l'impatto che essa può avere sul processo di apprendimento e di formazione dello studente; nel secondo caso diversi autori si sono impegnati nella definizione di un modello generale dell'insegnamento efficace in musica, con l'obiettivo anche di fornire una base teorica utile per sviluppare interventi di formazione e aggiornamento per docenti. Nel primo caso gli studi hanno avuto il merito di offrire interpretazioni molto dettagliata nella comprensione di aspetti rilevanti della didattica musicale; tuttavia, ci si ritrova ad avere una visione “settoriale”, che non restituisce un'immagine complessiva del fenomeno considerato. Nel secondo caso, i modelli presentati offrono una visione di insieme che consente di comprendere le interconnessioni tra i diversi elementi in gioco nell'insegnamento musicale efficace e offrono un punto di partenza per sviluppare indicazioni pratiche per l'attività didattica. Emerge però un aspetto critico, per cui la validazione tramite attività di ricerca di tali modelli viene sottovalutata o posta in secondo piano. Nei paragrafi successivi verranno presentati in modo più dettagliato tali filoni di ricerca, per sottolinearne i più importanti contributi ed evidenziare alcuni punti di criticità.

### **3.3. INSEGNANTE E INSEGNAMENTO MUSICALE EFFICACE: CONTRIBUTI DALLA RICERCA**

La ricerca nell'ambito dell'educazione musicale ha cercato di comprendere quali fossero i principali fattori caratterizzanti l'insegnamento efficace. Molti studi si sono proposti di analizzare nel dettaglio uno o più componenti per comprenderne l'impatto

sul processo di apprendimento musicale. Diverse sono le componenti che sono state indagate: alcuni autori hanno esaminato in base ad una visione più ampia le conseguenze che specifiche caratteristiche dell'insegnante hanno sull'apprendimento degli studenti, soprattutto in termini di risultati accademici (Davidson, Moore, Sloboda e Howe, 1998; Cheng e Durrant, 2007). Altri contributi di ricerca si sono focalizzati su singoli elementi cercando di comprenderne il ruolo nel determinare una condizione di insegnamento musicale efficace; tra i più studiati, e sicuramente tra i più importanti, è possibile ritrovare la relazione interpersonale tra insegnante e allievo (Rostvall e West, 2003); Presland, 2005; Gaunt, 2008; Creech e Hallam, 2010) la quale, ha caratteristiche peculiari che la differenziano dalla relazione tra docente e gruppo classe nell'insegnamento collettivo. All'interno dello scambio interpersonale insegnante-studente un ruolo consistente è stato attribuito al processo comunicativo (Durrant, 1994; Zhokov, 2013), che si avvale di molteplici canali (verbale, non verbale, musicale) e che può assumere forme più o meno efficaci al raggiungimento delle finalità educative. Inoltre, è stato preso in considerazione anche il ruolo che le abilità sociali dell'insegnante possono avere all'interno del processo educativo (Hama, Linenburgh e Paul, 1998; Cavitt, 2003). Un ulteriore elemento molto discusso ha riguardato la componente più didattica dell'attività dell'insegnante, con l'analisi degli obiettivi educativi (Ward, 2004) e delle strategie di insegnamento (Young, Burnell e Pickup, 2003); in particolare, è stata considerata anche la struttura del ciclo di istruzione (Price, 1992; Bowers, 1997; Madsen, 2003; Cavitt, 2003), in base alla quale è possibile potenziare il processo di apprendimento attraverso la gestione delle attività e dei feedback durante la lezione. Infine, una parte consistente di studi si è focalizzata sul ruolo che specifiche credenze del docente possono avere nell'influenzare particolari elementi del processo di insegnamento. Più specificatamente, sono state indagate le credenze degli insegnanti relativamente alle caratteristiche dell'insegnamento efficace in musica (Teachout, 1997; Butler, 2001; Mills e Smith, 2003), sull'apprendimento e sul modo in cui esso si sviluppa in ambito musicale (Bautista, Echeverria e Pozo, 2009; Biasutti, 2010; Isbell, 2011).

Le componenti sino a qui descritte possono essere ricondotte a cinque aree fondamentali: una prima dimensione più generale che mette in correlazione l'attività del

docente nel suo complesso e l'apprendimento dello studente; una dimensione relazionale e interpersonale della lezione di musica; la dimensione comunicativa; la dimensione didattica; la dimensione personale del docente. Nei prossimi paragrafi saranno presentati in modo più esteso alcuni dei contributi di ricerca nelle cinque dimensioni che si sono proposti di studiare l'efficacia dell'insegnamento e dell'insegnante di musica. Per prima cosa saranno descritti e discussi gli studi di ricerca che hanno considerato l'insegnamento musicale efficace nella sua complessità, cercando di identificarne i principali elementi e le possibili relazioni sottostanti. Successivamente saranno esaminate più nel dettaglio le dimensioni legate ad aspetti specifici del processo di insegnamento. La prima riguarda l'area delle caratteristiche personali del docente che influiscono sul modo in cui viene gestito il percorso educativo; la seconda riguarda la dimensione relazionale che si sviluppa nell'interazione tra docente e allievo; a questa segue la dimensione comunicativa, che ha funzione sia di strutturare lo scambio relazionale sia di regolare il processo di istruzione; infine, verrà presentata la dimensione didattica, nella quale sono discusse tutti gli elementi relativi alla gestione e organizzazione della lezione e dei suoi contenuti.

### ***3.3.1. Dimensione generale dell'insegnamento efficace della musica***

Per comprendere l'efficacia dell'insegnante e del processo di insegnamento ci si riferisce principalmente agli effetti che si possono manifestare nel percorso di studio dell'allievo. All'interno della relazione educativa, sia il docente che lo studente hanno un ruolo attivo e collaborano alla costruzione del percorso di apprendimento. Rivolgendo l'attenzione al ruolo dell'insegnante, la valutazione di efficacia della sua attività educativa e pedagogica sicuramente dovrà includere una considerazione su ciò che è stato raggiunto e conquistato dallo studente nell'ambito della disciplina didattica studiata. A questo proposito, Davidson, Moore, Sloboda e Howe (1998) hanno cercato di definire i principali aspetti caratterizzanti l'insegnante di musica efficace partendo dalle esperienze degli studenti. In tale ricerca, viene analizzato il punto di vista di giovani allievi di musica e delle loro famiglie, allo scopo di comprendere quali caratteristiche possano essere attribuite agli insegnanti da loro incontrati nel loro

percorso di studi musicali. I principali elementi che emergono da tali descrizioni evidenziano come le caratteristiche dell'insegnante efficace riferite dagli studenti si riferiscono a due dimensioni principali, la dimensione personale e la dimensione professionale. In base al livello di abilità acquisito dagli allievi, i risultati mostrano che coloro che hanno raggiunto un maggior successo nello studio della musica descrivono i loro insegnanti come maggiormente dotati di caratteristiche personali positive (rappresentati come persone amichevoli, in grado di incoraggiare e sostenere lo studente). In particolare, la descrizione del primo insegnante di musica sul piano delle caratteristiche personali tende ad essere maggiormente positiva per gli allievi che hanno raggiunto livelli più elevati di abilità musicali rispetto a coloro che hanno abbandonato lo studio musicale dopo meno di un anno dall'inizio delle lezioni; al contrario, non si evidenziano differenze significative per quanto riguarda la valutazione delle caratteristiche professionali del docente nei due gruppi. Inoltre, la valutazione dell'ultimo insegnante (o dell'insegnante attuale) mostra come gli studenti di maggior successo tendano a dare valutazioni più elevate nell'ambito delle caratteristiche professionali rispetto alle valutazioni date dai coetanei che non hanno proseguito gli studi. Emerge, anche in questo caso, il ruolo fondamentale della relazione interpersonale tra allievo e docente: avere un insegnante di musica dotato di qualità personali che favoriscono lo sviluppo di scambi relazionali basati sul rispetto e sull'empatia nei confronti dell'allievo è un fattore in grado di sostenere la motivazione e l'impegno allo studio musicale. Successivamente, con il raggiungimento di obiettivi di apprendimento di livello sempre più elevato, anche le competenze professionali diventano fondamentali per garantire una condizione di insegnamento efficace nella didattica strumentale. La ricerca di Davidson e colleghi (1998), tuttavia, ha il limite di non riuscire a spiegare in modo esaustivo quanto la valutazione dei docenti data da parte degli studenti che hanno abbandonato gli studi dipenda dalle caratteristiche oggettivamente rilevabili del docente stesso e quanto, invece, dall'opinione personale sviluppata a posteriori dagli allievi riguardo agli esiti del loro percorso formativo.

Anche la ricerca di Cheng e Durrant (2007) si basa su una visione ampia dell'insegnamento musicale e dei suoi possibili effetti in relazione all'apprendimento dell'allievo. Gli autori analizzano un settore specifico della didattica strumentale,



l'insegnamento dello strumento del violino, e si propongono di analizzare l'insegnamento efficace in tale ambito. La loro indagine si concentra su uno studio di caso, in cui il focus della ricerca è rappresentato dall'attività professionale di una docente di violino in quattro differenti contesti di insegnamento. L'obiettivo è di riuscire a definire i principali fattori caratterizzanti l'insegnamento efficace nella didattica degli strumenti ad arco. Mediante l'utilizzo di tecniche di rilevazione di dati basate sull'osservazione e sulle interviste, l'attività di insegnamento viene valutata in diversi contesti quali lezioni in classe a scuola e lezioni private di gruppo o individuali. In base ai risultati rilevati, sembrano esservi diversi fattori che concorrono a determinare l'efficacia dell'insegnamento nella musica strumentale. Tali aspetti sembrano essere principalmente legati all'organizzazione del contesto di apprendimento, ad abilità professionali ed a caratteristiche personali ed abilità relazionali dell'insegnante. Più specificatamente, si evidenzia l'importanza di organizzare la lezione di musica in modo tale che la maggior parte del tempo sia dedicata all'esecuzione strumentale da parte dello studente; il metodo didattico che sembra essere maggiormente efficace è quello centrato sull'allievo, all'interno del quale l'insegnante manifesta particolare attenzione a quelle che possono essere le esigenze, le difficoltà e le richieste espresse dagli allievi. È importante inoltre che le strategie di insegnamento proposte dal docente possano essere adattate flessibilmente alle esigenze dello studente, sia nel caso si evidenzino specifiche difficoltà nel percorso di studio sia nel caso in cui, al contrario, si manifesti un apprendimento particolarmente brillante. Una positiva relazione interpersonale tra insegnante e studente promuove la cooperazione tra pari (nelle lezioni di gruppo) e l'autonomia nell'apprendimento tramite lo sviluppo di strategie autoregolatorie. In generale, Cheng e Durrant riconoscono come, in un'ottica di insegnamento musicale efficace, il docente tenda a concentrarsi maggiormente sul processo di apprendimento dei propri allievi piuttosto che sui risultati finali di tale percorso formativo.

Dalle ricerche citate emerge come l'insegnamento musicale sia caratterizzato da diverse dimensioni che si riferiscono alla figura del docente e alle sue caratteristiche personali e professionali, alla relazione tra insegnante e studente, all'organizzazione della lezione e degli spazi educativi. Tutte queste dimensioni contribuiscono ad incidere

significativamente sull'apprendimento dell'allievo; non solo sono determinanti per l'acquisizione di specifici risultati accademici ma contribuiscono anche a delineare, guidare e accompagnare passo dopo passo il processo stesso di apprendimento.

Nei paragrafi seguenti saranno esaminate nel dettaglio tali componenti specifiche, con riferimento alla dimensione personale, relazionale, comunicativa e didattica dell'attività dell'insegnante di musica

### ***3.3.2. Dimensione personale del docente di musica***

L'attività di insegnamento in ambito musicale è in parte influenzata da caratteristiche personali dell'insegnante: egli o ella rappresenta uno dei due protagonisti, insieme con lo studente, che attivamente determinano il percorso, la direzione e le tappe del processo formativo. Con il termine "personale" si vuole intendere tutto un insieme di aspetti che riguardano il docente come persona: credenze e opinioni, abilità relativa alla sfera comunicativa e sociale. Per lungo tempo si è ritenuto che anche tratti specifici di personalità potessero influenzare l'efficacia dell'insegnamento (Leglar e Collay, 2002); tuttavia la ricerca ha evidenziato che non sembrano esservi correlazioni significative tra personalità dell'insegnante e efficacia dell'insegnamento (Teachout, 2001). Al contrario, alcune specifiche credenze del docente possono avere un ruolo rilevante nel determinare l'efficacia del processo di insegnamento: in particolar modo gli atteggiamenti e le opinioni sviluppate relativamente alle caratteristiche dell'insegnamento musicale efficace (Teachout, 1997; Butler, 2001; Mills e Smith, 2003; Madsen e Cassidy, 2005) sull'apprendimento, sull'insegnamento e sulla natura dell'abilità musicale (Bautista, Pérez Echeverría e Pozo, 2009; Biasutti, 2010; 2012). Anche le abilità sociali del docente sembrano essere un fattore in grado di influire sull'efficacia del processo di insegnamento (Hamam, Lineburgh e Paul, 1998; Juchniewicz, 2010), soprattutto in quanto esse determinano le modalità secondo le quali si strutturerà la relazione insegnante-allievo.

Ogni insegnante, durante il suo percorso di formazione e, successivamente, nel corso della sua attività professionale, sviluppa delle opinioni relative ai fattori che caratterizzano e influenzano l'efficacia dell'attività didattica. Conoscere e capire quali

siano e come si sviluppino tali credenze risulta basilare per poter intervenire su di esse nell'ambito di training formativi e potenziare abilità professionali e senso di efficacia negli insegnanti. In una delle prime indagini relative a tali credenze, Teachout (1997) ha indagato le opinioni di insegnanti di musica relativamente ai fattori che determinano l'insegnamento efficace; per comprendere in che modo si evolvano tali credenze la ricerca ha considerato sia docenti ancora in formazione, sia insegnanti già in attività. I risultati hanno evidenziato un certo grado di accordo tra i due gruppi di partecipanti rispetto agli elementi riconosciuti come fondamentali nel determinare il successo del processo di insegnamento. Entrambi consideravano come più rilevanti, soprattutto durante le prime fasi dell'insegnamento, caratteristiche personali e abilità didattiche rispetto alle abilità musicali. Più specificatamente, gli insegnanti esperti tendevano ad attribuire maggiore importanza ad aspetti personali quali pazienza, entusiasmo per la propria professione, capacità di mantenere la disciplina, mentre i colleghi in formazione si focalizzavano maggiormente sulla dimensione creativa e musicale della loro professione quali fattori determinanti di un insegnamento efficace. L'analisi di Teachout ha avuto il merito di far emergere le credenze degli insegnanti, cercando di comprendere il modo in cui esse si sviluppano nel corso della loro storia professionale. Ciò può costituire un importante punto di partenza per ripensare alcuni aspetti della formazione dei docenti di musica, attraverso un intervento che potenzi le loro abilità agendo anche sulle credenze implicite. Più recentemente, anche Madsen e Cassidy (2005) hanno confrontato le credenze sull'insegnamento efficace di insegnanti esperti ed in formazione attraverso le loro valutazioni di efficacia di una specifica situazione di insegnamento. I partecipanti hanno visionato dei video nei quali veniva presentata una lezione di musica e hanno espresso giudizi relativamente all'efficacia dell'attività insegnamento e di apprendimento descritta. Le valutazioni di efficacia sono risultate correlate all'esperienza dei docenti: gli insegnanti con più anni di esperienza nell'ambito della didattica musicale tendevano a dare giudizi più bassi relativamente all'efficacia dell'insegnamento. Ciò avveniva nonostante l'attenzione dei due gruppi di partecipanti si concentrasse sugli stessi elementi nel processo di insegnamento. Inoltre, i docenti esperti tendevano a fornire maggiori e più articolate giustificazioni a supporto dei giudizi espressi. Infine, emerge come gli insegnanti tendano a focalizzarsi

sull'attività dell'insegnante nel valutare l'efficacia del processo formativo, considerando secondario il ruolo e le risposte dello studente all'attività dell'insegnante.

Mills e Smith (2003) hanno indagato le credenze di insegnanti di musica relativamente all'insegnamento musicale strumentale e vocale efficace. Nello specifico sono stati coinvolti docenti inglesi di scuola e di conservatorio, allo scopo di verificare se vi siano differenze rispetto ai fattori identificati come fondamentali per una condizione di efficacia nell'ambito dell'insegnamento a livello scolastico (insegnamento musicale di base) e a livello di insegnamento avanzato e in conservatorio. Ne emerge una visione condivisa dell'insegnante di musica efficace, come professionista dotato di specifiche caratteristiche personali e professionali (entusiasmo, esperienza, positività). Un ruolo fondamentale viene attribuito anche alle abilità comunicative, indispensabili per gestire la relazione interpersonale con l'allievo, e alla capacità di porre al centro dell'attività formativa lo studente, con i suoi interessi, le sue potenzialità e le sue difficoltà. La differenza tra la visione dell'insegnante musicale efficace a scuola e nell'istruzione musicale avanzata riguarda principalmente il focus sulle abilità tecniche ed esecutive, che acquista un ruolo di maggior rilievo nella didattica musicale avanzata. Un elemento di particolare interesse rilevato da tale ricerca riguarda il fatto che i partecipanti hanno in generale riconosciuto che le loro credenze relativamente all'ambito dell'insegnamento efficace in musica dipendono per una certa misura dalla loro esperienza come studenti di musica. In particolare, allo scopo di potenziare la formazione iniziale dei docenti di musica, diventa necessario capire quali sono le convinzioni che gli studenti che si preparano ad intraprendere attività di insegnamento musicale sviluppano relativamente agli aspetti che possono influire sul successo o insuccesso del processo formativo. Il legame tra tali credenze e i comportamenti messi in atto durante l'insegnamento è stato studiato da Butler (2001). La sua indagine ha considerato studenti che si preparavano a diventare insegnanti di musica; sono state analizzate le loro opinioni relativamente a quelle che erano considerate componenti dell'insegnamento efficace e sono stati esaminati i comportamenti che essi mettevano in atto in alcune esperienze di insegnamento. In base a quanto rilevato, prima delle esperienze di insegnamento i partecipanti tendevano a descrivere l'insegnamento efficace nei termini di insegnante efficace, sottolineando le caratteristiche personali che

influiscono maggiormente su tale condizione; in particolare essi non si focalizzavano su comportamenti specifici di insegnamento ma consideravano l'insegnante efficace come dotato di caratteristiche generali di personalità e comportamentali. Sebbene sembrano non esservi relazioni tra le credenze rilevate e gli atteggiamenti messi in atto durante l'esperienza didattica, è stato evidenziato come partecipare ad eventi laboratoriali in cui sperimentare attività di insegnamento sia utile per favorire l'acquisizione non solo di abilità professionali ma anche per modificare e sviluppare il proprio sistema di credenze relativamente all'insegnamento.

Le credenze relative alle caratteristiche dell'insegnamento efficace tendono ad influenzare l'attività educativa, poiché portano il docente ad attribuire maggiore importanza ad alcuni aspetti piuttosto che ad altri. Anche le credenze che si sviluppano relativamente all'apprendimento hanno un impatto rilevante sull'efficacia dell'insegnamento. L'attività professionale del docente è incentrata sulla formazione dello studente; quest'ultimo, però, non è un soggetto esposto passivamente all'intervento formativo ma partecipa attivamente al percorso educativo, portando con sé specifiche caratteristiche cognitive, psicologiche e di personalità. Per questo motivo risulta di notevole importanza la conoscenza delle credenze che l'insegnante sviluppa sul modo in cui avviene l'apprendimento e sui fattori che possono ostacolarlo o potenziarlo. Isbell (2011) sottolinea come la formazione del docente dovrebbe tenere conto delle credenze implicite sul processo di apprendimento; in tal modo si potrebbe ipotizzare un intervento formativo che evidenzi la relazione esistente tra l'attività dello studente e l'efficacia dell'insegnamento. A questo scopo, si dovrebbe offrire l'opportunità di studiare le principali teorie dell'apprendimento e la possibilità di comprendere che l'insegnamento deve adattarsi ai diversi contesti e alle caratteristiche del singolo studente. Secondo Isbell, l'insegnante di musica efficace è colui o colei che ha una particolare sensibilità educativa nei confronti dello studente e sa adattare il suo lavoro a contesti e situazioni differenziate.

In ambito musicale la ricerca ha evidenziato che credenze relative all'apprendimento e all'abilità musicale possono contribuire a delineare un insieme di convinzioni che influiscono sull'attività del docente. Bautista, Pérez Echeverría e Pozo (2009) hanno indagato le principali concezioni possedute da insegnanti di musica spagnoli

relativamente all'apprendimento e all'istruzione. In particolare, hanno cercato di comprendere se tali credenze si differenziassero in base agli anni di esperienza professionale dei docenti. Gli autori hanno identificato tre principali gruppi di credenze, che sembrano essere in relazione al livello di esperienza nell'insegnamento. Il primo approccio è definito teoria diretta ed è espresso principalmente dai docenti con più anni di esperienza. Tale approccio considera i risultati dell'apprendimento come il prodotto della combinazione tra talento innato dello studente e impegno nello studio; il docente ha una funzione limitata, che può attuarsi solo se trova nell'allievo le caratteristiche richieste. Gli obiettivi di performance sono prevalentemente legati alla tradizione esecutiva della musica occidentale, per cui il modo corretto di suonare e interpretare un brano è solo quello storicamente e tradizionalmente determinato. Il secondo gruppo di credenze è denominato teoria interpretativa ed è riscontrato maggiormente negli insegnanti con un livello medio di esperienza; tale approccio attribuisce maggiore importanza al ruolo dello studente, anche se comunque ad esso viene richiesto di riprodurre correttamente un modello interpretativo predefinito, senza poter apportarvi una rielaborazione personale. Infine, l'ultimo approccio è tipico degli insegnanti novizi ed viene denominato teoria costruttivista; in tale visione, l'insegnamento è centrato sullo studente, che viene incoraggiato ad esprimere la propria creatività e a sviluppare un proprio stile interpretativo. I risultati dell'apprendimento devono essere finalizzati a formare la dimensione artistica e creativa dell'individuo nella sua completezza. L'attività del docente deve essere finalizzata non tanto a trasmettere il modo "corretto" di suonare, ma a promuovere nell'allievo lo sviluppo del pensiero critico, dell'attività creativa e dell'autonomia nell'apprendimento tramite l'acquisizione di strategie autoregolatorie. Considerando una dimensione più generale, gli autori ritengono che i risultati della ricerca evidenzino non tanto il peso dell'esperienza di insegnamento nello sviluppo delle concezioni sull'apprendimento, quanto il ruolo della formazione iniziale dei docenti nel plasmare, a volte anche implicitamente, tali convinzioni. Si ipotizza che i docenti più esperti siano anche quelli più anziani, che hanno probabilmente ricevuto un training professionale "tradizionale", che privilegiava il rispetto delle prassi esecutiva, lo sviluppo delle abilità musicali a livello di tecnica strumentale e un metodo di insegnamento centrato sull'insegnante. L'attività di insegnamento si è fondata su tali

convinzioni e, a sua volta, ha probabilmente contribuito a rafforzarle; per questo motivo si evidenzia la necessità di intervenire sulle credenze relative all'apprendimento durante la formazione iniziale del docente di musica. Con riferimento al ruolo del training iniziale, le credenze relative all'apprendimento e all'abilità musicale di insegnanti in formazione sono state analizzate da Biasutti (2010). L'autore ha considerato le convinzioni di studenti italiani che si preparavano a diventare docenti di educazione musicale nella scuola secondaria (insegnanti specialisti, che dovevano quindi avere una formazione certificata in ambito musicale), confrontandole con quelle di studenti che si preparavano a diventare insegnanti di scuola primaria (insegnanti generalisti, per i quali non è necessaria una formazione musicale di livello avanzato). Anche se l'indagine ha considerato musicisti che si specializzavano nell'insegnamento dell'educazione musicale di base, i risultati offrono una prospettiva importante per comprendere il sistema di credenze che essi sviluppano relativamente all'apprendimento e che entra in gioco anche nel contesto dell'insegnamento musicale strumentale e vocale. Dalla ricerca emerge che, rispetto agli insegnanti specialisti, gli insegnanti generalisti tendono a considerare maggiormente stabili e immodificabili alcune abilità musicali come le abilità di studio, le abilità tecniche di performance e le abilità interpretative. In questo caso le opinioni dei futuri insegnanti di scuola secondaria, che tendono a valorizzare maggiormente l'impegno rispetto alle capacità innate, sono probabilmente influenzate dalla loro esperienza diretta come musicisti. Per entrambi i gruppi, tuttavia, le abilità musicali considerate più fisse e immutabili sono quelle relative alla discriminazione di elementi musicali (note, intervalli e ritmi). Con riferimento all'apprendimento musicale, i docenti della scuola primaria in formazione consideravano come meno importanti gli aspetti cognitivi e i fattori musicali rispetto ai colleghi della scuola secondaria. In generale gli insegnanti di musica a livello specialistico ritengono che le abilità musicali possano essere modificate e potenziate attraverso processi di apprendimento, sebbene permanga una certa propensione a ritenere le abilità di base (abilità discriminative) legate ad una dotazione individuale fissa. Successivamente, Biasutti (2012) ha analizzato anche le differenze nelle credenze di insegnanti in formazione relativamente all'insegnamento della musica. Dai risultati è emerso come gli insegnanti generalisti sono più propensi a ritenere come importante nell'insegnamento musicale un approccio

didattico centrato sull'allievo rispetto ai colleghi specialisti. Questi ultimi sembrano maggiormente enfatizzare la rilevanza di un metodo di insegnamento della musica centrato sul docente, opinione che riprende la visione più tradizionale della didattica strumentale e vocale intesa principalmente come trasmissione di prassi esecutive.

Dalle ricerche citate, emerge il ruolo che le credenze relative alla natura dell'abilità musicale e all'apprendimento della musica hanno nel determinare l'adozione di specifici metodi di insegnamento. In particolare, un approccio caratterizzato da una visione fissa delle abilità musicali e da un maggior valore attribuito al rispetto della tradizione piuttosto che allo sviluppo di una dimensione interpretativa personale tende a concretizzarsi in un approccio centrato sull'insegnante. Al contrario, una prospettiva all'interno della quale si ritenga possibile incrementare e sviluppare l'abilità musicale e in cui si privilegi lo sviluppo di una dimensione musicale globale dell'individuo, che includa anche il pensiero critico, la creatività ed un senso estetico personale, condurrà all'adozione di un metodo di insegnamento maggiormente centrato sullo studente.

Oltre al sistema di credenze dell'insegnante, vi possono essere altri aspetti personali che hanno un'influenza più o meno marcata sull'attività di insegnamento, potenziando o ostacolando una condizione di insegnamento efficace. Tra di essi, si evidenzia il ruolo rilevante delle abilità sociali, in particolari delle abilità comunicative. Se nel processo di insegnamento le modalità con cui l'insegnante si relaziona con lo studente possono determinare particolari sviluppi nel processo formativo, nella didattica della musica strumentale, come si discuterà in seguito, la particolare relazione educativa uno-a-uno impone una maggior coinvolgimento della dimensione sociale. La relazione tra efficacia dell'insegnamento e abilità sociali dell'insegnante è stata indagata da Hamann, Lineburgh e Paul (1998) che hanno coinvolto insegnanti in formazione, di musica e altre discipline. I partecipanti hanno compilato un questionario volto a valutare l'efficacia dell'insegnamento e un questionario centrato sulle abilità sociali. I risultati hanno evidenziato come alcune componenti delle abilità sociali potessero essere considerate predittori dei punteggi di efficacia; esse erano l'espressività emotiva (la capacità di comunicare a livello non-verbale), la sensibilità emotiva (l'abilità di comprendere e codificare correttamente i comportamenti non verbali prodotti dalle altre persone) e il controllo sociale (l'abilità di guidare lo scambio comunicativo,



stabilendone la direzione e il contenuto). Anche in questo caso si evidenzia l'importanza che le abilità di comunicazione non verbale hanno nel contribuire ad una condizione di insegnamento efficace. Juchniewicz (2010) ha analizzato l'impatto che l'intelligenza sociale ha sull'insegnamento efficace in musica. Sono stati considerati due gruppi di partecipanti: nel primo sono stati inclusi insegnanti di musica che sono stati definiti da alcuni esperti come esemplari nella loro attività didattica, nel secondo docenti che avevano mostrato delle difficoltà nella gestione del programma curricolare. Gli insegnanti hanno compilato un questionario per la rilevazione delle abilità connesse all'intelligenza sociale e le loro lezioni sono state videoregistrate e valutate da un gruppo di osservatori esperti. In base a quanto emerso dall'analisi delle loro risposte, non si sono evidenziate differenze significative tra i due gruppi nei punteggi relativi all'intelligenza sociale: da ciò deriva che non si evidenziano correlazioni tra l'efficacia e le abilità sociali. Tuttavia, le valutazioni di efficacia dell'insegnamento date dagli esperti si sono rivelate molto spesso legate alle abilità sociali dimostrate dai docenti di musica: i partecipanti che mostravano maggiori competenze sul piano sociale e relazionale nell'interazione con l'allievo durante la lezione tendevano a ricevere punteggi di efficacia più elevati. In particolare, una comunicazione efficace era considerata un elemento fondamentale per determinare il successo del processo di insegnamento.

In base alle ricerche esaminate in questo paragrafo è possibile trarre alcune riflessioni conclusive. Per prima cosa, nelle credenze sui fattori determinanti l'efficacia dell'insegnamento i docenti tendono maggiormente a considerare il peso del loro ruolo rispetto a quello dello studente, il cui contributo all'attività educativa è spesso trascurato o posto in secondo piano. In secondo luogo, le credenze dei docenti influiscono su alcuni aspetti e scelte didattiche: ad esempio, hanno un importante peso nel determinare l'adozione di un metodo di insegnamento centrato sullo studente o di un metodo centrato sull'insegnante. Inoltre, la formazione iniziale degli insegnanti ha un peso rilevante nel contribuire allo sviluppo delle credenze relative al processo di insegnamento e apprendimento. Tale aspetto produce una serie di implicazioni educative significative, in quanto è possibile ipotizzare che attraverso training mirati sia possibile correggere false credenze e rafforzare atteggiamenti corretti. Infine,

l'insegnamento musicale coinvolge una complessa e articolata dimensione sociale; per tale motivo l'insegnante efficace deve dimostrare di possedere le abilità sociali necessarie a gestire con successo la relazione con l'allievo. Anche in questo caso un ruolo chiave può essere attribuito al percorso di formazione, che può prevedere un potenziamento delle abilità comunicative e di interazione sociale, stimolando l'attenzione allo studente.

### ***3.3.3. Dimensione relazionale e interpersonale nell'insegnamento efficace della musica***

Secondo una visione tradizionalista della didattica della musica strumentale l'insegnante ha come scopo principale quello di trasmettere le prassi esecutive storicamente determinate (Swanwick, 1988), con particolare attenzione al rispetto della tradizione, considerata il cuore dell'esperienza musicale. La trasmissione di tale bagaglio culturale e artistico implica un ruolo essenzialmente passivo dello studente, che deve impegnarsi ad apprendere quanto gli viene presentato senza poter apportare una rielaborazione critica o estetica al materiale didattico. Ne consegue che in tale visione la relazione tra insegnante e allievo scivola inevitabilmente in secondo piano, non essendo considerata fondamentale ai fini della formazione musicale. La dimensione relazionale sembra essere solamente un aspetto accessorio, la cui gestione è lasciata alla discrezione e al giudizio (e, si potrebbe dire, alla buona volontà!) del docente.

Secondo una visione più recente, che privilegia lo sviluppo della componente musicale dello studente nella sua completezza (Tafari e McPherson, 2007), lo scopo della didattica dello strumento è non solo di far apprendere nozioni teoriche e tecnico-esecutive dello strumento suonato, ma anche di supportare lo sviluppo dell'autonomia dello studente, e, conseguentemente, di una capacità di gestione di tutti i fattori cognitivi e psicologici che entrano in gioco nel processo di apprendimento. In questo caso la relazione interpersonale che si sviluppa tra insegnante e allievo acquista un ruolo fondamentale, poiché su di essa si fonda il compito dell'insegnante quale facilitatore dell'apprendimento; nella relazione insegnante-studente non solo si situa e si costruisce il processo didattico, ma essa consente di sviluppare anche uno scambio e una

condivisione di stati emotivi, convinzioni, espressioni di necessità o di difficoltà che sono fondamentali per sostenere la motivazione all'apprendimento e gestirne in pieno gli aspetti emotivo-psicologici ad esso connessi.

La ricerca sulla relazione tra insegnante e allievo si è sviluppata in tempi abbastanza recenti. Lo scambio interpersonale all'interno della lezione di musica è stato studiato sia attraverso l'utilizzo di tecniche qualitative che quantitative, secondo diversi punti di vista: alcuni studi analizzano tale condizione partendo dal punto di vista di un osservatore esterno al processo educativo (Rostvall e West, 2003), altre ricerche si basano direttamente sulla visione degli attori coinvolti in tale relazione, gli studenti (Presland, 2005) e gli insegnanti (Gaunt, 2008; Creech e Hallam, 2010).

L'analisi e la comprensione del modo in cui la relazione tra docente e discente influenza il processo didattico rappresenta un elemento importante per ripensare la formazione dei docenti. Rostvall e West (2003) analizzano diverse modalità di interazione interpersonale all'interno della lezione di musica e gli effetti che esse possono avere nel processo di apprendimento degli studenti. L'idea di partenza della loro indagine è che la strutturazione dell'interazione interpersonale durante la lezione non dipende dal talento o dalla personalità dell'insegnante (aspetti sui quali non è possibile intervenire ma di cui si può solamente constatarne la presenza o assenza) ma da una serie di abilità e strategie educative che possono essere studiate e potenziate nel suo bagaglio professionale e personale. Tramite l'analisi qualitativa di alcune lezioni private di musica strumentale gli autori hanno riscontrato un'asimmetria di potere all'interno della relazione educativa, per cui la lezione viene gestita quasi interamente dall'insegnante, assegnando un ruolo passivo all'allievo. Si evidenzia un metodo diffuso di insegnamento centrato sul docente e sul rispetto della tradizione musicale occidentale: il "maestro" è il depositario della conoscenza, è lui o lei a condurre la lezione e a definirne gli obiettivi e le finalità, lasciando poco spazio alle opinioni e alle esigenze dello studente. Tale condizione si ripercuote, inevitabilmente, sul processo di apprendimento, per cui l'allievo non viene considerato nella sua individualità, con i suoi propri punti di forza e di debolezza: lo studente viene lasciato a fronteggiare da solo le difficoltà che incontra nello studio, con il rischio di demotivarsi e di abbandonare le lezioni di musica. Inoltre, gli insegnanti non si soffermano particolarmente a proporre o suggerire esempi di

esecuzione suonando essi stessi, ma si avvalgono principalmente di istruzioni di tipo verbale: essi presentano il materiale didattico e spiegano il modo “corretto di suonare” senza proporre un’analisi critica dei contenuti e senza valutare le abilità specifiche coinvolte nell’esecuzione, abilità che ogni studente possiede e ha sviluppato in modo differenziato. Tale visione inevitabilmente riduce l’insegnamento musicale ad una mera trasmissione di prassi esecutive, senza curare la formazione e la crescita personale, culturale e artistica dell’individuo.

Presland (2005) analizza la relazione insegnante-studente partendo dal punto di vista degli allievi. Più precisamente, la studiosa si propone di esplorare le percezioni di studenti inglesi di conservatorio relativamente all’impatto che la relazione interpersonale con il loro docente ha sul loro percorso di formazione come persone e come musicisti. Attraverso il loro punto di vista si cercano di comprendere le caratteristiche che determinano uno scambio interazionale positivo e proficuo sul piano educativo e didattico. I risultati della ricerca hanno evidenziato che ogni relazione ha caratteristiche di unicità e dipende in parte da aspetti particolari connessi al contesto educativo e ai due attori coinvolti. Vi sono, comunque, alcuni elementi che gli studenti riferiscono essere fondamentali nella strutturazione di una relazione insegnante-allievo positiva. Tra questi si riconosce il valore di una buona comunicazione, la creazione di un legame interpersonale attraverso la condivisione non solo di obiettivi formativi ma anche di stati d’animo e un modello di lezione centrato sull’allievo, in cui al centro sia posto lo studente, con le sue richieste e le sue necessità, piuttosto che la memorizzazione e l’apprendimento passivo di tecniche esecutive predefinite.

La percezione che hanno insegnanti di conservatorio rispetto alla relazione uno-a-uno tra docente e allievo nella didattica della musica vocale e strumentale è stata considerata nell’analisi condotta da Gaunt (2008). I partecipanti sono stati intervistati con lo scopo di raccogliere le loro percezioni rispetto alla relazione interpersonale con gli studenti e al ruolo che essa ha nel promuovere l’apprendimento musicale in contesti formali. Dai risultati è emerso che gli insegnanti ritengono importante promuovere l’autonomia di studio nei propri allievi; tuttavia, spesso questo obiettivo si scontra con le difficoltà a modificare un tipo di insegnamento che, per le finalità che si pone, tende ad essere inevitabilmente centrato sul docente. La necessità di produrre risultati che siano

valutabili e quantificabili a livello di istruzione formale e la difficoltà a riconoscere e selezionare consapevolmente strategie didattiche che favoriscano l'autoregolazione nel processo di studio ostacolano lo sviluppo di una relazione maggiormente centrata sull'allievo; tutto ciò contribuisce ad alimentare negli insegnanti la credenza che lo sviluppo dell'autonomia di studio dipenda solamente dall'impegno dello studente e non sia, in parte, anche compito dell'insegnante. I docenti riconoscono che la relazione con lo studente per essere efficace e promuovere la formazione e la crescita individuale deve prevedere un coinvolgimento personale, diventando maggiormente simile ad una relazione terapeutica piuttosto che ad una relazione didattica di tipo tradizionale. Questi risultati sono in linea con la concezione di Rogers (1962; 1969) che definisce la relazione insegnante-studente come una condizione di insegnamento efficace. Da tale indagine emerge che gli insegnanti riconoscono il ruolo centrale della relazione interpersonale all'interno del processo di insegnamento-apprendimento: tuttavia, manca loro una formazione specifica che li aiuti a mettere consapevolmente in atto delle strategie educative al fine di promuovere nei propri studenti il senso di efficacia, la motivazione e l'autonomia nello studio della musica.

Il punto di vista degli insegnanti è stato considerato anche da Creech e Hallam (2010), che hanno analizzato gli atteggiamenti di docenti di musica rispetto alla relazione con gli studenti e con le loro famiglie. L'obiettivo della ricerca è stato principalmente di comprendere se elementi legati alla dimensione relazionale della didattica musicale fossero connessi ad alcuni aspetti professionali quali il coinvolgimento, il senso di efficacia e la soddisfazione del docente. Nella dimensione interpersonale sono state evidenziate due componenti specifiche, una relativa al controllo esercitato dall'insegnante sulla gestione del processo formativo e una seconda componente rappresentata dall'attenzione dell'insegnante nei confronti dello studente. Dalla ricerca è emerso che entrambe le componenti sono costituite da alcuni sotto-elementi, più precisamente abilità di leadership, impegno, pazienza/impazienza, sicurezza per la dimensione del controllo, sensibilità verso gli allievi, apertura a nuove idee, interesse verso il punto di vista altrui, abilità comunicative per la componente relativa all'attenzione allo studente. Considerando alcuni aspetti dell'attività professionale, la sensibilità verso l'allievo sembra essere associata sia ad un maggior coinvolgimento

dell'insegnante nella relazione con lo studente e con la sua famiglia sia ad una maggior soddisfazione professionale. In generale, i risultati di Creech e Hallam evidenziano che una relazione interpersonale positiva nella didattica musicale richiede non solo l'impegno dell'insegnante ma anche una certa disponibilità da parte dello studente e della sua famiglia (qualora ci si trovi a lavorare con allievi molto giovani).

Per concludere, i contributi di ricerca presentati in questo paragrafo hanno sottolineato il ruolo fondamentale che la relazione tra insegnante e allievo ha nel processo di insegnamento e di apprendimento della musica strumentale. Tale relazione ha in questo contesto una funzione primaria, in quanto lo studente si confronta con l'insegnante in uno scambio uno-a-uno, senza la mediazione e il supporto di un gruppo di pari come avviene nelle lezioni collettive. Viene riportato in primo piano il ruolo della relazione interpersonale nella lezione di musica: da semplice elemento accessorio diventa uno degli elementi chiave per il raggiungimento di una condizione di insegnamento musicale efficace. Per promuovere un insegnamento efficace e il successo nell'apprendimento lo scambio interpersonale deve basarsi sul rispetto reciproco (Rogers, 1962, 1969), sull'ascolto e attenzione verso lo studente (Presland, 2005; Creech e Hallam, 2010). Se l'allievo percepisce di essere valorizzato all'interno della relazione educativa come persona, come discente e come musicista in formazione sarà aiutato a costruire e rinforzare la propria autostima, il senso di efficacia e la motivazione allo studio della musica. Infine, la relazione interpersonale rappresenta il luogo privilegiato all'interno del quale l'insegnante può attivare strategie di promozione dell'autonomia nello studio dell'allievo.

#### ***3.3.4. Dimensione comunicativa nell'insegnamento efficace della musica***

Dalle ricerche precedentemente analizzate si evidenzia l'importanza all'interno della relazione insegnante-studente di particolari componenti: la comunicazione verbale e non verbale. Saper comunicare risulta fondamentale nel processo di insegnamento poiché consente di condividere e discutere i contenuti e i compiti proposti durante l'attività didattica. Il ruolo della comunicazione nell'insegnamento della musica è stato analizzato considerandone sia l'impatto sulla relazione interpersonale insegnante-allievo sia la

gestione della dimensione didattica e dei contenuti (Durrant, 1994; Kurkul, 2007; Zhukov, 2013)

Un'analisi delle principali caratteristiche dell'insegnante efficace nella didattica strumentale è stata proposta da Durrant (1994). L'attenzione di Durrant si è focalizzata sugli insegnanti di discipline collettive (come esercitazioni corali e orchestrali), che hanno una funzione principale di direzione del gruppo, ma le sue riflessioni possono facilmente trovare spazio anche nella didattica musicale individuale. Una delle caratteristiche più importanti da lui individuate è rappresentata dalla capacità di comunicare in modo efficace: un direttore di coro o di orchestra deve prima di tutto essere in grado di trasmettere le informazioni più importanti ad un gruppo, spesso numeroso, di persone. In ambito più circoscritto, anche l'insegnante di strumento deve saper comunicare efficacemente con i propri allievi; certamente, in quest'ultimo caso lo scambio comunicativo viene facilitato dal fatto che lo studente ha maggiori opportunità di relazionarsi con il docente e di chiedere chiarimenti relativamente a quanto viene svolto durante l'attività didattica. Durrant, inoltre, sottolinea come saper dirigere e saper insegnare sono attività che possono beneficiare di training di formazione: un buon direttore e un buon insegnante non devono essere solamente bravi musicisti ma aver sviluppato anche abilità relazionali e comunicative. Si evidenzia l'importanza della formazione iniziale e in itinere del docente, la quale dovrà necessariamente considerare, oltre alla promozione conoscenza teorica, anche elementi legati alla modalità di presentazione e condivisione dei contenuti stessi.

Nella didattica musicale strumentale sia la componente verbale sia quella non verbale hanno un ruolo fondamentale nel definire e strutturare la relazione interpersonale tra il docente e l'allievo. A livello non verbale lo scambio comunicativo nella didattica musicale è stato studiato da Kurkul (2007), che ha analizzato il possibile legame tra comunicazione non verbale e valutazione di efficacia della lezione di musica. In base ai risultati della ricerca è emerso come la capacità del docente di comprendere ed interpretare in modo corretto i segnali comunicativi non verbali (definita sensibilità non verbale) sembra essere correlata positivamente alla valutazione di efficacia della lezione data sia da un osservatore esterno sia dagli studenti stessi. D'altra parte, anche la sensibilità non verbale degli studenti mostra una correlazione positiva con il giudizio

che essi attribuiscono rispetto all'efficacia generale del percorso didattico. In base a tali elementi, Kurkul conclude sottolineando che la comunicazione non verbale risulta maggiormente efficace se essa prende in considerazione e si adegua alle esigenze e alle caratteristiche del singolo studente. Un'analisi più ampia che considera sia elementi relativi alla componente verbale che a quella non verbale del processo comunicativo nel contesto didattico è stata proposta da Zhukov (2013). In particolare, la studiosa ha scelto di considerare possibili differenze di genere negli stili comunicativi. Negli scambi comunicativi durante le lezioni sono stati individuati alcuni comportamenti a livello verbale e a livello non verbale che sembrano ricorrere più frequentemente all'interno della relazione interpersonale insegnante-allievo. Con riferimento alla comunicazione verbale, i comportamenti più significativi hanno riguardato l'utilizzo dell'ironia, sia da parte dei docenti ma soprattutto degli studenti; essa rappresenta uno strumento molto utile per attirare o risvegliare l'attenzione e anche per superare momenti di impasse o di imbarazzo. Per quanto riguarda i comportamenti di tipo non verbale, i partecipanti di genere maschile (sia insegnanti che studenti) mostravano di ricorrere più frequentemente a comportamenti di mascheramento rispetto alle colleghe femmine. Considerando la comunicazione nel suo complesso, si evidenzia una discrepanza tra i messaggi veicolati attraverso il linguaggio e quelli comportamentali (ironia vs mascheramento). Tale contrasto crea una difficoltà di comunicazione che ostacola la relazione tra docente e allievo. Anche dall'analisi di Zhukov emerge il ruolo della sensibilità non verbale dell'insegnante quale fattore in grado di influenzare la valutazione di efficacia da parte degli studenti: quando un insegnante si mostra ricettivo alla dimensione non verbale della comunicazione con lo studente la sua attività di insegnamento verrà percepita come maggiormente efficace.

Considerando i risultati di ricerca descritti e discussi in questo paragrafo, per instaurare e mantenere una relazione positiva, che sia proficua sul piano personale e sul piano educativo è necessario coltivare uno scambio comunicativo efficace (Durrant, 1994; Kurkul, 2007; Zhukov, 2013). All'interno di questa dimensione comunicativa diventa fondamentale lo sviluppo di un'attenzione reciproca ai messaggi espliciti e impliciti dell'altro, cosa che richiede impegno e sforzo da parte di entrambi i protagonisti del processo formativo.



### ***3.3.5. Dimensione didattica nell'insegnamento efficace della musica***

Nell'attività educativa una componente rilevante è rappresentata dalla dimensione didattica, all'interno della quale è possibile ritrovare tutti gli elementi che riguardano i contenuti, le attività, il metodo didattico, le strategie e gli obiettivi educativi. Si è visto che le scelte compiute dal docente in ambito didattico sono fortemente influenzate da componenti personali, relative a specifiche credenze ed atteggiamenti, ma anche alle esperienze educative (sia come discenti che come docenti) che hanno caratterizzato la sua carriera accademica e artistica (Mills e Smith, 2003; Bautista, Pérez Echeverría e Pozo, 2009). In ambito musicale diverse ricerche hanno esaminato il ruolo che le componenti sul piano didattico hanno nel determinare l'efficacia dell'insegnamento; in particolare è stata considerata l'influenza degli obiettivi educativi dell'insegnante (Ward, 2004; Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam e Grant, 2013), delle strategie di insegnamento (Young, Burnell e Pickup, 2003; Zhukov, 2012) e le modalità con le quali si struttura il ciclo di istruzione (Price, 1992; Bowers, 1997; Duke e Henninger, 2002; Madsen, 2003; Cavitt, 2003).

Obiettivi educativi e strategie di insegnamento rispondono a scelte ed esigenze specifiche del docente e dovrebbero tenere in considerazione le caratteristiche individuali, le necessità e gli interessi di ogni singolo studente. Esse possono avere effetti sull'apprendimento, in quanto, sia che includano la dimensione individuale dell'allievo sia che esse rappresentino solo il punto di vista del docente, tendono ad orientare verso specifiche direzioni il processo formativo. Un'indagine condotta da Ward (2004) ha analizzato gli obiettivi educativi e formativi di insegnanti di musica strumentale e vocale, per cercare di comprenderne le relazioni con l'insegnamento e con il processo e i risultati di apprendimento. Tra i principali obiettivi del processo di insegnamento musicale strumentale e vocale emerge con grande rilevanza la promozione di un buon livello di esecuzione musicale. A questo proposito i partecipanti riportano tutta una serie di aspetti che devono essere considerati nel raggiungimento degli obiettivi formativi legati alla performance, come la cura dell'intonazione, l'apprendimento della tecnica strumentale, la relazione con il pubblico, il rispetto della prassi storico-interpretativa. Alcune componenti sono state considerate come meno rilevanti ai fini del raggiungimento di obiettivi formativi legati all'esecuzione: queste

hanno riguardato soprattutto aspetti legati allo sviluppo dell'autonomia di studio nell'allievo, come la promozione della spontaneità e dell'individualità nell'esecuzione e l'incoraggiamento alle scelte personali. Ward evidenzia come, in base ai dati rilevati, sembra emergere una contraddizione tra quelli che sono gli obiettivi di apprendimento dichiarati dai docenti e quelle che essi poi mettono in pratica durante la lezione di musica. Più specificatamente, nonostante gli insegnanti riferiscano frequentemente di attribuire grande importanza allo studente e al suo ruolo nel processo di apprendimento, nella pratica educativa spesso tendono ad agire secondo un approccio più tradizionalista, che pone maggiormente attenzione alla trasmissione delle prassi esecutive determinate dalla tradizione musicale piuttosto che alla promozione della dimensione musicale globale dell'allievo. Nell'insegnamento musicale strumentale e vocale gli obiettivi formativi sono associati a specifici approcci pedagogici. Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam e Grant, (2013), in questa prospettiva, hanno analizzato l'attività di insegnamento musicale nei conservatori australiani, allo scopo di individuare i diversi metodi educativi e didattici utilizzati e l'efficacia rispetto alla promozione dell'apprendimento di ciascuno di essi. In base alle loro osservazioni e analisi, sono stati identificati due principali approcci pedagogici nell'insegnamento musicale. Il primo è stato chiamato "pedagogia trasformativa" (*transformative pedagogy*). In questa condizione l'obiettivo principale è quello di stimolare e supportare nello studente il raggiungimento di un apprendimento significativo; il raggiungimento di un dato livello di performance esecutiva è considerato un risultato importante, ma viene posto in secondo piano. In questo approccio si utilizzano principalmente strategie didattiche ed educative basate sulla collaborazione, sulla co-costruzione del significato di quanto appreso e sul modellamento. L'attività di insegnamento deve essere considerata flessibile e adattarsi alle caratteristiche del contesto e dell'allievo, in un'ottica di apprendimento contestualizzato. Il secondo approccio è definito "pedagogia di trasmissione" (*transfer pedagogy*), in cui l'acquisizione di abilità tecnico-esecutive e musicali rappresenta l'obiettivo principale. In questo caso maggior peso viene assegnato alla componente strettamente didattica dell'attività di insegnamento, che si basa soprattutto sul fornire indicazioni ed istruzioni all'allievo e sulla promozione dell'apprendimento di modelli esecutivi predeterminati. L'apprendimento viene

considerato come slegato dal contesto in cui esso avviene. Considerando tali approcci in relazione all'esperienza degli studenti, è possibile sostenere che il primo sia maggiormente efficace nel promuovere un apprendimento duraturo e significativo; all'interno di esso il discente può formarsi non solo come musicista ma anche come persona, acquisendo abilità di apprendimento autonomo e sperimentando una condizione di maggior soddisfazione nei confronti del suo percorso accademico.

Le strategie di insegnamento utilizzate nella didattica della musica strumentale sono state al centro dell'indagine condotta da Young, Burnell e Pickup (2003). Attraverso uno studio di caso, gli autori hanno analizzato in modo approfondito le strategie messe in atto durante l'attività di insegnamento in un contesto di formazione musicale strumentale. L'analisi rileva che nelle lezioni di musica è ancora largamente diffuso e applicato un approccio definito come tecnico-strumentale, in cui le strategie didattiche sono volte a far acquisire allo studente le abilità tecnico manuali indispensabili per raggiungere una performance che rispetti la tradizione esecutiva tipica dello strumento suonato e dei brani eseguiti. Gli autori sottolineano come tale metodo didattico tenda a proporre una relazione insegnante allievo del tipo maestro-apprendista, in cui viene valorizzato principalmente lo sviluppo di abilità manuali e musicali di tipo riproduttivo, più che di tipo interpretativo. Le strategie di insegnamento maggiormente utilizzate in questo approccio riguardano uno stile comunicativo incentrato sul dare ordini e la promozione della tecnica come obiettivo formativo principale. Il metodo didattico tecnico-strumentale si contrappone ad un altro tipo di approccio, il metodo pratico-empirico, che secondo gli autori è più funzionale ed efficace al fine di promuovere una formazione globale dell'individuo come persona e come musicista. Il metodo pratico-empirico propone una visione dell'insegnamento e apprendimento musicale di tipo socio-costruttivista, all'interno del quale viene identificato come obiettivo finale la formazione di studenti autonomi, in grado di gestire e regolare il proprio processo di apprendimento. Per raggiungere tale scopo si propone non solo l'educazione dell'orecchio e il potenziamento delle abilità di discriminazione e produzione musicale ma anche la promozione delle abilità cognitive e degli aspetti psicologici necessari a supportare un percorso di acquisizione di autonomia nello studio. Anche Zhukov (2012) ha indagato le strategie di insegnamento più frequentemente messe in atto dagli

insegnanti di musica strumentale cercando, inoltre, di identificare possibili differenze di genere nel loro utilizzo. Analizzando le video-registrazioni di alcune lezioni, è emerso che nella lezione di musica gli insegnanti mettono in atto più frequentemente tecniche didattiche basate sul modellamento e sul dare indicazioni generali. Molto frequenti sono anche comportamenti volti a valutare la prestazione dello studente. Con riferimento alle differenze di genere, si è riscontrato che gli insegnanti maschi utilizzano in misura maggiore, rispetto alle colleghe femmine, strategie basate sul controllo della lezione e sul dare indicazioni specifiche all'allievo. Le donne impegnate nell'insegnamento musicale, invece, sembrano essere maggiormente propense a rispondere alle domande e alle richieste degli studenti e si soffermano più spesso a discutere con loro il modo in cui va gestita ed organizzata la pratica strumentale. Secondo Zhukov, queste osservazioni definiscono, in generale, un atteggiamento maggiormente autoritario degli insegnanti di musica uomini e un ruolo più collaborativo nei confronti dello studente per le colleghe donne.

Un elemento che sembra determinare in modo consistente l'efficacia dell'insegnamento nella lezione di musica è rappresentato dal modo in cui viene progettato, strutturato e gestito il ciclo di istruzione. Esso rappresenta il processo circolare all'interno del quale viene organizzata l'istruzione (Callahan, 2006) ed è caratterizzato da varie componenti (analisi del contesto educativo e delle esigenze degli studenti, pianificazione, scelta e presentazione del compito, analisi dei risultati di apprendimento, feedback, valutazione, monitoraggio e revisione del processo) che ne identificano le diverse fasi. In una delle prime importanti indagini su tale componente della didattica musicale, Price (1992) ha considerato le modalità con cui si struttura e il modo in cui il ciclo di istruzione viene gestito dagli insegnanti in formazione nell'educazione musicale strumentale. In ambito musicale la gestione del processo di istruzione risulta maggiormente efficace nel promuovere l'apprendimento se viene strutturata in tre fasi: la prima riguarda la presentazione della prova da parte del docente; la seconda è centrata sulla risposta data dallo studente allo stimolo proposto dall'insegnante; la terza include tutti i feedback e la valutazione data dal docente al modo in cui è stato eseguito il compito dallo studente. Nell'esperimento di Price si è cercato di potenziare l'abilità dell'insegnante di musica nel gestire tale ciclo; inizialmente, i partecipanti proponevano cicli istruzionali

incompleti, trascurando soprattutto la terza fase, quella dedicata alla valutazione della prova dell'allievo. Dopo la fase di training, si è rilevato che i futuri docenti di musica tendevano ad utilizzare più frequentemente cicli istruzionali completi ed aumentava il tempo dedicato al feedback durante la lezione. I risultati confermano il ruolo che la formazione iniziale ha nel potenziare le abilità didattiche degli insegnanti in ambito musicale.

L'efficacia del ciclo di istruzione sequenziale a tre fasi è stata analizzata anche da Bowers (1997), che ha considerato la didattica musicale nella scuola primaria. Nel suo progetto di ricerca insegnanti di musica della scuola primaria hanno ricevuto diversi tipi di formazione relativamente alle modalità di gestione del processo di istruzione a tre fasi (presentazione del compito, esecuzione, feedback). Successivamente, i partecipanti hanno tenuto un breve corso di musica ad alunni di scuola elementare. In base ai risultati, non sono state riscontrate correlazioni significative tra i giudizi di efficacia dell'insegnamento dati ai partecipanti da osservatori esperti e il fatto di aver ricevuto una formazione specifica sul ciclo di istruzione a tre fasi. Al di là di tale considerazione (che può aver risentito delle limitazioni del disegno sperimentale, che non prevedeva una fase pre-test e una fase post-test, ma solo un confronto post-training tra gruppo quasi sperimentale e gruppo di controllo), si sono tuttavia manifestate delle differenze significative nella gestione del processo di istruzione legate all'intervento formativo. I partecipanti che avevano usufruito del training tendevano a dedicare meno tempo alla prima fase, quella di presentazione del compito, per ampliare lo spazio rivolto alla fase di coinvolgimento dello studente. Anche relativamente al tipo di feedback sono emerse delle differenze: mentre gli insegnanti che avevano ricevuto la formazione tendevano a dare maggiormente feedback specifici (che valutavano, cioè, aspetti particolari dell'esecuzione del compito da parte degli studenti), i partecipanti del gruppo di controllo utilizzavano di più feedback non specifici e di carattere generale.

L'efficacia del ciclo di istruzione può essere influenzata anche dal modo in cui gli insegnanti conducono la gestione di ogni singola fase. Nel caso della presentazione del compito e dei contenuti didattici particolare attenzione deve essere data all'accuratezza della spiegazione del docente. Madsen (2003) ha cercato di capire come questo aspetto, unito alla manifestazione di attenzione da parte degli studenti, possa influenzare i

giudizi di efficacia di una lezione di musica. A musicisti con diversi livelli di esperienza (da studenti di scuola media a docenti esperti) è stato chiesto di valutare l'efficacia di brevi estratti video di una lezione di musica. I giudizi espressi hanno mostrato un certo grado di concordanza a tutti i livelli, evidenziando come studenti e docenti di musica tendano ad avere una concezione simile riguardo alle caratteristiche determinanti l'efficacia dell'insegnamento musicale. Rispetto ai docenti, tuttavia, le valutazioni degli studenti più giovani sembravano essere maggiormente focalizzate su aspetti esteriori, come l'atteggiamento di interesse e attenzione degli allievi e l'abilità oratoria del docente presentati nei video stimoli. Gli insegnanti, soprattutto quelli con maggior esperienza professionale, invece, giudicavano l'efficacia dell'insegnamento considerando principalmente l'accuratezza della spiegazione fornita dal docente ai propri allievi.

Anche la fase finale, quella rivolta agli aspetti valutativi, ha un peso rilevante nel contribuire all'efficacia nella didattica. A prima vista, molti insegnanti di musica sembrano utilizzare frequentemente cicli istruzionali incompleti, in cui manca il feedback dato alla prestazione dello studente (Bowers,1997). Si è visto come in una prospettiva di insegnamento centrato sullo studente risulti molto più proficuo fornire giudizi specifici e informativi, che aiutino il discente a comprendere i propri errori senza sentirsi sminuito e cercando di migliorare e correggere la propria prestazione. Le caratteristiche dei feedback dati all'allievo durante le lezioni di musica strumentale sono state analizzate da Duke e Henninger (2002). Gli autori hanno chiesto a studenti di musica di valutare l'atteggiamento di insegnanti presentati in video durante una lezione. L'insegnante che appariva nella registrazioni poteva mostrare una tra due tipologie differenti di valutazioni verbali della prestazione dell'allievo: la prima era caratterizzata dal dare direttive, senza fornire giudizi negativi su elementi specifici della performance musicale; la seconda era centrata sui feedback negativi, ossia su giudizi che tendevano ad evidenziare cosa non era corretto all'interno della prova dello studente. In base alle valutazioni riportate dagli osservatori, entrambe le tipologie di lezione venivano valutate in modo positivo, enfatizzandone l'efficacia; gli autori ipotizzano che nella specifico contesto educativo presentato nei video, in cui il docente è particolarmente efficace e lo studente è posto attivamente al centro del processo educativo, la tipologia

di feedback verbali non influisca più di tanto sull'efficacia didattica. Va comunque sottolineato che i giudizi presentati hanno in entrambi i casi finalità costruttive e non distruttive o denigratorie. Anche Cavitt (2003) ha analizzato le modalità di correzione e feedback date dall'insegnante di musica ai propri studenti, sia a livello verbale sia a livello non verbale, attraverso comportamenti e proposte di esempi di esecuzione. Tramite un'analisi descrittiva di singole unità di azione all'interno di una lezione di musica collettiva, sono state identificate alcune modalità di correzione dell'errore che sembrano essere più efficaci nel contribuire al miglioramento della performance di gruppo degli studenti. Esse riguardano il fatto che è importante identificare nel brano le possibili fonti di errore prima della prova; l'insegnante deve insistere sull'esecuzione del passaggio in cui si manifesta l'errore, facendolo eseguire in prova fino al raggiungimento di una performance soddisfacente. Inoltre la modalità più efficace di correzione dell'errore prevede meno episodi di verbalizzazione ma maggiori comportamenti di modellamento da parte del docente o di studenti più esperti. Infine i feedback dati sulla prestazione degli studenti devono sempre essere rivolti ad aspetti specifici dell'esecuzione, sia che essi siano positivi o negativi.

Per concludere, si è visto che l'efficacia dell'insegnamento risente delle modalità con cui è strutturata la componente didattica del processo educativo. In particolare, per promuovere un insegnamento che contribuisca al successo dell'apprendimento in musica è utile avvalersi di un metodo didattico centrato sullo studente, i cui obiettivi principali siano quelli di promuovere la formazione dell'individuo attraverso lo sviluppo della dimensione musicale e artistica della sua esistenza. In tale approccio, l'acquisizione della tecnica musicale rappresenta solo una parte dell'apprendimento, che deve finalizzato anche ad educare l'orecchio e la sensibilità musicale individuale. A questo scopo, il processo di istruzione più efficace è ciclico e strutturato in tre fasi (presentazione del compito, coinvolgimento ed esecuzione del compito da parte dello studente, feedback e valutazione dell'insegnante); è importante che venga lasciato maggior spazio alla partecipazione attiva dello studente e che i feedback relativi alla sua prestazione, sia positivi che negativi, siano indirizzati ad aspetti specifici della sua performance e abbiano un carattere costruttivo.

### **3.4. MODELLI DELL'INSEGNAMENTO EFFICACE IN MUSICA**

La ricerca sulla didattica ha spesso considerato singolarmente i diversi aspetti che caratterizzano l'insegnamento della musica. In tal modo, ogni componente è stata analizzata in profondità e di essa sono state identificate le modalità definibili come maggiormente efficaci in relazione agli obiettivi di insegnamento e di apprendimento.

Per cercare di comprendere il ruolo e il peso che ciascuno di tali aspetti ha nel processo di insegnamento della musica vocale e strumentale, diversi autori hanno proposto modelli dell'insegnamento efficace in musica. I modelli teorici proposti sono stati sviluppati, da un lato, a partire dall'analisi dei principali contributi di ricerca sulle singole dimensioni (Lehmann, Sloboda e Woody, 2007), dall'altro, sulle esperienze pratiche di insegnamento musicale (Townsend, 2011). La loro principale funzione è di offrire una visione ampia ed integrata degli elementi in grado di influire sul processo di insegnamento della musica, evidenziandone le principali correlazioni tra di essi. Verranno perciò presentati due modelli teorici che includono le più rilevanti componenti della didattica strumentale e vocale: il modello di Lehmann, Sloboda e Woody (2007) e il modello di Townsend (2011).

La definizione dell'efficacia dell'insegnamento è strettamente connessa alla comprensione di tutte le componenti specifiche del processo didattico ed educativo. Nell'insegnamento della musica strumentale entra in gioco tutta una serie di competenze specifiche, che caratterizzano il ruolo e l'attività professionale del docente. In base ad esse, secondo Lehmann, Sloboda e Woody (2007), è possibile riconoscere la specificità e l'interdipendenza delle diverse professionalità in ambito musicale: pur condividendo alcune abilità e conoscenze comuni, l'esecutore, musicista o cantante, e l'insegnante di musica rappresentano due figure professionali distinte. Tale osservazione cerca di sfatare la credenza, ancora molto diffusa, secondo la quale essere un valido ed affermato esecutore implica automaticamente essere un buon insegnante. Per cercare di definire la struttura dell'insegnamento strumentale e vocale, gli autori identificano nell'ambito dei principali contributi di ricerca cinque dimensioni fondamentali, soffermandosi a considerare le modalità che hanno un impatto positivo sull'efficacia. Esse riguardano la relazione insegnante-allievo, il supporto allo sviluppo della dimensione autoregolatoria



nello studente, la qualità della comunicazione verbale, la struttura del ciclo di istruzione, la formazione dell'insegnante.

Il tipo di *relazione interpersonale* che si instaura tra docente e allievo può influenzare l'apprendimento, potenziandolo o ostacolando. Quando la relazione viene costruita sul rispetto reciproco e sull'ascolto e negoziazione delle idee e richieste provenienti da entrambe le parti, essa potrà contribuire al raggiungimento di risultati didattici ed educativi positivi. Il *sostegno allo sviluppo di strategie autoregolate* riguarda le modalità attraverso le quali l'insegnante promuove l'autonomia dell'apprendimento nello studente: la presentazione di particolari modelli musicali e la restituzione di feedback informativi riguardo all'attività di studio e alla performance sono i principali strumenti che consentono al docente di favorire nei suoi allievi la costruzione di una dimensione interna e personale di regolazione e valutazione del proprio apprendimento. Con riferimento al *tipo di comunicazione verbale* utilizzata, una maggior efficacia nello scambio comunicativo si riscontra quando l'insegnante riduce la quantità di istruzioni verbali e alterna i suoi interventi con la stimolazione della partecipazione attiva dello studente (attraverso domande, richieste di esecuzione del materiale didattico, contatti oculari,...). Inoltre, le istruzioni che vengono impartite durante le lezioni risultano avere un maggior impatto sull'apprendimento quando utilizzano riferimenti alla dimensione e alle caratteristiche più concrete della musica e del suono, servendosi del potere esemplificativo della descrizione di immagini e delle metafore. Il *ciclo di istruzione* si riferisce alla modalità con la quale l'insegnante struttura il processo didattico ed interviene nello scambio educativo. Tale ciclo si rivela essere più produttivo quando viene strutturato in tre fasi: il docente presenta il compito, successivamente lo studente produce una risposta, la quale, infine viene valutata dal docente che fornisce a questo proposito feedback informativi significativi. La *formazione dell'insegnante* è una componente di grande rilevanza, poiché consente l'acquisizione di tutte quelle abilità indispensabili per lo sviluppo professionale; il buon docente di musica non deve il suo successo ad un talento innato, ma a caratteristiche sviluppate attraverso un percorso di formazione specifico.

Le dimensioni proposte da Lehmann, Sloboda e Woody (2007) hanno il merito di includere i principali risultati della ricerca nell'ambito dell'efficacia dell'insegnamento

della musica, offrendo un quadro molteplice del processo di insegnamento; tuttavia non sono state proposte ulteriori indagini sperimentali che includano tale struttura in tutta la sua complessità e ne confermino le principali dimensioni; per questo si può affermare che essa è rimasta semplicemente la somma teorica di singole parti sperimentali.

Il modello proposto da Townsend (2011) si fonda, da un lato, sull'analisi delle precedenti ricerche condotte nell'ambito della didattica musicale e, dall'altro, dall'esperienza dell'autore come insegnante e supervisore di educazione musicale. Nei precedenti contributi di ricerca, diversi autori hanno spesso avuto l'obiettivo di determinare le caratteristiche da considerare essenziali per un insegnante di musica efficace. Secondo Townsend tali aspetti possono essere ricondotti a due fondamentali categorie, che egli definisce “*artistry*” e “*attitude*”. Con il termine “*artistry*” si intende la componente artistica delle abilità dell'insegnante di musica. Essa include tutte le conoscenze e le competenze che si riferiscono a due forme d'arte strettamente connesse tra di loro, la musica e l'insegnamento: per Townsend, infatti, l'insegnamento può essere considerato un'arte performativa. Questa categoria comprende, secondo l'autore, sia abilità relative all'esecuzione musicale, come la tecnica strumentale e/o vocale e l'espressività, sia capacità di tipo didattico, come la conoscenza approfondita del repertorio musicale, la padronanza di diversi metodi di insegnamento, la capacità critica per saper scegliere il metodo più adeguato in base alle caratteristiche dell'allievo e del contesto e il saper strutturare dei cicli istruzionali in grado di favorire una reale comprensione nell'allievo. La componente “*attitude*” si riferisce al modo in cui l'insegnante entra in relazione con l'allievo. Tale modalità risulta fondamentale nell'influenzare il livello e il tipo di comunicazione che si stabilirà nel corso delle lezioni. L'atteggiamento dell'insegnante comprende tutta una serie di caratteristiche personali e professionali che rendono possibile la creazione di una relazione empatica e comunicativa positiva tra questi e i suoi studenti. Tale relazione è alla base dell'insegnamento efficace in quanto, secondo Townsend:

*“The effective music teacher is an effective communicator” (pag. 84)*

In base a tale prospettiva, la componente “artistica” non risulterebbe di alcuna utilità educativa se non viene trasmessa e attuata tramite un sistema comunicativo efficace. Il ruolo dell'insegnante come buon comunicatore riprende la definizione di Rogers (1969) e Gordon (1974) rispetto all'importanza della comunicazione e della relazione insegnante-studente, in una dimensione di insegnamento efficace. All'interno delle principali categorie possono essere identificati alcuni elementi principali dell'insegnamento musicale efficace: contenuto (tecnica strumentale e conoscenza della letteratura musicale); comunicazione (interazione positiva e cooperazione); comprensione (attraverso standard definiti per valutare l'apprendimento degli studenti e l'efficacia dell'insegnamento); dedizione (verso gli studenti, verso la promozione dell'eccellenza e di risultati positivi e verso il proprio ruolo di insegnante); strutturazione (pianificazione delle lezioni, gestione del tempo); carattere (fattori positivi di personalità, quali rispetto, equità e valori condivisi). Il modello teorico proposto da Townsend è stato utilizzato per proporre riflessioni e attività di formazione professionale per insegnanti a livello iniziale e in itinere. In particolare, le attività proposte dall'autore hanno come scopo quello di favorire lo sviluppo e il potenziamento dei sei fattori costitutivi. Il principale punto di forza di questo modello è quello di riunire in una visione integrata contributi provenienti dall'ambito della ricerca e spunti di riflessioni sorti dalla pratica professionale. Tuttavia, non sono state condotti studi ulteriori in grado di confermarne la validità teorica; data l'utilità pratica, per cui in base ai fattori costitutivi sono state realizzate delle attività e dei compiti di aggiornamento e formazione della professionalità insegnante, si auspicherebbe una verifica in ambito sperimentale di quanto emerso.

Dall'analisi dei modelli descritti emergono punti di forza e criticità, che sostengono la necessità di confermare sperimentalmente le strutture teoriche elaborate. In entrambi, gli autori sottolineano in modo esaustivo i vari aspetti che emergono nella relazione di insegnamento e caratterizzano, nello specifico, il ruolo dell'insegnante. Tuttavia, la struttura generale che sostiene tale modelli non è stata particolarmente sottoposta a revisione sperimentale. In particolare, emerge l'importanza di comprendere le possibili interconnessioni tra le diverse componenti, interconnessioni che solo parzialmente sono state esplorate e confermate dalla ricerca in questo ambito. La loro comprensione

potrebbe potenzialmente apportare elementi di innovazione non solo per quanto riguarda l'ambito teorico della ricerca sulla didattica musicale avanzata ma anche nell'ambito educativo della formazione dei docenti.

### **3.5. RIFLESSIONI CRITICHE E CONCLUSIONI**

I contributi di ricerca presentati in questo capitolo mettono in evidenza come l'insegnamento efficace nell'ambito della musica strumentale e vocale sia una condizione complessa, in cui entrano in gioco diverse componenti che sono legate tra loro da specifiche relazioni. È possibile ricondurre i suoi elementi caratterizzanti a tre dimensioni principali, la prima riguardante alcune caratteristiche personali del docente di musica (credenze, opinioni, abilità sociali: Techout, 1997; Butler, 2001; Mills e Smith, 2003; Madsen e Cassidy, 2005; Bautista, Pérez Echeverría e Pozo, 2009; Biasutti, 2010; 2012), la seconda rivolta alla dimensione relazionale e comunicativa che coinvolge l'insegnante e lo studente (Durrant, 1994; Rostvall e West, 2003; Presland, 2005; Kurkul, 2007; Gaunt, 2008; Creech e Hallam, 2010; Zhokov, 2013) e la terza centrata sugli aspetti didattici e formativi delle lezioni di musica (1992; Bowers, 1997; Duke e Henninger, 2002; Madsen, 2003; Cavitt, 2003; Young, Burnell e Pickup, 2003; Ward, 2004; Price).

Le ricerche discusse sino ad ora offrono un panorama molto vasto sulla tematica dell'insegnamento efficace nella musica strumentale e vocale. Tuttavia, sono opportune alcune riflessioni critiche. Per prima cosa, gli studi analizzati presentano una ampia gamma di metodologie di ricerca, sia di tipo quantitativo che di tipo qualitativo. In vari casi le ricerche quantitative (soprattutto quelle a carattere quasi sperimentale) presentano delle limitazioni evidenti che lasciano spazio a varie interpretazioni dei risultati. Tale aspetto è influenzato principalmente dalla complessità che caratterizza una condizione di insegnamento efficace in ambito musicale e dai numerosi fattori (non solo dipendenti dal ruolo e dall'attività del docente ma anche da aspetti contestuali) che la caratterizzano. D'altra parte, per quanto riguarda le indagini di tipo qualitativo (che risultano molto diffuse ed utilizzate nelle ricerche sin qui esaminate), la maggior parte presenta metodologie basate sullo studio di caso. A ciò si deve aggiungere il fatto che

non sempre le rilevazioni riguardano specificatamente l'insegnamento musicale a livello avanzato: in alcuni casi sono coinvolti come partecipanti musicisti che lavorano come insegnanti di educazione musicale di base. Tutti questi elementi implicano una difficoltà a generalizzare in modo univoco all'ambito della didattica della musica strumentale e vocale quanto emerge dai risultati.

Un secondo aspetto riguarda l'obiettivo delle singole ricerche; molto spesso gli studi si concentrano su una o su poche singole componenti dell'insegnamento musicale efficace; solo in alcuni casi si analizza una delle tre dimensioni principali nella sua globalità. Se si eccettuano i pochi modelli teorici (di cui due presentati e discussi nel paragrafo 3.4), non sono stati fatti tentativi di riunire i risultati delle principali ricerche in un modello comprensivo ed esaustivo dell'insegnamento efficace nella musica strumentale e vocale; in pochi casi si è tentato di elencare alcune tra le principali caratteristiche dell'insegnamento efficace, senza tuttavia cercare le interconnessioni tra di esse. Nel tentativo di delineare una struttura sovrastante, i modelli teorici hanno avuto il merito di cercare di riunire i risultati delle singole ricerche e le prassi educative in una visione globale che sappia spiegare l'efficacia dell'insegnamento. Tuttavia va sottolineato che manca una validazione sperimentale che sia in grado di confermare la struttura ipotizzata e le relazioni definite tra le singole componenti (Capperella-Sheldon, 2010).

Infine, un ultimo punto critico riguarda l'applicabilità e le implicazioni educative dei risultati. Quasi tutte le ricerche analizzate discutono l'impatto educativo dei loro risultati; anche i modelli teorici dell'insegnamento efficace si propongono di offrire una guida per la formazione dei docenti. Il ruolo della formazione, soprattutto prima dell'ingresso nel mondo lavorativo, del docente, è stato enfatizzato da tutti gli autori. Le indicazioni che vengono fornite sono però piuttosto generiche: specifici training iniziali possono migliorare alcuni aspetti come la gestione del processo di istruzione e la relazione interpersonale insegnante allievo. Ciò che manca sembra essere una visione generale, che offra ai docenti in formazione una definizione chiara ed articolata dell'insegnamento efficace, del loro ruolo nel processo di insegnamento, della loro influenza nel processo di apprendimento e di tutte le componenti dell'attività di insegnamento che possono contribuire o ostacolare il raggiungimento di una condizione

di efficacia. Tutte questi aspetti saranno tenuti in considerazione nella strutturazione del presente progetto di ricerca, che sarà descritto in dettaglio nei prossimi capitoli. L'obiettivo principale sarà quello di cercare di fornire una visione più ampia dell'insegnamento efficace nell'ambito della didattica della musica vocale e strumentale.

## **CAPITOLO 4. LA RICERCA**

---

### **4.1. SCOPO DELLA RICERCA**

La definizione del background teorico e l'analisi dei contributi dalla letteratura hanno evidenziato come l'insegnamento efficace in ambito musicale sia una condizione complessa, all'interno del quale l'insegnante si trova a gestire dimensioni diverse che influenzano il processo di apprendimento. L'obiettivo della presente ricerca è di definire in modo più dettagliato un modello dell'efficacia dell'insegnamento, centrato sulla didattica della musica strumentale e vocale. Lo scopo finale è di definire alcune indicazioni che possano contribuire alla formazione iniziale ed in itinere degli insegnanti di musica, in modo da sviluppare una maggior consapevolezza sugli elementi che concorrono a raggiungere una condizione di insegnamento efficace e sulle relazioni che possono intercorrere tra di essi.

In base a tali osservazioni, sono state sviluppate alcune domande di ricerca. La prima si chiede se sia possibile identificare, nella figura dell'insegnante di musica, aspetti psicologici e professionali che, influenzando alcune componenti dell'insegnamento, contribuiscano all'efficacia del processo educativo. La seconda domanda deriva dalla prima e si interroga sulla possibilità di definire un modello teorico dell'insegnamento efficace nell'ambito della musica strumentale che sintetizzi i risultati della presente indagine e i precedenti contributi della letteratura.

### **4.2. IPOTESI DI RICERCA**

La presente indagine può essere inquadrata come ricerca basata sulla matrice di dati (anche detta ricerca standard, Trinchero, 2002). Essa presenta carattere confermativo e si sviluppa a partire dalle seguenti ipotesi:

- 1) *L'esperienza e il genere dell'insegnante* sono correlati con il metodo didattico adottato, il senso di efficacia professionale, le credenze relative alla natura dell'abilità musicale da parte dell'insegnante e le modalità di relazione interpersonale tra insegnante e studente.
- 2) *Il metodo didattico* adottato può essere predetto dalle credenze relative alla natura delle abilità musicali, dalle abilità sociali e dall'esperienza dell'insegnante di musica.
- 3) *Il senso di efficacia professionale* adottato può essere predetto dalle credenze relative alla natura delle abilità musicali, dalle abilità sociali e dall'esperienza dell'insegnante di musica.
- 4) *Le modalità di relazione interpersonale* possono essere predette dalle credenze relative alla natura delle abilità musicali, dalle abilità sociali e dall'esperienza dell'insegnante di musica.

### **4.3. METODO**

#### ***4.3.1. Strumenti di rilevazione***

Per la raccolta dei dati ci si è avvalsi di una batteria di questionari volti ad indagare alcuni aspetti peculiari relativi alla dimensione personale, relazionale e professionale dei docenti di musica strumentale e vocale. Nello specifico, i questionari utilizzati sono composti da:

- una prima parte volta a rilevare alcune informazioni demografiche sul gruppo dei partecipanti;
- una seconda parte, che riprende scale tratte da *The Learner-centered Battery-Grades 6-12 version* (McCombs, Lauer, Peralez, 1997), nella quale vengono raccolti dati relativamente al metodo di insegnamento che il docente utilizza nella sua lezione di musica;
- una terza parte, consistente in un adattamento della *Scala per la valutazione di efficacia dell'insegnante* (*Measure for evaluating teacher effectiveness*) di Patrick e Smart (1998), che si propone di misurare il senso di efficacia professionale;



- una quarta parte, in cui sono stati adattati gli item dello strumento per la *valutazione delle credenze sulla natura dell'intelligenza (Implicit Theory of Intelligence Scale -ITIS)* di Abd-El Fattah e Yates (2006) allo scopo di rilevare le credenze sulla natura dell'abilità musicale;
- una quinta parte, basata sullo strumento *Teacher Survey: Attitudes to pupils* di Creech (2006), utilizzata per raccogliere dati relativamente alla relazione interpersonale tra docente di musica e allievi;
- una sesta parte, costituita dalla versione breve della *Scala di valutazione del comportamento interpersonale e assertivo SIB (Scale for Interpersonal Behavior Arrindell, Nota, Sanavio, Sica, Soresi, 2004)*, volta ad indagare le abilità sociali dei partecipanti.

La scelta degli strumenti è avvenuta considerando, da un lato, gli argomenti di interesse per la presente ricerca, dall'altro le proprietà statistiche e psicometriche dei singoli questionari. Solo in un caso è stato possibile trovare uno strumento già validato per la popolazione italiana (*Test SIB*, di Nota, Sanavio, Sica, Soresi, 2004).

Per l'analisi del metodo di insegnamento è stato scelto *The Learner-centered Battery-Grades 6-12 version* (McCombs, Lauer, Peralez, 1997), che è uno strumento validato e ampiamente utilizzato nel contesto statunitense e che presenta solide basi teoriche.

Nel caso del questionario sulla relazione tra insegnanti e studenti di musica è stato rinvenuto lo strumento di Creech (2006), che era rivolto specificatamente alla rilevazione di informazioni nell'ambito di tale argomento.

Per quanto riguarda la valutazione del senso di efficacia professionale, non essendo disponibili strumenti che considerassero tale aspetto in correlazione alle caratteristiche dell'insegnante efficace, si è scelto di includere, con opportune modifiche, lo strumento di Patrick e Smart (1998): tale scala riguarda le caratteristiche dell'insegnante efficace ed è uno strumento che ha subito un processo di validazione nel contesto della popolazione studentesca americana. E' stato comunque necessario operare un cambiamento nella consegna, trasformando il questionario da uno strumento di valutazione del docente da parte degli studenti ad uno strumento di auto-valutazione per insegnanti.

Infine, con riferimento alla rilevazione delle credenze relative sulla natura dell'abilità musicale non sono stati rinvenuti strumenti appositamente sviluppati. A questo proposito, peraltro, si è considerata la visione parallela che caratterizza il modo in cui è concepita sia l'abilità musicale (Scripp, 2013) sia l'intelligenza umana (Dweck, 2000). È stato individuato lo strumento di Abd-El Fattah e Yates (2006) sulle credenze relative alla natura dell'intelligenza: lo strumento è stato tradotto e la consegna è stata modificata chiedendo di considerare l'abilità musicale al posto dell'intelligenza.

Per quanto riguarda la codifica delle risposte si è scelto di non modificare le modalità già presenti nei singoli strumenti: per questo motivo si riscontreranno gruppi di item che prevedono risposte in base ad una scala Likert a 4 punti e altri in cui invece è stata mantenuta la codifica a 5 punti.

La versione completa del questionario somministrato è allegata in *Appendice*. Le singole parti della batteria saranno successivamente descritte in dettaglio.

#### **4.3.2. Parte 1: Informazione demografiche.**

In questa sezione sono state poste alcune domande allo scopo di raccogliere informazioni riguardanti il genere, l'età, gli anni di esperienza nell'insegnamento della musica, la disciplina insegnata, l'istituzione formativa in cui lavorano i docenti (conservatorio, scuola statale secondaria di primo o secondo grado, scuola privata di musica), il numero di allievi seguiti.

#### **4.3.3. Parte 2: Questionario sul metodo di insegnamento.**

Questa parte è stata progettata con lo scopo di raccogliere informazioni riguardo al metodo di insegnamento utilizzato solitamente dagli insegnanti durante la lezione di musica. Sono qui stati ripresi, tradotti e modificati alcuni item derivati da *The Learner-centered Battery (LCB) -Grades 6-12 Version* di McCombs, Lauer, Peralez (1997). Questo strumento è una batteria di questionari di auto-valutazione in lingua inglese il cui obiettivo è di indagare gli atteggiamenti, le credenze e i comportamenti connessi al metodo di insegnamento e di confrontare la percezione dei docenti con quella dei loro

studenti riguardo all'efficacia del metodo di insegnamento utilizzato in classe. La versione del test considerata è stata la *Grades 6-12*, che si rivolge ad insegnanti che lavorano con studenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado (“*middle*” e “*high school*”, con riferimento al contesto statunitense in cui è stato originariamente messo a punto lo strumento).

L'assunto di base sul quale è stato progettata e costruita la LCB è che il metodo di insegnamento più efficace in generale sia rappresentato da quello centrato sullo studente. L'obiettivo che gli autori si propongono è di aiutare gli insegnanti e tutti coloro che sono coinvolti nell'amministrazione dell'istruzione pubblica a riflettere sulle pratiche di insegnamento che vengono messe in atto frequentemente nel contesto della scuola secondaria, favorendo la conoscenza, la diffusione e la promozione di metodi di istruzione maggiormente efficaci, quali quelli centrati sullo studente. La batteria è composta da due parti: la prima è la *Teacher Survey* ed è rivolta agli insegnanti, mentre la seconda è la *Student Survey* e deve essere compilata dagli studenti. Le due parti hanno scopi precisi: la prima, che si basa sulle risposte dei docenti, si propone di rilevare sia le credenze relative all'insegnamento, all'apprendimento e alla figura del discente sia i comportamenti di insegnamento che frequentemente vengono messi in atto durante l'attività educativa in classe; la seconda parte raccoglie le opinioni degli studenti che frequentano le lezioni dell'insegnanti coinvolti nella compilazione e offre una panoramica di quelle che sono le loro percezioni rispetto all'attività di insegnamento.

La *Teacher Survey* è suddivisa in 6 parti, ognuna delle quali indaga una specifica componente dell'insegnamento centrato sullo studente.

La Prima Parte (*Part I: Teacher Beliefs*) riguarda le credenze che gli insegnanti sviluppano nell'ambito della loro attività relativamente all'apprendimento, ai discenti e all'insegnamento. In particolare distingue quelle credenze che corrispondono a una visione dell'insegnamento “centrata” sullo studente da quelle che rappresentano una visione “non-centrata” sullo studente. Gli item prevedono una risposta a scelta multipla tra 4 opzioni disposte in base ad una scala ordinale (A; B; C; D) dove A equivale a “*Fortemente in disaccordo*” e D a “*Fortemente d'accordo*”. All'interno di questa parte sono stati riscontrati 3 fattori:

- 1) credenze nell'ambito di una prospettiva centrata sullo studente relative al discente, all'apprendimento e all'insegnamento (*Learner-centred beliefs about learners, learning and teaching*;  $\alpha$  di Cronbach = .84; esempio item n. 4 “*Gli studenti imparano di più nelle lezioni in cui i docenti li incoraggiano a esprimere le loro opinioni e i loro sentimenti*”);
- 2) credenze nell'ambito di una prospettiva non centrata sullo studente relative al discente (*Nonlearner-centred beliefs about learners*;  $\alpha$  di Cronbach = .73; esempio item n. 8 “*E' impossibile lavorare con studenti che si rifiutano di imparare*”);
- 3) credenze nell'ambito di una prospettiva non centrata sullo studente relative all'apprendimento e all'insegnamento (*Nonlearner-centred beliefs about learning and teaching*;  $\alpha$  di Cronbach = .80; esempio item n. 6 “*Se gli studenti non fanno bene, hanno bisogno di tornare alle basi, di fare più esercizio e sviluppare di più le loro abilità*”).

Nella Seconda Parte (*Part II: Teacher perceptions of classroom practices*) si chiede agli insegnanti di indicare con che frequenza essi mettano in atto determinate pratiche di istruzione nelle attività formative all'interno della classe; l'utilizzo di tecniche e metodologie di insegnamento specifiche è influenzato dalla conoscenza e da caratteristiche specifiche personali e professionali della figura dell'insegnante. La modalità di risposta implica una scelta tra più opzioni, disposte su scala ordinale da A a D, dove A equivale a “*Quasi mai*” e D a “*Quasi sempre*”. In questa sezione sono stati individuati 4 fattori:

- 1) creare relazioni interpersonali positive (*Creates positive interpersonal relationships*;  $\alpha$  di Cronbach = .83; esempio item n. 36 “*Dimostro ad ogni studente che lo/la apprezzo come persona*”);
- 2) rispettare l'opinione degli studenti, offrire stimoli ed incoraggiare la capacità di assumere diversi punti di vista (*Honors student voice, provides challenge, and encourages perspective taking*;  $\alpha$  di Cronbach = .79; esempio item n. 41 “*Insegno agli studenti a sviluppare il proprio punto di vista*”);

- 3) incoraggiare il ragionamento di livello superiore e l'auto-regolazione (*Encourages higher-order thinking and self-regulation*;  $\alpha$  di Cronbach = .80; esempio item n. 38 “*Insegno molteplici strategie per studiare*”);
- 4) adattarsi alle differenze individuali nello sviluppo (*Adapts to individual developmental differences*;  $\alpha$  di Cronbach = .60; esempio item n. 43 “*Incoraggio gli studenti a lavorare con altri compagni quando si trovano in difficoltà su un compito*”).

La Terza Parte (*Part III: Teacher Characteristics*) si propone di rilevare le caratteristiche dell'insegnante che influenzano il processo di insegnamento, focalizzandosi in particolare sulle opinioni relative alla propria efficacia come insegnante e sulle proprie abilità di riflessione e analisi della proprie azioni in ambito educativo. I partecipanti possono rispondere scegliendo tra 4 opzioni su scala ordinale (A; B; C; D) dove A equivale a “*Fortemente in disaccordo*” e D a “*Fortemente d'accordo*”. È suddivisa in due fattori:

- 1) senso di efficacia dell'insegnante (*Teacher self-efficacy*;  $\alpha$  di Cronbach = .69; esempio item n. 61 “*Sono in grado di aiutare tutti gli studenti della mia classe a fare progressi significativi*”);
- 2) auto-consapevolezza riflessiva (*Reflective self-awareness*;  $\alpha$  di Cronbach = .85; esempio item n. 77 “*Cerco di capirmi*”).

La Quarta Parte (*Part IV: Teacher beliefs about adolescence*) considera le credenze che il docente sviluppa in merito all'adolescenza e all'influenza che questa fase di sviluppo ha sul processo di apprendimento. Gli item prevedono una risposta a scelta multipla tra più opzioni su scala ordinale da A a D, dove A equivale a “*Quasi mai*” e D a “*Quasi sempre*”. È composta da due fattori:

- 1) opinione che l'insegnante possa influenzare l'apprendimento dello studente perfino durante l'adolescenza (*Belief that the teacher can influence student learning even during adolescence*;  $\alpha$  di Cronbach = .43; esempio item n. 67 “*Ci sono molte cose che un insegnante può fare per rendere positiva la sua relazione con gli studenti adolescenti*”);
- 2) opinione che l'insegnante non ha molto impatto durante la difficile fase dell'adolescenza (*Belief that the teacher cannot have much impact during the*

*difficult stage of adolescence*;  $\alpha$  di Cronbach = .62; esempio item n. 69 “*La prima adolescenza è un periodo della vita difficile per i ragazzi e per i loro insegnanti*”).

Nella Quinta Parte (*Part V: Teacher autonomy support*) sono considerate le credenze degli insegnanti relativamente al ruolo che il controllo da parte del docente e l’impegno da parte dello studente hanno nel determinare il processo e i risultati dell’apprendimento. In questa sezione vengono presentate delle brevi storie che descrivono possibili situazioni di apprendimento e viene chiesto ai partecipanti di indicare quale sia l’azione più appropriata da seguire in una tale circostanza, con modalità di risposta a scelta multipla tra più opzioni. Sono stati individuati 4 fattori che indicano le diverse possibilità di affrontare le situazioni stimolo presentate nelle domande:

- 1) opinione secondo cui l’apprendimento è meglio supportato da un livello moderato di controllo e di indirizzamento dell’apprendimento da parte dell’insegnante (*Belief that learning is supported best by a moderate level of teacher control and direction of learning*;  $\alpha$  di Cronbach = .71; esempio item n. 92 “[L’insegnante] *Dovrebbe sottolineare l’importanza di finire i suoi compiti in quanto ha bisogno di apprendere questo materiale per il suo bene*”);
- 2) opinione secondo cui l’apprendimento è meglio supportato da un elevato livello di controllo e indirizzamento dell’apprendimento da parte dell’insegnante (*Belief that learning is supported best by a high level of teacher control and direction of learning*;  $\alpha$  di Cronbach = .60; esempio item n. 94 “[L’insegnante dovrebbe] *Obbligarlo a rimanere dopo la scuola fino a quando finirà i compiti per quel giorno*”);
- 3) opinione che l’apprendimento sia meglio supportato da un moderato livello di sostegno alle scelte dello studente e controllo personale sull’apprendimento (*Belief that learning is supported best by a moderate level of support for student choice and personal control over learning*;  $\alpha$  di Cronbach = .49; esempio item n. 95 “[L’insegnante dovrebbe] *Mostrargli in che situazione si trova rispetto agli altri studenti in termini di compiti per casa e incoraggiarlo a raggiungere il livello degli altri*”);

- 4) opinione che l'apprendimento sia meglio supportato da un alto livello di sostegno alle scelte dello studente e controllo personale sull'apprendimento (*Belief that learning is supported best by a high level of support for student choice and personal control over learning*;  $\alpha$  di Cronbach = .45; esempio item 93 “[L’insegnante dovrebbe] *Fargli sapere che non deve finire tutti i suoi compiti ora e aiutarlo a comprendere le cause della sua svogliatezza*”).

La Sesta Parte include domande relative ad alcune informazioni generali personali e professionali del docente (*Part VI: Teacher demographic information*) come genere, contesto etnico di appartenenza, anni di insegnamento, etc.)

La *Student Survey* è la sezione dello strumento destinata alla compilazione da parte degli studenti, che devono rispondere pensando alla loro esperienza durante le lezioni di un insegnante specifico (quello/a stesso/a che compila la parte dedicata agli insegnanti). E' suddivisa in tre parti.

La Prima Parte (*Part I: Student perceptions of teacher's classroom practices*) riguarda l'esperienza degli studenti rispetto al modo in cui viene gestita la lezione da parte del docente. Le risposte agli item si basano su una scala ordinale che va da A a D, dove A equivale a “*Quasi mai*” e D a “*Quasi sempre*”. Tale sezione può essere considerata parallela alla *Part II* della *Teacher Survey*: la differenza tra i punteggi codificati di quest'ultima e dei punteggi della *Part I\_Student Survey* dà origine ad una serie di scale chiamate *Scale della discrepanza tra studenti e insegnanti sulle pratiche in classe* (*Student-Teacher classroom practices discrepancy scales*). La Prima Parte della *Student Survey* comprende 4 fattori:

- 1) l'insegnante crea relazioni interpersonali positive (*Creates positive interpersonal relationships*;  $\alpha$  di Cronbach = .91; esempio item n. 1 “[Il mio insegnante] *mi mostra che mi apprezza come persona*”);
- 2) l'insegnante rispetta l'opinione degli studenti, offrire stimoli ed incoraggiare la capacità di assumere diversi punti di vista (*Honors student voice, provides challenge, and encourages perspective taking*;  $\alpha$  di Cronbach = .83; esempio item n. 2 “[Il mio insegnante] *mi lascia esprimere i miei pensieri e le mie opinioni*”);

- 3) l'insegnante incoraggia il ragionamento di alto livello e l'auto-regolazione (*Encourages higher-order thinking and self-regulation*;  $\alpha$  di Cronbach = .85; esempio item n. 3 “[Il mio insegnante] *Mi aiuta ad imparare ad organizzare ciò che sto imparando in modo tale che io lo possa ricordare più facilmente*”);
- 4) l'insegnante si adatta alle differenze individuali nello sviluppo (*Adapts to individual developmental differences*;  $\alpha$  di Cronbach = .70; esempio item n. 4 “[Il mio insegnante] *Cambia compiti di apprendimento quando sembra che sto per fallire*”).

La Seconda Parte (*Part II: Student motivation variables*) indaga alcune variabili motivazionali che caratterizzano l'attività dello studente. Anche in questo caso la modalità di risposta agli item si basa su una scala ordinale da A a D, dove A equivale a “*Quasi mai*” e D a “*Quasi sempre*”. E' composta da 7 fattori:

- 1) valutazioni rispetto al senso di efficacia (*Self-efficacy ratings*;  $\alpha$  di Cronbach = .79; esempio item n. 26 “*Sono sicuro/a che, se volessi, in classe potrei fare perfino il compito più impegnativo*”);
- 2) strategie di impegno-evitamento (*Effort-avoidance strategies*;  $\alpha$  di Cronbach = .77; esempio item n. 28 “*Quando svolgo un compito in classe tiro molto ad indovinare in modo da finire prima*”);
- 3) obiettivi di apprendimento orientati alla prestazione (*Performance-oriented goals*;  $\alpha$  di Cronbach = .72; esempio item n. 30 “*Voglio fare bene in queste lezioni in modo tale che i miei genitori pensino che io sia intelligente*”);
- 4) condizione di curiosità epistemica (*State epistemic curiosity*;  $\alpha$  di Cronbach = .72; esempio item n. 32 “*Il materiale è molto interessante per me*”);
- 5) strategie di apprendimento attivo (*Active learning strategies*;  $\alpha$  di Cronbach = .81; esempio item n. 27 “*Cerco di immaginare come il nuovo materiale si collega con ciò che ho imparato prima in classe*”);
- 6) obiettivi di apprendimento di padronanza del compito (*Task-mastery goals*;  $\alpha$  di Cronbach = .84; esempio item n. 29 “*Faccio i compiti che vengono assegnati in queste lezioni perché così imparo nuove cose*”);



- 7) obiettivi di apprendimento di evitamento del compito (*Work-avoidant goals*;  $\alpha$  di Cronbach = .73; esempio item n. 31 “*Sento di aver più successo in queste lezioni quando posso fare i miei compiti senza troppo sforzo*”).

La Terza Parte (*Part III: Student demographic information*) rileva informazioni relativamente ad alcune caratteristiche personali degli studenti (età, genere, classe di appartenenza).

La *Learner-centred Battery-Grades 6-12 version* è stata scelta per la misurazione delle caratteristiche legate al metodo di insegnamento nell’ambito della presente indagine. Nello specifico, una parte di tale strumento è stata tradotta e adattata allo scopo di rilevare informazioni relativamente alle pratiche di insegnamento messe in atto nella didattica della musica strumentale e vocale.

Sono state riprese dalla *Teacher Survey* la Prima, la Seconda e la Terza Parte, che riguardano, rispettivamente, le credenze degli insegnanti, la percezione delle pratiche di insegnamento e le caratteristiche dell’insegnante.

Si è scelto di non considerare la Quarta Parte (credenze sull’adolescenza) e la Quinta Parte (credenze riguardo al ruolo del controllo da parte del docente e dell’impegno da parte dello studente nell’influenzare l’apprendimento) per due ordini di motivi. In primo luogo entrambe presentavano criticità rispetto alla consistenza interna: il primo fattore della Quarta Parte e gli ultimi due della Quinta hanno mostrato valori relativi all’ $\alpha$  di Cronbach inferiori a .50. In secondo luogo entrambe le sezioni riguardavano aspetti specifici dell’insegnamento che non erano attinenti all’ambito educativo indagato. Con riferimento alle credenze sull’adolescenza, la presente ricerca è stata rivolta ad insegnanti di strumento o di canto che lavorano con studenti preadolescenti, adolescenti ma anche giovani adulti e adulti: non è sembrato significativo per tale motivo rilevare le loro opinioni relativamente all’apprendimento in fase adolescenziale. Riguardo alle sezioni sul controllo dell’apprendimento, le situazioni stimolo presentate che dovevano costituire l’oggetto della riflessione erano molto distanti dal contesto della didattica strumentale e avrebbero comportato un’operazione di modifica talmente consistente da rendere necessaria una nuova validazione di questa sezione.

Le parti selezionate sono state tradotte in lingua italiana e le opzioni di risposta sono state mantenute in tutti e tre i casi, facendo riferimento ad una scala Likert a 4 punti, dove 1 = "*Fortemente in disaccordo*" e 4 = "*Fortemente d'accordo*" per la Prima e la Terza Parte (nelle quali viene chiesto di indicare il grado di accordo con gli item presentati) e 1 = "*Quasi mai*" e 4 = "*Quasi sempre*" per la Seconda e la Quarta Parte (in cui viene chiesto di indicare quanto frequentemente vengono messi in atto a lezione i comportamenti descritti negli item).

#### **4.3.4. Parte 3: Questionario sul senso di efficacia dell'insegnante.**

Questa sezione richiede ai partecipanti di valutare il senso di efficacia che sperimentano nei confronti della loro attività professionale. Gli item che compongono questa parte sono la traduzione e l'adattamento dello strumento *Scala per la valutazione di efficacia dell'insegnante (Measure for evaluating teacher effectiveness)* messo a punto da Patrick e Smart (1998).

Gli autori hanno progettato lo strumento allo scopo di valutare l'efficacia degli insegnanti: le domande includono item derivati da strumenti già esistenti con altri ricavati per mezzo di un'indagine qualitativa, in cui è stato chiesto a studenti universitari di definire le principali caratteristiche dell'insegnante efficace.

La scala è un questionario in lingua inglese a risposta multipla formato da 24 item, che prevede una valutazione da parte degli studenti relativamente a particolari caratteristiche di efficacia di uno o più insegnanti specifici utilizzando, come range di risposta, una scala Likert a 5 punti.

La validazione del questionario ha previsto un'analisi fattoriale, dalla quale sono emersi tre fattori principali:

- 1) rispetto per gli studenti (*Respect for students*);
- 2) abilità di organizzazione e presentazione della lezione (*Organisational and presentation skills*);
- 3) capacità di stimolare gli studenti (*Ability to challenge students*).

Ogni fattore include 8 item e tutti e tre presentano buoni valori di attendibilità.

Il primo fattore rappresenta le abilità del docente nell'instaurare una relazione interpersonale positiva con i propri allievi, tenendo in considerazione le loro opinioni e, se opportuno, modificando le pratiche di insegnamento in base alle indicazioni che gli derivano dal gruppo classe ( $\alpha$  di Cronbach = .86; esempio item "*L'insegnante tratta gli studenti come suoi pari*").

Il secondo fattore riguarda il livello di preparazione del docente rispetto alla disciplina insegnata e alle abilità e strategie che egli/ella mette in atto nel pianificare e strutturare il suo intervento in classe ( $\alpha$  di Cronbach = .83; esempio di item; esempio item "*L'insegnante è ben preparato*").

Il terzo fattore si riferisce alla capacità del docente di proporre compiti stimolanti ai propri studenti, prove che sappiano incoraggiarli ad impegnarsi nello studio ma che, allo stesso tempo, rispondano ad aspettative di successo realistiche in base alle caratteristiche individuali ( $\alpha$  di Cronbach = .79; "*L'insegnante suggerisce specifiche strategie di apprendimento che ti possono aiutare ad imparare*").

In base agli obiettivi della presente ricerca, si è provveduto a tradurre e ad adattare lo strumento descritto.

In particolare, gli item sono stati modificati, passando da una modalità etero-valutativa ad una modalità auto-valutativa: mentre nello strumento originale di Patrick e Smart (1998) erano gli studenti a dover compilare il questionario allo scopo di valutare l'efficacia dei loro docenti, nella versione adattata sono i docenti stessi a rispondere ai quesiti valutando il senso di efficacia professionale. Ad esempio, l'item "*L'insegnante ha la capacità di motivarti a fare del tuo meglio*" è stato trasformato in "*Motivare gli studenti a fare del loro meglio*".

Ulteriori modifiche al testo delle domande sono state apportate per meglio adattarlo al contesto e alle caratteristiche dell'insegnamento musicale strumentale e vocale; ad esempio, l'item "*L'insegnante usa la lavagna e i lucidi in modo adeguato*" è stato modificato in "*Usare appunti e spiegazioni scritte in modo adeguato*".

La consegna è stata modificata, chiedendo ai partecipanti di valutare quanto di sentissero in grado di mettere in atto gli aspetti descritti nei singoli item.

La modalità di risposta ha ripreso quella originale, mantenendo la scelta multipla su scala Likert a 5 punti, dove 1 = "*Per niente capace*" e 5 = "*Quasi del tutto capace*".

#### 4.3.5. *Parte 4: Questionario sull'abilità musicale.*

In questa parte si chiede ai partecipanti di valutare il loro grado di accordo con alcune affermazioni relative all'abilità musicale e alle sue caratteristiche. In particolare, gli item si riferiscono a due visioni principali delle capacità personali in ambito musicale: la prima secondo cui tali abilità sono prevalentemente di tipo innato, determinate sin dalla nascita in modo fisso e presenti in modo più o meno consistente da individuo a individuo; la seconda ritiene, invece, che l'abilità musicale non rappresenti una dotazione immutabile ma possa essere potenziata per tutti attraverso lo sforzo personale e un percorso educativo e formativo adeguato.

Con riferimento a tale tematica, la ricognizione tra i precedenti contributi di ricerca ha portato a rilevare la mancanza di uno strumento quantitativo adeguato per la rilevazione. Per tale motivo ci si è rivolti ad un ambito di indagine considerato affine all'argomento indagato ma teoricamente più sviluppato: le credenze implicite relative alla natura dell'intelligenza umana (Dweck, 2000).

Come per l'abilità musicale, anche riguardo all'intelligenza si sviluppano delle teorie implicite che possono influenzare il modo in cui viene gestito il processo di apprendimento e di insegnamento. Secondo Dweck (2000) possono essere riscontrati due principali gruppi contrapposti di credenze sulle caratteristiche dell'intelligenza: il primo include una visione dell'intelligenza come entità fissa, su cui l'intervento formativo può avere effetti limitati, mentre il secondo si riferisce ad un approccio secondo cui l'intelligenza è un'entità incrementale, che può essere sviluppata e migliorata attraverso lo sviluppo di adeguate strategie di apprendimento e il sostegno di un processo di insegnamento.

A partire da questi fondamenti teorici, Abd-El Fattah e Yates (2006) hanno sviluppato la *Implicit Theory of Intelligence Scale (ITIS)* per la valutazione delle teorie implicite dell'intelligenza. Il questionario in lingua inglese è composto da 14 item, di cui 7 rappresentano asserzioni che considerano l'intelligenza come fissa e 7 asserzioni che la considerano come incrementale. La consegna del questionario chiede a chi risponde di indicare quanto si è d'accordo con le affermazioni proposte, attribuendo un giudizio in base ad una scala Likert a 4 punti dove 1 equivale a "*Fortemente in disaccordo*" ("*Strongly disagree*") e 4 a "*Fortemente d'accordo*" ("*Strongly agree*"). Il questionario

è stato validato su due campioni di partecipanti (un campione australiano e uno egiziano, che ha risposto ad una versione dello strumento tradotta in arabo) e l'analisi fattoriale ha confermato l'esistenza di due fattori principali:

- 1) fattore della teoria implicita dell'intelligenza come entitaria o fissa (*Entity factor*;  $\alpha$  di Cronbach = .83 per il campione egiziano e  $\alpha$  = .78 per il campione australiano; esempio item n. 1 "*Hai una certa quantità di intelligenza e non puoi fare molto per cambiarla*");
- 2) fattore della teoria implicita dell'intelligenza come incrementale o potenziabile (*Incremental factor*;  $\alpha$  di Cronbach = .75 per il campione egiziano e  $\alpha$  = .76 per il campione australiano; esempio item n. 13 "*Una buona preparazione prima di eseguire un compito è un modo per sviluppare la tua intelligenza*").

In mancanza di strumenti relativi alle credenze sulla natura dell'abilità musicale, si è scelto di considerare come base di partenza la *Implicit Theory of Intelligence Scale (ITIS)*, apportandovi delle opportune modifiche per adattarlo al contesto di riferimento. Gli item sono stati tradotti e il termine "intelligenza" è stato sostituito con "abilità musicale". Inoltre, la forma esplicita in base alla quale gli item si rivolgevano direttamente a chi legge e risponde al questionario è stata modificata utilizzando uno stile più impersonale: ad esempio l'item n. 3 tradotto letteralmente prevedeva "*Lo sforzo che tu compi può migliorare la tua intelligenza*" è stato modificato in "*Lo sforzo che si compie può migliorare la propria abilità musicale*". Sono state apportate modifiche anche alla consegna, la quale presenta gli item come centrati sull'abilità musicale: si è chiesto ai partecipanti di rispondere indicando il loro grado di accordo con ciascun item presentato scegliendo una risposta in base ad una scala Likert a 4 punti, dove 1 equivale a "*Fortemente in disaccordo*" e 4 a "*Fortemente d'accordo*".

#### **4.3.6. Parte 5: Questionario sulla relazione con gli studenti.**

La quinta sezione del questionario si rivolge ad indagare le caratteristiche della relazione interpersonale che si sviluppa tra insegnante e studenti nelle lezioni di musica. Questa parte riprende alcuni item originariamente sviluppati nella *Violin Teaching: A survey of teacher attitudes* di Creech (2006).

Lo strumento è stato messo a punto all'interno di una ricerca più ampia, che aveva lo scopo di analizzare e comprendere l'interazione tra allievo, insegnante e genitori nella didattica musicale (Creech, 2006). Nella sezione dedicata agli insegnanti, l'autrice aveva proposto questo questionario per raccogliere informazioni relativamente ad alcuni aspetti dell'esperienza professionale del docente di musica (nello specifico, i partecipanti erano tutti insegnanti di violino). Tale questionario è composto da 46 item in lingua inglese che prevedono una risposta a scelta multipla in base ad una scala Likert a 5 punti (dove 1 equivale a "Strongly agree" e 5 a "Strongly disagree"), da una parte che include domande a risposta aperta per raccogliere eventuali commenti e approfondimenti e da una sezione in cui sono rilevate informazioni di tipo demografico. La sezione con item a risposta multipla prevede due parti: una prima rivolta alla rilevazione delle opinioni e degli atteggiamenti verso l'insegnamento e verso gli allievi ed una seconda che indaga gli atteggiamenti e le credenze relative ai genitori degli studenti e al loro ruolo nel processo didattico.

La prima parte (*Part 1: Your attitudes, expectations and beliefs about your teaching and your pupils.*) riguarda gli atteggiamenti e le credenze che i docenti di musica sviluppano in relazione alla loro esperienza di insegnamento, al modo in cui essi gestiscono la relazione didattica e alla relazione con i loro studenti.

La seconda parte (*Part 2: Your attitudes, expectations and beliefs about the parents of your pupils*) raccoglie informazioni riguarda alle opinioni che gli insegnanti si formano relativamente ai genitori degli allievi e al modo in cui gestiscono il rapporto con le famiglie. Lo strumento è composto da 6 fattori, di cui 3 relativi alle caratteristiche professionali del docente e tre correlati alle modalità di gestione della relazione interpersonale con l'allievo e con i genitori. Per quanto riguarda la dimensione professionale, i fattori che si possono individuare sono:

- 1) soddisfazione professionale (*Professional Satisfaction*;  $\alpha$  di Cronbach = .86; esempio item n. 1 "Insegnare violino è un lavoro che dà soddisfazione");
- 2) senso di efficacia (*Self Efficacy*;  $\alpha$  di Cronbach = .78; esempio item n. 3 "Penso di essere un insegnante efficace per i miei studenti");
- 3) amichevolezza (*Friendship*;  $\alpha$  di Cronbach = .54; esempio item n. 27 "Rimango in contatto con i miei ex allievi").

Per quanto riguarda la relazione con gli studenti, i fattori individuati sono:

- 1) coinvolgimento (*Involvement*;  $\alpha$  di Cronbach = .55; esempio item n. 7 “*Una parte del mio lavoro consiste nell'offrire opportunità di esecuzioni per i miei allievi*”);
- 2) sensibilità (*Responsiveness*;  $\alpha$  di Cronbach = .52; esempio item n. 12 “*Sono contento di comunicare con i miei studenti al di fuori dell'orario di lezione.*”);
- 3) controllo (*Control*;  $\alpha$  di Cronbach = .68; esempio item n. 20 “*Offro sempre delle valutazioni critiche riguardo la performance dei miei allievi durante la lezione di musica.*”).

Per la specificità della *Violin Teaching: A survey of teacher attitudes* nell'indagare aspetti rilevanti nella relazione didattica della musica strumentale, si è scelto di adattare alcuni item e di inserirli nella batteria di questionari utilizzata per la presente ricerca. Sono state considerate e valutate le criticità relative alla consistenza interna di alcune scale (con valori di  $\alpha$  di Cronbach < .60), ma si è comunque deciso di procedere, considerando primaria l'esigenza di trovare uno strumento quantitativo che fosse stato appositamente sviluppato e già utilizzato nell'ambito della didattica strumentale.

Rispetto agli item e alla consegna sono state apportate alcune modifiche: sono stati tradotti in lingua italiana e adattati gli item relativi alle opinioni e atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti (dall'item n. 7 all'item n. 26); le affermazioni sono state riformulate per poter essere proposte non solo ad insegnanti di violino ma ad insegnanti di musicale strumentale e vocale in generale (ad esempio l'item n. 22 la cui traduzione dall'originale è “*Mi aspetto che gli studenti condividano con me le decisioni che riguardano lo studio del violino*” è stata modificata in “*Mi aspetto che gli studenti condividano con me le decisioni che riguardano lo studio della musica*”).

Un'altra importante variazione è stata fatta rispetto alle modalità di risposta: la scala Likert a 5 punti è stata mantenuta e tradotta in italiano, tuttavia è stato invertito l'ordine delle risposte (per cui il valore 1 equivale a “*Fortemente in disaccordo*” e il valore 5 a “*Fortemente d'accordo*”) allo scopo di mantenere una certa coerenza con le risposte delle altre sezioni dello strumento.

#### 4.3.7. Parte 6: Questionario sulle abilità sociali.

La sesta ed ultima sezione del questionario si rivolge all'analisi delle abilità sociali dell'insegnante. Per la rilevazione delle variabili in oggetto, è stato qui proposto la *Scala di valutazione del comportamento interpersonale e assertivo SIB (Scale for Interpersonal Behavior) -versione ridotta* di Arrindell, Nota, Sanavio, Sica, Soresi (2004).

La *Scala SIB* rappresenta la validazione e l'adattamento per la popolazione italiana della *Scale for Interpersonal Behavior* messa originariamente a punto da Arrindell (Arrindell, 1984; Arrindell e van der Ende, 1985). Tale strumento si propone di fornire una valutazione sulle abilità sociali e sul comportamento assertivo; include una versione estesa del test, composta da 50 item, e una versione ridotta, di 25 item.

Entrambe le versioni sono caratterizzate da una doppia modalità di risposta: nel primo caso si chiede a chi risponde di indicare il grado di disagio che si prova nel mettere in atto il comportamento indicato (*Disagio*), nel secondo caso si chiede invece di rispondere selezionando la frequenza con cui si mettono in atto i comportamenti descritti nei singoli item (*Probabilità/Frequenza*). Nel caso del disagio la consegna chiede a chi risponde di indicare il grado di disagio selezionando una risposta in base ad una scala Likert a 5 punti dove 1 equivale a “*la situazione non le provoca nessun disagio/tensione*” e 5 a “*la situazione le provoca disagi e tensione particolarmente intensi*”. Relativamente alla frequenza, si chiede di indicare “*quanto spesso Le capita di comportarsi nel modo descritto*” scegliendo una risposta su scala Likert a 5 punti dove 1 equivale a “*Lei non si comporta mai nel modo descritto*” e 5 a “*Lei si comporta sempre nel modo descritto*”.

Lo strumento è stato successivamente validato per la popolazione italiana da Arrindell, Nota, Sanavio, Sica, Soresi (2004), mediante un'indagine che ha coinvolto un ampio campione di persone provenienti da tutta Italia. Considerando la versione italiana dello strumento, la *Versione Ridotta* della *SIB* è composta da 4 scale più una generale, ottenibile sommando i punteggi ottenuti alle singole scale. Le 4 scale specifiche sono:

- 1) *manifestazione di sentimenti negativi* (per la dimensione del disagio  $\alpha$  di Cronbach = .78, per la dimensione della frequenza  $\alpha$  di Cronbach = .67; esempio item n. 6 “*Rifiutare una richiesta che proviene da una persona che ha*



- autorità*”), che valuta la capacità dell’individuo di esternare sentimenti ed emozioni negative qualora si trovi infastidito da un determinato evento o persona o debba rifiutare una determinata richiesta;
- 2) *espressione e gestione dei limiti personali* (per la dimensione del disagio  $\alpha$  di Cronbach = .71, per la dimensione della frequenza  $\alpha$  di Cronbach = .67; esempio item n. 3 “*Chiedere ad una persona di spiegarle qualcosa che non ha capito*”), che indica quanto l’individuo sia in grado di riconoscere i propri limiti e di ammettere eventuali errori e difficoltà di fronte agli altri;
  - 3) *assertività di iniziativa* (per la dimensione del disagio  $\alpha$  di Cronbach = .76, per la dimensione della frequenza  $\alpha$  di Cronbach = .72; esempio item n. 1 “*Iniziare una conversazione con una persona non conosciuta precedentemente*”), che riferisce alle capacità dell’individuo di dare l’avvio all’interazione con gli altri, anche in una situazione in cui non conosca le altre persone presenti;
  - 4) *assertività positiva* (per la dimensione del disagio  $\alpha$  di Cronbach = .78, per la dimensione della frequenza  $\alpha$  di Cronbach = .75; esempio item n. 4 “*Accettare un complimento a proposito del suo aspetto fisico*”) che si riferisce al grado in cui l’individuo sa esprimere sentimenti positivi e ricevere complimenti o espressioni di affetto e positività dagli altri.

La scala generale è chiamata *Assertività generale* (per la dimensione del disagio  $\alpha$  di Cronbach = .90, per la dimensione della frequenza  $\alpha$  di Cronbach = .85) ed è ottenibile sommando i punteggi ottenuti alle singole sotto-scale.

Relativamente alle finalità della ricerca, si è ritenuto che la Scala SIB fosse appropriata per la rilevazione delle abilità sociali. Non solamente essa presenta buone proprietà psicometriche, ma è uno strumento che è stato validato per la popolazione italiana. Per queste ragioni, nell’ultima sezione è stata inserita la versione ridotta di tale strumento.

L’unica modifica apportata è che, invece di riproporre gli item due volte (una prima volta per le risposte relative al *Disagio* e la seconda per quelle relative alla *Probabilità/Tensione*), questi sono stati presentati una volta sola con una doppia griglia di risposta. È stata fatta questa scelta pensando alla lunghezza complessiva della batteria (di 10 pagine totali) e al fatto che, essendo la sezione sulle abilità sociali l’ultima ad

essere presentata, vi era un rischio di “abbandono” o di non risposta da parte dei partecipanti.

#### **4.3.8. Procedura di raccolta dati**

È stata effettuata una somministrazione pilota della batteria di questionari ad un gruppo di 8 persone, chiedendo loro di riportare eventuali commenti allo scopo di verificare la comprensibilità, la correttezza e l’appropriatezza delle consegne, degli item e delle domande.

In questa prima fase è risultato che il questionario presentava una buona comprensibilità, sia per quanto riguarda le indicazioni di compilazione che gli item. Si è ritenuto opportuno solamente integrare la parte sulle informazioni demografiche, aggiungendo delle domande relative all’istituzione educativa in cui lavorano gli insegnanti.

In una seconda fase si è proceduto con la somministrazione del questionario ad un gruppo di insegnanti di musica strumentale e vocale. I partecipanti sono stati contattati attraverso diverse modalità: in parte mediante un campionamento “a valanga”, attraverso la richiesta ad insegnanti di diffondere lo strumento di ricerca nella loro cerchia di colleghi e conoscenti docenti di musica; in parte mediante un campionamento di convenienza, per cui è stata proposta la partecipazione alla presente indagine ai partecipanti ad un Corso di Perfezionamento on-line e ai frequentanti il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per la classe di insegnamento A077 in collaborazione con l’Università degli Studi di Padova. Il questionario è stato proposto in versione digitale, inviato via mail o compilato on-line sul sito Moodle dell’Università; in alcuni casi si è proceduto alla compilazione di protocolli cartacei.

La partecipazione è stata su base volontaria, i partecipanti sono stati informati sulle finalità principali della ricerca, sull’anonimità dei protocolli e del fatto che i dati sarebbero stati utilizzati solamente a fini di ricerca da parte dell’Università degli Studi di Padova. In particolare, il protocollo prevedeva l’adesione ad una liberatoria per l’uso dei dati personali:

*Ai sensi del D. Lgs. 196 del 30.06.2003, autorizzo l'Università degli Studi di Padova a sottoporre a trattamento i dati personali che mi riguardano per attività di ricerca. In particolare autorizzo a trattare, oltre ai dati comuni, anche i miei dati cosiddetti sensibili e a diffonderli, resi anonimi, nei limiti sopra indicati.*

Nel caso Lei acconsenta, le chiediamo di procedere con la compilazione.

La raccolta dei protocolli compilati si è svolta nel periodo Gennaio 2014 - Aprile 2015.

#### **4.3.9. Partecipanti**

Tramite la procedura precedentemente descritta sono stati raccolti 196 questionari compilati.

Di questi, ne sono stati considerati validi ai fini della ricerca 160 (81,63%): alcuni protocolli sono stati scartati in quanto recanti un numero eccessivo di risposte omesse o poiché coloro che lo avevano compilato non corrispondevano ai requisiti richiesti per la popolazione di insegnanti su cui è stata condotta la presente indagine (ad esempio, non avevano avuto precedenti esperienze di insegnamento musicale strumentale e vocale).

Hanno partecipato alla rilevazione 160 insegnanti di musica strumentale e vocale. L'età media dei rispondenti è di 36,83 anni (DS = 8,78; range da 19 a 58 anni); il gruppo è composto da 71 donne (44,38% del totale) e 88 uomini (55% del totale); 1 partecipante non ha indicato il genere.

Al momento della compilazione dei protocolli, i docenti erano già tutti attivamente impegnati nell'insegnamento musicale, con diversi livelli di esperienza (anni di esperienza media = 12,37; DS = 8,34, range da 1 a 39 anni).

La maggior parte dei rispondenti lavorava come docente di musica in istituti musicali privati (72 partecipanti, 45% del totale) e un gruppo di poco inferiore insegnava strumento o canto nella scuola secondaria di primo e secondo grado (70 partecipanti, 43,75% del totale); pochi lavorano come insegnanti in conservatorio (5 partecipanti; 3,12% del totale) mentre alcuni insegnano contemporaneamente sia in scuole musicali

private sia nella scuola secondaria (13 partecipanti; 8,12% del totale). I dati relativi all'istituzione educativa di appartenenza sono riassunti in *Tabella 1*.

Gli strumenti insegnati sono vari e includono legni, ottoni, archi, strumenti a tastiera, a corde pizzicate, percussioni, musica elettronica e canto. I principali strumenti oggetto di insegnamento, suddivisi nelle principali categorie, sono riportati in *Tabella 2*.

Tra i partecipanti, 26 di loro (16,25%) insegnavano oltre allo strumento principale anche altre materie complementari (propedeutica, avviamento alla musica, ear training, musica d'insieme,...) e 15 di loro (9,37%) lavorano saltuariamente anche come docenti di educazione musicale nella scuola secondaria.

<b>ISTITUZIONE</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1. Conservatorio	5	3,13
2. Scuola secondaria (primo e secondo grado)	70	43,75
3. Scuola di musica privata	72	45
4. Scuola secondaria e scuola di musica privata	13	8,12
<b>TOTALE</b>	<b>160</b>	

*Tab. 1. Principali istituzioni educative in cui i partecipanti insegnano*

<b>STRUMENTO INSEGNATO</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1. Fiati: legni (flauto, clarinetto, fagotto)	43	26,87
2. Fiati ottoni (sassofono tromba)	13	8,13
3. Archi (violino, viola, violoncello)	22	13,75
4. Strumenti a corde pizzicate (chitarra classica/acustica/elettrica, basso)	23	14,37
5. Strumenti a tastiera (pianoforte, organo, fisarmonica)	31	19,37
6. Percussioni e batteria	16	10
7. Musica elettronica	1	0,63
8. Canto	5	3,13
9. Non specificato	6	3,75
<b>TOTALE</b>	<b>160</b>	

*Tab. 2. Principali strumenti insegnati dai partecipanti suddivisi in categorie*

#### **4.4. RISULTATI**

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software IBM SPSS Statistics 21. Sono state effettuate due tipi di analisi:

- 1) analisi di tipo descrittivo, per presentare le modalità di risposta più frequenti rilevate all'interno del gruppo dei partecipanti;
- 2) analisi di tipo inferenziale, che hanno permesso di verificare le ipotesi di ricerca.

Nel primo caso sono state calcolate le medie e le deviazioni standard per i punteggi alle singole scale; nel secondo è stata per prima cosa verificata l'attendibilità delle scale dei questionari e successivamente si è proceduto con la verifica delle ipotesi tramite il calcolo delle correlazioni tra variabili e l'analisi dei modelli predittivi tramite il calcolo della regressione multipla stepwise per i fattori coinvolti nelle ipotesi.

##### ***4.4.1. Analisi descrittive.***

A partire dalle risposte ai singoli item, sono stati ricavati i punteggi per ogni fattore di tutti i questionari proposti. Per ognuna delle scale definite dal protocollo dei singoli strumenti è stata calcolata la media dei valori riportati negli item ad essa riferiti, ottenendo il punteggio medio delle variabili per ciascun partecipante.

Il calcolo della media dei punteggi ai singoli item è stato effettuato anche per i fattori della Scala SIB. Nonostante le indicazioni fornite dal manuale del test richiedano di sommare i punteggi grezzi allo scopo di convertirli poi in punteggio standard per la definizione del profilo individuale, si è scelto comunque di procedere al calcolo della media considerando sia in relazione agli obiettivi di ricerca del presente studio (che prevedono il confronto tra scale derivate da strumenti di rilevazione differenti), sia per le caratteristiche della Scala SIB (per cui non tutti i fattori contengono un numero equivalente di item).

Per ogni fattore considerato sono stati calcolati la media e la deviazione standard, confrontando i risultati in base ai gruppi suddivisi prima per genere e successivamente per livello di esperienza professionale nell'insegnamento musicale. Le medie e le deviazioni standard dei punteggi alle singole scale dei questionari proposti sono riportate in *Tabella 3*, *Tabella 4* e *Tabella 5*.

	Donne (n=71)	Uomini (n=88)	Da 1 a 9 anni di esperienza professionale (n=64)	Da 10 a 19 anni di esperienza professionale (n=58)	Oltre 20 anni di esperienza professionale (n=38)	Totale (n=160)
<i>Fattori</i>						
<b>Questionario sul metodo di insegnamento*</b>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>
1. Credenze: centrate sull'allievo	3,27 (,30)	3,23 (,36)	3,18 (,34)	3,29 (,31)	3,31 (,33)	3,25 (,33)
2. Credenze: non centrate sull'allievo (discente)	2,01 (,40)	2,06 (,51)	2,04 (,47)	2,07 (,47)	2,00 (,46)	2,04 (,47)
3. Credenze: non centrate sull'allievo (apprendimento e insegnamento)	2,71 (,34)	2,71 (,38)	2,62 (,36)	2,72 (,35)	2,83 (,35)	2,71 (,36)
4. Pratiche: creare relazioni positive	3,59 (,37)	3,41 (,44)	3,41 (,48)	3,58 (,33)	3,49 (,40)	3,49 (,42)
5. Pratiche: rispettare l'opinione degli studenti	3,40 (,38)	3,34 (,43)	3,32 (,41)	3,41 (,40)	3,36 (,43)	3,36 (,41)
6. Pratiche: incoraggiare il ragionamento di livello superiore e l'auto-regolazione	3,22 (,44)	3,21 (,46)	3,16 (,45)	3,26 (,43)	3,21 (,48)	3,21 (,45)
7. Pratiche: adattarsi alle differenze individuali di sviluppo	3,17 (,49)	3,03 (,49)	3,03 (,52)	3,14 (,48)	3,10 (,47)	3,09 (,49)
8. Caratteristiche: senso di efficacia	2,89 (,36)	2,87 (,42)	2,80 (,40)	2,97 (,35)	2,85 (,40)	2,88 (,39)
9. Caratteristiche: auto-consapevolezza riflessiva	3,27 (,37)	3,13 (,39)	3,14 (,36)	3,23 (,41)	3,21 (,40)	3,19 (,39)

\*Nota: range dei punteggi da 1 a 4

Tab. 3. Media e deviazione standard dei punteggi ai fattori del questionario sul metodo di insegnamento suddivisi per gruppi legati al genere, al livello di esperienza e per il campione totale

Fattori	Donne (n=71)	Uomini (n=88)	Da 1 a 9 anni di esperienza professionale (n=64)	Da 10 a 19 anni di esperienza professionale (n=58)	Oltre 20 anni di esperienza professionale (n=38)	Totale (n=160)
	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>
<b><u>Questionario sul senso di efficacia**</u></b>						
1. Rispetto per lo studente	4,37 (.37)	4,23 (.45)	4,23 (.48)	4,31 (.40)	4,36 (.33)	4,15 (.49)
2. Abilità di organizzazione e presentazione della lezione	4,11 (.55)	4,07 (.55)	3,96 (.55)	4,14 (.53)	4,21 (.55)	4,29 (.42)
3. Capacità di stimolare gli studenti	4,16 (.52)	4,15 (.45)	4,03 (.50)	4,25 (.43)	4,19 (.52)	4,08 (.55)
<b><u>Questionario sull'abilità musicale*</u></b>						
1. Credenze sull'abilità musicale come fissa	2,01 (.43)	1,98 (.40)	1,92 (.40)	2,02 (.42)	2,08 (.41)	1,99 (.41)
2. Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	3,34 (.38)	3,41 (.34)	3,34 (.35)	3,42 (.38)	3,36 (.35)	3,38 (.36)
<b><u>Questionario sulla relazione con gli studenti**</u></b>						
1. Coinvolgimento	4,09 (.51)	4,09 (.52)	3,97 (.53)	4,23 (.56)	4,01 (.43)	4,08 (.53)
2. . Rispetto	4,30 (.39)	4,26 (.48)	4,15 (.51)	4,32 (.35)	4,42 (.41)	4,28 (.44)
3. Controllo	2,80 (.37)	2,77 (.42)	2,77 (.44)	2,81 (.36)	2,76 (.37)	2,78 (.39)

\*Nota: range dei punteggi da 1 a 4

\*\*Nota: range dei punteggi da 1 a 5

Tab. 4. Media e deviazione standard dei punteggi ai fattori dei questionari sul senso di efficacia, sull'abilità musicale e sulla relazione con gli studenti suddivisi per gruppi legati al genere, al livello di esperienza e per il campione totale

Fattori	Donne (n=71)	Uomini (n=88)	Da 1 a 9 anni di esperienza professionale (n=64)	Da 10 a 19 anni di esperienza professionale (n=58)	Oltre 20 anni di esperienza professionale (n=38)	Totale (n=160)
	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>
<b><u>Questionario sulle abilità sociali**</u></b>						
1. Disagio: manifestazione di sentimenti negativi	2,89 (.72)	2,66 (.89)	2,78 (.86)	2,79 (.75)	2,70 (.88)	2,76 (.82)
2. Disagio: espressione e gestione di limiti personali	2,04 (.60)	1,85 (.60)	2,04 (.65)	1,90 (.62)	1,84 (.53)	1,94 (.61)
3. Disagio: assertività di iniziativa	2,19 (.68)	2,12 (.67)	2,22 (.70)	2,16 (.69)	2,06 (.68)	2,16 (.69)
4. Disagio assertività positiva	1,87 (.60)	1,80 (.63)	1,86 (.57)	1,82 (.70)	1,83 (.61)	1,84 (.63)
5. Disagio: assertività generale	2,27 (.50)	2,13 (.57)	2,25 (.56)	2,19 (.56)	2,13 (.53)	2,20 (.55)
6. Frequenza: manifestazione di sentimenti negativi	2,75 (.83)	2,99 (1,03)	2,88 (.90)	2,91 (.96)	2,83 (1,01)	2,88 (.94)
7. Frequenza: espressione e gestione di limiti personali	3,45 (.74)	3,61 (.82)	3,56 (.64)	3,62 (.83)	3,35 (.92)	3,54 (.78)
8. Frequenza: assertività di iniziativa	3,41 (.73)	3,49 (.84)	3,45 (.77)	3,53 (.73)	3,33 (.91)	3,45 (.79)
9. Frequenza: assertività positiva	3,43 (.84)	3,44 (.96)	3,58 (.73)	3,44 (.96)	3,16 (1,03)	3,43 (.90)
10. Frequenza: Assertività generale	3,24 (.68)	3,37 (.84)	3,35 (.68)	3,36(.77)	3,16 (.90)	3,31 (.77)

\*\*Nota: range dei punteggi da 1 a 5

Tab. 5. Media e deviazione standard dei punteggi ai fattori del questionario sulle abilità sociali suddivisi per gruppi legati al genere, al livello di esperienza e per il campione totale



Con riferimento ai punteggi medi riportati nei fattori del questionario sul metodo di insegnamento, si osserva che i partecipanti in generale riferiscono di possedere maggiormente credenze “centrate sull'allievo” ( $M = 3,25$ ;  $DS = ,33$ ). Rispetto alle pratiche di insegnamento, le attività ritenute maggiormente rilevanti sono quelle volte a creare e mantenere relazioni interpersonali positive con gli studenti ( $M = 3,49$ ;  $DS = ,42$ ). Tra le caratteristiche professionali del docente, i partecipanti si descrivono come maggiormente in grado di riflettere sulle proprie azioni in ambito educativo e sulle conseguenze che da esse derivano ( $M = 3,19$ ;  $DS = ,39$ ).

Considerando il questionario sul senso di efficacia, i partecipanti riportano di sentirsi maggiormente in grado di gestire gli aspetti legati alla pianificazione, presentazione e gestione della lezione ( $M = 4,29$ ;  $DS = ,42$ ), mentre le abilità in cui si valutano come meno efficaci riguardano la scelta e la proposta di attività che sappiano stimolare gli studenti ad apprendere ( $M = 4,08$ ;  $DS = ,45$ ).

Rispetto alla rilevazione delle credenze relative alla natura e alle caratteristiche dell'abilità musicale, sono state maggiormente riferite opinioni che considerano l'abilità in ambito musicale come potenziabile ( $M = 3,38$ ;  $DS = ,45$ ) e migliorabile attraverso l'impegno personale e percorsi formativi adeguati.

Riguardo al questionario sulla relazione con gli studenti, la dimensione considerata maggiormente importante nell'ambito dello scambio relazionale insegnante-allievo è rappresentata dal rispetto ( $M = 4,28$ ;  $DS = ,44$ ), mentre viene ritenuto meno rilevante il controllo dello studente da parte del docente ( $M = 2,78$ ;  $DS = ,39$ ).

Con riferimento alle abilità sociali e all'assertività nelle relazioni interpersonali, la dimensione che provoca maggior disagio nei partecipanti è quella relativa all'espressione di sentimenti negativi ( $M = 2,70$ ;  $DS = ,88$ ), mentre minor disagio viene riferito in relazione all'assunzione di atteggiamenti di assertività positiva ( $M = 1,83$ ;  $DS = ,61$ ). Rispetto alle frequenze con cui i partecipanti riferiscono di mettere in atto determinati comportamenti, vengono messi in atto più spesso atteggiamenti relativi all'espressione e alla gestione di limiti personali ( $M = 3,54$ ;  $DS = ,78$ ), mentre i meno frequenti sono quelli legati alla manifestazione di sentimenti negativi ( $M = 2,88$ ;  $DS = ,94$ ).

Per comprendere le differenze tra le medie dei punteggi riferiti ai vari gruppi, sono state condotte per tutte le scale (ad eccezione delle scale relative frequenza del Questionario sulle abilità sociali) due analisi ANOVA univariata considerando i gruppi suddivisi in un caso per

genere e nell'altro in base al livello di esperienza professionale. Per ogni confronto tra medie è stato riportato il coefficiente  $d$  di Cohen come indice di dimensione dell'effetto.

Con riferimento all'ANOVA calcolata in base al genere dei partecipanti (uomini = 88; donne = 71), i risultati hanno evidenziato differenze significative rispetto ai fattori *Pratiche: creare relazioni positive* e *Caratteristiche: auto-consapevolezza riflessiva* del Questionario sul metodo di insegnamento ed il fattore *Senso di efficacia relativo al rispetto per lo studente* del Questionario sul senso di efficacia professionale.

Rispetto alla scala *Pratiche: creare relazioni positive* le insegnanti riferiscono di mettere in atto attività di promozione di una relazione interpersonale positiva con gli studenti più frequentemente rispetto ai colleghi maschi ( $F_{(1, 157)} = 7,08, p < ,01; d = ,44$ ); con riferimento alla scala *Caratteristiche: auto-consapevolezza riflessiva* le docenti riportano di sviluppare comportamenti di riflessione critica sulla loro attività di insegnanti più frequentemente rispetto ai partecipanti maschi ( $F_{(1, 157)} = 5,31, p < ,05; d = ,37$ ).

Considerando la scala *Senso di efficacia relativo al rispetto per lo studente*, le partecipanti di genere femminile si percepiscono maggiormente in grado di attuare comportamenti di rispetto e attenzione verso lo studente rispetto ai colleghi maschi ( $F_{(1, 157)} = 4,69, p < ,05; d = ,34$ ).

Va sottolineato, tuttavia, che in base ai criteri definiti da Cohen (1988) per l'analisi della dimensione dell'effetto, i valori del coefficiente  $d$  riportati per tutti i confronti in base al genere sono da ritenersi di piccolo livello.

Relativamente all'ANOVA calcolata rispetto ai gruppi suddivisi per livello di esperienza professionale (livello di esperienza da 1 a 9 anni = 64; livello di esperienza da 10 a 19 anni = 58; livello di esperienza da 20 anni e oltre = 38), sono emerse differenze significative rispetto alle medie dei punteggi per i fattori *Credenze: non centrate sull'allievo (relative all'apprendimento e insegnamento)* e *Caratteristiche: senso di efficacia* del Questionario sul metodo di insegnamento, per il fattore *Senso di efficacia relativo alla capacità di stimolare gli studenti* del Questionario sul senso di efficacia professionale e per i fattori *Coinvolgimento* e *Rispetto* del Questionario sulla relazione con gli studenti. Per comprendere meglio le differenze tra le medie, sono state effettuate analisi post-hoc tramite il test di Bonferroni.

Rispetto alla scala *Credenze: non centrate sull'allievo (relative all'apprendimento e insegnamento)* si sono evidenziate differenze significative tra i punteggi riportati dal gruppo degli insegnanti "novizi" (da 1 a 9 anni di esperienza) e il gruppo degli insegnanti "esperti" (20 anni e oltre di esperienza), per cui questi ultimi tendono a manifestare maggiormente

credenze non centrate sull'allievo ( $F_{(2, 157)} = 4,37, p < ,05; d = ,59$ ). Con riferimento alla scala *Caratteristiche: senso di efficacia*, il test post-hoc evidenzia che gli insegnanti novizi manifestano un minor senso di efficacia rispetto ai colleghi con livello medio di esperienza (gruppo da 10 a 19 anni;  $F_{(2, 157)} = 3,20, p < ,05; d = ,42$ ).

Relativamente alla scala *Senso di efficacia relativo alla capacità di stimolare gli studenti*, i docenti con minor esperienza si definiscono meno efficaci nell'incoraggiare l'apprendimento nei propri allievi rispetto ai partecipanti con un livello medio di esperienza professionale ( $F_{(2, 157)} = 3,29, p < ,05; d = ,47$ ).

Per la scala *Coinvolgimento*, i risultati hanno evidenziato che gli insegnanti con livello medio di esperienza ritengono importante supportare il coinvolgimento degli studenti durante la lezione di musica maggiormente rispetto ai colleghi con minor esperienza ( $F_{(2, 157)} = 4,21, p < ,05; d = ,48$ ). Infine, con riferimento alla scala *Rispetto*, gli insegnanti esperti valutano come rilevante il rispetto verso lo studente e le sue necessità in modo maggiore rispetto ai colleghi novizi ( $F_{(2, 157)} = 5,04, p < ,01; d = ,58$ ).

Considerando il calcolo della dimensione dell'effetto, in base a quanto indicato da Cohen (1988) gli indici  $d$  per i confronti rispetto ai gruppi di partecipanti divisi per esperienza sono da ritenersi tutti di piccolo livello, a eccezione dei confronti relativi alle scale *Credenze: non centrate sull'allievo (relative all'apprendimento e insegnamento)* e *Rispetto* i quali, essendo superiori a ,50, sono definibili come di medio livello.

#### **4.4.2. Verifica di attendibilità**

L'attendibilità dei fattori considerati è stata verificata tramite il calcolo del coefficiente alfa ( $\alpha$ ) di Cronbach. Si tratta di una misura utilizzata per verificare la consistenza interna di punteggi compositi, ottenuti tramite l'analisi di più risposte (Chen e Krauss, 2003). E' il caso, ad esempio, dei punteggi alle scale che compongono un questionario, risultanti dal calcolo della media delle valutazioni date ai singoli item sottostanti.

Il coefficiente di Cronbach assume sempre valori positivi e compresi tra 0 e 1. Il grado di attendibilità di una scala è considerato accettabile quando il coefficiente alfa assume valore pari o superiore a 0,6 e buono qualora risultasse pari o superiore a 0,7.

Nella *Tabella 6* sono riportati i valori dei coefficienti di attendibilità per i fattori dei questionari sul metodo di insegnamento, sul senso di efficacia, sulle credenze relative alla

natura dell'abilità musicale sulla relazione con lo studente e sulle abilità sociali (scale del disagio e scale della frequenza).

Si può osservare che, per la maggior parte dei fattori, il livello di attendibilità risulta accettabile e, in alcuni casi, buono (per le scale *Credenze centrate sull'allievo*, *Credenze non centrate sull'allievo relative al discente*, *Credenze non centrate sull'allievo relative all'insegnamento e all'apprendimento*, *Creare relazioni positive*, *Rispettare l'opinione degli studenti*, *Incoraggiare il ragionamento di livello superiore e l'auto regolazione* e *Auto-consapevolezza riflessiva* per il questionario sul metodo di insegnamento, le scale *Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* e *Capacità di stimolare gli studenti* per il questionario sul senso di efficacia professionale, la scala del *Rispetto* per il questionario sulla relazione con gli studenti e per tutte le scale relative alle dimensioni del *Disagio* e della *Frequenza* del questionario sulle abilità sociali).

Due fattori presentano un coefficiente il cui valore è di poco al di sotto della soglia di accettabilità (la scala *Senso di efficacia* del questionario sul metodo di insegnamento e la scala *Credenze sull'abilità musicale come fissa* del questionario sull'abilità musicale).

Infine alla scala *Controllo* del questionario sulla relazione con gli studenti corrisponde un valore di attendibilità inferiore a 0,5 e, per questo, non accettabile.

In base ai risultati ottenuti si decide di considerare per le successive analisi di verifica delle ipotesi tutte le scale tranne quella del *Controllo* del questionario sulla relazione con gli studenti.

<i>Fattori</i>	<i>α di Cronbach</i>
1. MI: Credenze centrate sull'allievo	,76
2. MI: Credenze non centrate sull'allievo relative al discente	,74
3. MI: Credenze non centrate sull'allievo relative all'insegnamento e all'apprendimento	,70
4. MI: Creare relazioni positive	,74
5. MI: Rispettare l'opinione degli studenti	,71
6. MI: Incoraggiare il ragionamento di livello superiore e l'auto regolazione	,73
7. MI: Adattarsi alle differenze individuali di sviluppo	,64
8. MI: Senso di efficacia	,58
9. MI: Auto-consapevolezza riflessiva	,80
10. SE: Rispetto per lo studente	,69
11. SE: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione	,84
12. SE: Capacità di stimolare gli studenti	,83
13. AM: Credenze sull'abilità musicale come fissa	,57
14. AM: Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,61
15. Rel S: Coinvolgimento	,63
16. Rel S: Rispetto	,72
17. Rel S: Controllo	,19
18. AS: Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi	,83
19. AS: Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali	,72
20. AS: Disagio nell'assertività di iniziativa	,80
21. AS: Disagio nell'assertività positiva	,76
22. AS: Disagio nell'assertività generale	,90
23. FR: Manifestazione di sentimenti negativi	,90
24. FR: Espressione e gestione di limiti personali	,84
25. FR: Assertività di iniziativa	,83
26. FR: Assertività positiva	,88
27. FR: Assertività generale	,95

*Tab. 6. Coefficienti di attendibilità (α di Cronbach) per i fattori dei questionari considerati*

#### **4.4.3. Correlazione tra fattori e verifica dell'ipotesi 1**

Allo scopo di condurre una prima analisi esplorativa delle correlazioni tra le variabili considerate e, successivamente, di verificare la prima ipotesi (par. 4.2: “L'esperienza e il genere dell'insegnante sono correlati con il metodo didattico adottato, il senso di efficacia professionale, le credenze relative alla natura dell'abilità musicale da parte dell'insegnante e le modalità di relazione interpersonale tra insegnante e studente”), si è proceduto con il calcolo della matrice di correlazione tra le variabili relative al genere, al livello di esperienza professionale e a tutte le scale dei questionari considerati (esclusa la scala del *Controllo* del questionario della relazione con gli studenti).

Le variabili riferite alle scale dei questionari sono di tipo continuo.; la variabile legata al genere dei partecipanti è di tipo dicotomico, mentre infine la variabile legata all'esperienza professionale è stata strutturata e codificata su scala ordinale (dove 1=da 1 a 9 anni di esperienza professionale, 2=da 10 a 19 anni di esperienza professionale e 3=oltre 20 anni di esperienza professionale).

In base a tali aspetti, la correlazione tra variabili continue e su scala ordinale è stata calcolata mediante il coefficiente di correlazione  $r$  di Pearson, mentre per quanto riguarda la variabile di genere, essa è stata codificata in termini 0/1 (nello specifico 0 = maschio, 1 = femmina) e per il calcolo della correlazione tra questa e le altre variabili è stato utilizzato il coefficiente di correlazione punto-biserial (  $r_{pbis}$  ).

La matrice correlazionale è riportata in *Tabella 7*.

<i>Fattori</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Genere	--																					
2. Esperienza professionale	-,14	--																				
3. MI: Credenze centrate sull'allievo	,06	<b>,16*</b>	--																			
4. MI: Credenze non centrate sull'allievo (discente)	-,05	-,02	-,09	--																		
5. MI: Cred. non centrate sull'allievo (insegnamento e apprendimento)	-,02	<b>,23**</b>	,05	<b>,41**</b>	--																	
6. MI: Creare relazioni positive	<b>,21**</b>	,10	<b>,42**</b>	-,06	,02	--																
7. MI: Rispettare l'opinione degli studenti	,06	,04	<b>,27**</b>	-,08	,03	<b>,67**</b>	--															
8. MI: incoraggiare il ragionamento di livello superiore e l'auto regolazione	,00	,06	<b>,22**</b>	,05	,14	<b>,56**</b>	<b>,74**</b>	--														
9. MI: Adattarsi alle differenze individuali di sviluppo	,13	,06	<b>,32**</b>	-,04	,02	<b>,60**</b>	<b>,66**</b>	<b>,72**</b>	--													
10. MI: Senso di efficacia	,02	,08	<b>,19*</b>	-,12	,13	<b>,35**</b>	<b>,29**</b>	<b>,35**</b>	<b>,31**</b>	--												
11. MI: Auto-consapevolezza riflessiva	<b>,17*</b>	,08	<b>,18*</b>	-,06	,04	<b>,42**</b>	<b>,45**</b>	<b>,44**</b>	<b>,45**</b>	<b>,22**</b>	--											
12. SE: Rispetto per lo studente	<b>,17*</b>	,12	<b>,37**</b>	-,15	,00	<b>,45**</b>	<b>,42**</b>	<b>,38**</b>	<b>,42**</b>	<b>,34**</b>	<b>,39**</b>	--										
13. SE: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione	,02	<b>,18*</b>	,01	,04	,11	<b>,32**</b>	<b>,36**</b>	<b>,48**</b>	<b>,39**</b>	<b>,39**</b>	<b>,48**</b>	<b>,42**</b>	--									
14. SE: Capacità di stimolare gli studenti	-,02	,14	,13	-,02	,12	<b>,43**</b>	<b>,48**</b>	<b>,55**</b>	<b>,43**</b>	<b>,44**</b>	<b>,44**</b>	<b>,50**</b>	<b>,68**</b>	--								

\*Nota: La correlazione è significativa con  $p < ,05$  (2-code).

\*\*Nota: La correlazione è significativa con  $p < ,01$  (2-code).

Tab. 7. Matrice delle correlazioni tra fattori (fattori rpbis e r di Pearson)

<i>Fattori</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
15. AM: Credenze sull'abilità musicale come fissa	,04	<b>,16*</b>	-,06	<b>,45**</b>	<b>,36**</b>	-,08	-,15	-,04	-,05	,00	-,13	-,03	-,05	-,13	--							
16. AM: Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	-,10	,04	<b>,22**</b>	,14	<b>,26**</b>	<b>,20*</b>	<b>,25**</b>	<b>,20*</b>	,15	<b>,19*</b>	<b>,19*</b>	<b>,20*</b>	<b>,25**</b>	<b>,32**</b>	,00	--						
17. Rel S: Coinvolgimento	-,01	,06	<b>,22**</b>	,10	<b>,16*</b>	<b>,41**</b>	<b>,40**</b>	<b>,36**</b>	<b>,32**</b>	<b>,33**</b>	<b>,35**</b>	<b>,36**</b>	<b>,35**</b>	<b>,41**</b>	-,02	<b>,32**</b>	--					
18. Rel S: Rispetto	,04	<b>,24**</b>	<b>,47**</b>	-,17*	,02	<b>,44**</b>	<b>,38**</b>	<b>,31**</b>	<b>,32**</b>	<b>,17*</b>	<b>,37**</b>	<b>,50**</b>	<b>,22**</b>	<b>,32**</b>	-,17*	<b>,26**</b>	<b>,44**</b>	--				
19. AS: Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi	,15	-,03	,07	,03	,02	-,09	-,15	<b>-,23**</b>	<b>-,25**</b>	<b>-,19*</b>	-,12	<b>-,18*</b>	<b>-,27**</b>	<b>-,25**</b>	,04	,13	-,12	-,03	--			
20. AS: Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali	<b>,19*</b>	-,14	,02	,13	,04	<b>-,21**</b>	<b>-,24**</b>	<b>-,20*</b>	<b>-,22**</b>	<b>-,22**</b>	-,14	<b>-,23**</b>	<b>-,26**</b>	<b>-,27**</b>	,11	,01	-,17*	-,14	<b>,59**</b>	--		
21. AS: Disagio nell'assertività di iniziativa	,06	-,09	,02	,19*	,09	<b>-,16*</b>	<b>-,21**</b>	<b>-,26**</b>	<b>-,20**</b>	<b>-,27**</b>	<b>-,16*</b>	<b>-,33**</b>	<b>-,31**</b>	<b>-,29**</b>	-,02	-,03	-,17*	-,17*	<b>,60**</b>	<b>,59**</b>	--	
22. AS: Disagio nell'assertività positiva	,06	-,02	,09	-,02	-,04	-,10	<b>-,18*</b>	<b>-,18*</b>	<b>-,18*</b>	-,09	-,17*	<b>-,24**</b>	<b>-,17*</b>	<b>-,25**</b>	,02	-,10	-,14	-,15	<b>42**</b>	<b>,37**</b>	<b>,47**</b>	--
23. AS: Disagio nell'assertività generale	,15	-,08	,06	,10	,03	<b>-,17*</b>	<b>-,24**</b>	<b>-,28**</b>	<b>-,27**</b>	<b>-,24**</b>	<b>-,18*</b>	<b>-,30**</b>	<b>-,32**</b>	<b>-,33**</b>	,05	,03	-,18*	-,14	<b>,86**</b>	<b>,79**</b>	<b>,83**</b>	<b>,68**</b>

\*Nota: La correlazione è significativa con  $p < ,05$  (2-code).

\*\*Nota: La correlazione è significativa con  $p < ,01$  (2-code).

(segue). Tab. 7.



Considerando il Questionario sul metodo di insegnamento, la scala *Credenze centrate sull'allievo* risulta correlata positivamente con il livello di esperienza dei partecipanti ( $r = ,16$ ,  $p < ,05$ ); inoltre mostra correlazioni significative positive con il fattore *Senso di efficacia: Rispetto per lo studente* ( $r = ,37$ ,  $p < ,01$ ), con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = ,22$ ,  $p < ,01$ ) e con i fattori *Coinvolgimento* e *Rispetto per lo studente* (rispettivamente,  $r = ,22$ ,  $p < ,01$  e  $r = ,47$ ,  $p < ,01$ ).

Con riferimento alla scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative al discente)* si riscontrano correlazioni significative positive con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come fissa* ( $r = ,45$ ,  $p < ,01$ ) e con il fattore *Disagio nell'assertività di iniziativa* ( $r = ,19$ ,  $p < ,05$ ), mentre emerge una correlazione significativa negativa con il fattore *Rispetto per lo studente* ( $r = -,17$ ,  $p < ,05$ ).

La scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative all'insegnamento e all'apprendimento)* risulta correlata significativamente in positivo con il livello di esperienza professionale ( $r = ,23$ ,  $p < ,01$ ), con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come fissa* ( $r = ,36$ ,  $p < ,01$ ) e il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = ,26$ ,  $p < ,01$ ) e con il fattore *Coinvolgimento* ( $r = ,16$ ,  $p < ,05$ ).

Relativamente alla scala *Pratiche: creare relazioni positive*, si evidenziano correlazioni significative positive con il genere (dove 0 = uomo, 1 = donna;  $r = ,21$ ,  $p < ,01$ ), con tutti e tre i fattori del Questionario sul senso di efficacia (rispettivamente,  $r = ,45$ ,  $p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Rispetto per lo studente*,  $r = ,32$ ,  $p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* e  $r = ,43$ ,  $p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Capacità di stimolare gli studenti*), con la scala *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = ,20$ ,  $p < ,05$ ) e con entrambi i fattori del Questionario della relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = ,41$ ,  $p < ,01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = ,44$ ,  $p < ,01$  per la scala del *Rispetto per lo studente*); emergono correlazioni significative negative con i fattori *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali* ( $r = -,21$ ,  $p < ,01$ ), *Disagio nell'assertività di iniziativa* ( $r = -,16$ ,  $p < ,05$ ) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -,17$ ,  $p < ,05$ ).

La scala *Pratiche: Rispettare l'opinione degli studenti* risulta correlata positivamente in modo significativo con tutti e tre i fattori del Questionario sul senso di efficacia (rispettivamente,  $r = ,42$ ,  $p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Rispetto per lo studente*,  $r = ,36$ ,  $p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* e

$r = ,48, p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Capacità di stimolare gli studenti*), con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = ,25, p < ,01$ ) e con entrambi i fattori del Questionario della relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = ,40, p < ,01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = ,38, p < ,01$  per la scala del *Rispetto per lo studente*). Si evidenziano inoltre correlazioni significative negative con i fattori *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali* ( $r = -,24, p < ,01$ ), *Disagio nell'assertività di iniziativa* ( $r = -,21, p < ,01$ ), *Disagio nell'assertività positiva* ( $r = -,18, p < ,05$ ) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -,24, p < ,01$ ).

Con riferimento alla scala *Pratiche: incoraggiare il ragionamento di livello superiore e l'auto regolazione* si riscontrano correlazioni significative positive con tutti e tre i fattori del Questionario sul senso di efficacia (rispettivamente,  $r = ,38, p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Rispetto per lo studente*,  $r = ,48, p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* e  $r = ,55, p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Capacità di stimolare gli studenti*), con la scala *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = ,20, p < ,05$ ) e con entrambi i fattori del Questionario della relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = ,36, p < ,01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = ,31, p < ,01$  per la scala del *Rispetto per lo studente*). La scala risulta correlata significativamente in modo negativo con tutti i fattori del Questionario sulle abilità sociali (rispettivamente,  $r = -,23, p < ,01$  per il fattore del *Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi*,  $r = -,20, p < ,05$  per il *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali*,  $r = -,26, p < ,01$  per il *Disagio nell'assertività di iniziativa*,  $r = -,18, p < ,05$  per il *Disagio nell'assertività positiva*) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -,28, p < ,01$ ).

Rispetto alla scala *Pratiche: Adattarsi alle differenze individuali di sviluppo* si riscontrano differenze significative positive con tutti e tre i fattori del Questionario sul senso di efficacia (rispettivamente,  $r = ,39, p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Rispetto per lo studente*,  $r = ,43, p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* e  $r = ,42, p < ,01$  per la scala *Senso di efficacia: Capacità di stimolare gli studenti*) e con entrambi i fattori del Questionario della relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = ,32, p < ,01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = ,32, p < ,01$  per la scala del *Rispetto per lo studente*). Correlazioni significative negative emergono per tutti i fattori del Questionario sulle abilità sociali (rispettivamente,  $r = -,25, p < ,01$  per il fattore del *Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi*,  $r = -,22, p < ,01$  per il *Disagio nell'espressione e*

gestione di limiti personali,  $r = -.20, p < .01$  per il *Disagio nell'assertività di iniziativa*,  $r = -.18, p < .05$  per il *Disagio nell'assertività positiva*) e per la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -.27, p < .01$ ).

La scala *Caratteristiche: senso di efficacia* mostra correlazioni significative di segno positivo con tutti i fattori del Questionario sul senso di efficacia (rispettivamente,  $r = .34, p < .01$  per la scala *Senso di efficacia: Rispetto per lo studente*,  $r = .39, p < .01$  per la scala *Senso di efficacia: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* e  $r = .44, p < .01$  per la scala *Senso di efficacia: Capacità di stimolare gli studenti*), con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = .19, p < .05$ ) e con tutti e due i fattori del Questionario sulla relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = .33, p < .01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = .17, p < .05$  per la scala del *Rispetto per lo studente*). Emergono, inoltre, correlazioni significative negative con i fattori *Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi* ( $r = -.19, p < .05$ ), *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali* ( $r = -.22, p < .01$ ), *Disagio nell'assertività di iniziativa* ( $r = -.27, p < .01$ ) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -.24, p < .01$ ).

Relativamente alla scala *Caratteristiche: Auto-consapevolezza riflessiva*, le analisi mostrano correlazioni significative con il genere ( $r = .17, p < .05$ ), con tutti i fattori del Questionario sul senso di efficacia (rispettivamente,  $r = .39, p < .01$  per la scala *Senso di efficacia: Rispetto per lo studente*,  $r = .48, p < .01$  per la scala *Senso di efficacia: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* e  $r = .44, p < .01$  per la scala *Senso di efficacia: Capacità di stimolare gli studenti*), con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = .19, p < .05$ ) e con tutti e due i fattori del Questionario sulla relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = .35, p < .01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = .37, p < .01$  per la scala del *Rispetto per lo studente*). La scala risulta negativamente correlata in modo significativo con i fattori *Disagio nell'assertività di iniziativa* ( $r = -.16, p < .05$ ), *Disagio nell'assertività positiva* ( $r = -.17, p < .05$ ) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -.18, p < .05$ ).

Considerando il Questionario sul senso di efficacia, oltre alle correlazioni significative già descritte, per la scala *Senso di efficacia: Rispetto per lo studente* si evidenziano correlazioni significative positive con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = .20, p < .05$ ) e con entrambi i fattori del Questionario sulla relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = .36, p < .01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = .50, p < .01$  per la scala

del *Rispetto per lo studente*). Correlazioni significative di segno negativo si riscontrano con tutti i fattori del Questionario sulle abilità sociali (rispettivamente,  $r = -,18$ ,  $p < ,05$  per il fattore del *Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi*,  $r = -,23$ ,  $p < ,01$  per il *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali*,  $r = -,33$ ,  $p < ,01$  per il *Disagio nell'assertività di iniziativa*,  $r = -,24$ ,  $p < ,01$  per il *Disagio nell'assertività positiva*) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -,30$ ,  $p < ,01$ ).

La scala *Senso di efficacia: Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* appare correlata positivamente in modo significativo con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = ,25$ ,  $p < ,01$ ) e con entrambi i fattori del Questionario sulla relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = ,35$ ,  $p < ,01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = ,22$ ,  $p < ,01$  per la scala del *Rispetto per lo studente*). La scala risulta, inoltre, correlata negativamente con tutti i fattori del Questionario sulle abilità sociali (rispettivamente,  $r = -,27$ ,  $p < ,01$  per il fattore del *Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi*,  $r = -,26$ ,  $p < ,01$  per il *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali*,  $r = -,31$ ,  $p < ,01$  per il *Disagio nell'assertività di iniziativa*,  $r = -,17$ ,  $p < ,05$  per il *Disagio nell'assertività positiva*) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -,32$ ,  $p < ,01$ ).

Relativamente alla scala *Senso di efficacia: Capacità di stimolare gli studenti* emergono correlazioni significative positive con il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $r = ,31$ ,  $p < ,01$ ) e con tutti e due i fattori del Questionario sulla relazione con gli studenti (rispettivamente,  $r = ,41$ ,  $p < ,01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = ,32$ ,  $p < ,01$  per la scala del *Rispetto per lo studente*); correlazioni significative di segno negativo si riscontrano con tutti i fattori del Questionario sulle abilità sociali (rispettivamente,  $r = -,25$ ,  $p < ,01$  per il fattore del *Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi*,  $r = -,27$ ,  $p < ,01$  per il *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali*,  $r = -,28$ ,  $p < ,01$  per il *Disagio nell'assertività di iniziativa*,  $r = -,25$ ,  $p < ,01$  per il *Disagio nell'assertività positiva*) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -,33$ ,  $p < ,01$ ).

Con riferimento al Questionario sull'abilità musicale, oltre alle correlazioni già descritte, la scala *Credenze sull'abilità musicale come fissa* mostra una correlazione significativa positiva con il livello di esperienza professionale ( $r = ,16$ ,  $p < ,05$ ) e una correlazione negativa con il fattore del *Rispetto per lo studente* ( $r = -,17$ ,  $p < ,05$ ).

Per la scala *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* emergono correlazioni significative positive con entrambi i fattori del questionario sulla relazione con gli studenti

(rispettivamente,  $r = ,32$ ,  $p < ,01$  per la scala del *Coinvolgimento* e  $r = ,26$ ,  $p < ,01$  per la scala del *Rispetto per lo studente*).

Relativamente al Questionario sulla relazione con gli studenti, oltre alle correlazioni significative già riportate, per la scala del *Coinvolgimento* si evidenziano correlazioni significative di segno negativo con i fattori *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali* ( $r = -,17$ ,  $p < ,05$ ), *Disagio nell'assertività di iniziativa* ( $r = -,17$ ,  $p < ,05$ ) e con la scala generale *Disagio nell'assertività generale* ( $r = -,18$ ,  $p < ,05$ ).

Relativamente alla scala *Rispetto per lo studente*, si evidenzia una correlazione significativa negativa con il fattore *Disagio nell'assertività di iniziativa* ( $r = -,17$ ,  $p < ,05$ ).

#### **4.4.4. Regressione e verifica delle ipotesi 2, 3 e 4**

Con lo scopo di verificare i principali predittori del metodo didattico, del senso di efficacia professionale e della modalità di relazione interpersonale sono state condotte delle analisi di regressione stepwise considerando come variabile dipendente ogni scala dei Questionari sul metodo di insegnamento, sul senso di efficacia e sulla relazione con gli studenti, per un totale di 14 regressioni. Per ognuna delle scale considerate sono stati introdotti come possibili fattori predittivi il livello di esperienza professionale, le scale *Credenze sull'abilità musicale come fissa* e *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* e le scale del *Disagio* del Questionario sulle abilità sociali (*Disagio nella manifestazione di sentimenti negativi*, *Disagio nell'espressione e gestione di limiti personali*, *Disagio nell'assertività di iniziativa*, *Disagio nell'assertività positiva*).

Di seguito saranno riportate solamente le analisi che hanno avuto come risultato dei modelli predittivi in grado di spiegare almeno il 15 % della varianza nei punteggi della variabile dipendente. Per ogni regressione stepwise considerata saranno riportati e  $R^2_{\text{corretto1}}$ .

Relativamente al metodo di insegnamento, sono stati rilevati modelli predittivi per la scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative al discente)* e per la scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative all'insegnamento e all'apprendimento)*.

---

1

.  $R^2_{\text{corretto}}$  rappresenta l'indice di dimensione dell'effetto e viene calcolato in base alla correzione statistica del modello applicata in base al numero dei partecipanti e delle variabili inserite come predittori (Ellis, 2010).

Per la scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative al discente)*  $R^2$  è significativo ( $R^2_{\text{corretto}} = ,25$ ;  $F_{(3,156)} = 18,89$ ,  $p < ,01$ ) e spiega circa il 25% della variabilità dei punteggi osservati alla scala. I risultati della regressione sono riportati nelle *Tabelle 8 e 9*

Variabile : *Credenze non centrate sull'allievo (relative al discente)*

Modello	Variabile	$R^2$ ( $\Delta R^2$ )	$R^2_{\text{corretto}}$	df1	df2	F
1	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,21	,20	1	158	41,14**
2	Disagio nell'assertività di iniziativa	,25 (,04)	,24	2	157	25,63**
3	Disagio nell'assertività positiva	,27 (,02)	,25	3	156	18,89**

\*\*Nota: significativo per  $p < .01$

Tab. 8. Fattori predittivi per la scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative al discente)*

Modello	Variabile	B	DS er	$\beta$	t
1	(Costante)	1,02	,16		6,21**
	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,51	,08	,45	6,41**
2	(Costante)	,72	,19		3,80**
	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,52	,08	,46	6,60**
	Disagio nell'assertività di iniziativa	,13	,05	,20	2,87**
3	(Costante)	,82	,19		4,19**
	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,52	,08	,46	6,73**
	Disagio nell'assertività di iniziativa	,19	,05	,27	3,54**
	Disagio nell'assertività positiva	-,12	,06	-,16	-2,08*

\*Nota: significativo per  $p < .05$

\*\*Nota: significativo per  $p < .01$

Tab. 9. Modelli predittivi per la scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative al discente)*

Il modello finale include come predittori 3 fattori: le scale *Credenze sull'abilità musicale come fissa*, *Disagio nell'assertività di iniziativa* e *Disagio nell'assertività positiva*.

La prima variabile ad essere identificata come predittore è relativa alle *Credenze sull'abilità musicale come fissa* ( $\beta = ,46$ ,  $p < ,01$ ). Il secondo fattore è rappresentato dalla scala del *Disagio nell'assertività di iniziativa* ( $\beta = ,27$ ,  $p < ,01$ ). Infine anche la scala *Disagio nell'assertività positiva* compare come fattore determinante il modello predittivo, con un coefficiente negativo ( $\beta = -,16$ ,  $p < ,05$ ). Altri fattori non sono risultati avere un significativo impatto predittivo rispetto alla scala considerata.

Considerando la scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative all'insegnamento e all'apprendimento)*  $R^2$  risulta significativo ( $R^2_{\text{corretto}} = ,21$ ;  $F_{(3,156)} = 15,39$ ,  $p < ,01$ ), contribuendo a spiegare circa il 21% della varianza ai punteggi della scala. I risultati della regressione sono riportati nelle *Tabelle 10 e 11*.

Variabile : <i>Credenze non centrate sull'allievo (relative all'insegnamento e all'apprendimento)</i>						
Modello	Variabile	$R^2$ ( $\Delta R^2$ )	$R^2_{\text{corretto}}$	df1	df2	F
1	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,13	,13	1	158	24,12**
2	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,20 (.07)	,19	2	157	19,77**
3	Esperienza professionale	,23 (.03)	,21	3	156	15,39**

\*\*Nota: significativo per  $p < .01$

Tab. 10. Fattori predittivi per la scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative all'insegnamento e all'apprendimento)*

Modello	Variabile	B	DS er	$\beta$	t
1	(Costante)	2,07	,13		15,55**
	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,32	,06	,36	4,91**
2	(Costante)	1,18	,27		4,29**
	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,32	,06	,36	5,09**
	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,26	,07	,26	3,68**
3	(Costante)	1,10	,27		4,05**
	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,30	,06	,34	4,73**
	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,26	,07	,26	3,63**
	Esperienza professionale	,08	,03	,17	2,34*

\*Nota: significativo per  $p < .05$

\*\*Nota: significativo per  $p < .01$

Tab. 11. Modelli predittivi per la scala *Credenze non centrate sull'allievo (relative all'insegnamento e all'apprendimento)*

Il modello finale risulta composto da 3 fattori considerati predittori della scala considerata. La scala *Credenze sull'abilità musicale come fissa* compare come primo fattore predittivo ( $\beta = ,34$ ,  $p < ,01$ ); secondariamente emerge il fattore *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile*, anche questo con coefficiente positivo ( $\beta = ,26$ ,  $p < ,01$ ), mentre come terzo predittore si riscontra *l'esperienza professionale* ( $\beta = ,17$ ,  $p < ,05$ ). Altri fattori non sono risultati avere un significativo impatto predittivo rispetto alla scala considerata.

Relativamente al senso di efficacia, le analisi hanno identificato modelli predittivi per le scale *Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* e *Capacità di stimolare gli studenti*.

Rispetto alla scala *Abilità di organizzazione e presentazione della lezione*,  $R^2$  è significativo ( $R^2_{\text{corretto}} = ,18$ ;  $F_{(4,155)} = 9,76$ ,  $p < ,01$ ) e spiega circa il 18% della variabilità dei punteggi osservati alla scala. I risultati della regressione sono riportati nelle *Tabelle 12 e 13*.



Variabile: *Abilità di organizzazione e presentazione della lezione*

Modello	Variabile	$R^2$ ( $\Delta R^2$ )	$R^2_{corretto}$	df1	df2	F
1	Disagio nell'assertività di iniziativa	,10	,09	1	158	16,9**
2	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,15 (.05)	,14	2	157	14,28**
3	Disagio nell'espressione di sentimenti negativi	,18 (.03)	,16	3	156	11,25**
4	Esperienza professionale	,20 (.02)	,18	4	155	9,76**

\*\*Nota: significativo per  $p < .01$

Tab. 12. Fattori predittivi per la scala *Abilità di organizzazione e presentazione della lezione*

Modello	Variabile	B	DS er	$\beta$	t
1	(Costante)	4,62	,14		33,73**
	Disagio nell'assertività di iniziativa	-,25	,06	-,31	-4,11**
2	(Costante)	3,37	,40		8,32**
	Disagio nell'assertività di iniziativa	-,24	,06	-,30	-4,14**
	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,37	,11	,24	3,26**
3	(Costante)	3,38	,40		8,44**
	Disagio nell'assertività di iniziativa	-,15	,07	-,19	-2,03*
	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,41	,11	,27	3,63**
	Disagio nell'espressione di sentimenti negativi	-,13	,06	-,20	-2,13*
4	(Costante)	3,19	,40		7,85**
	Disagio nell'assertività di iniziativa	-,14	,07	-,17	-1,87***
	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,40	,11	,26	3,6**
	Disagio nell'espressione di sentimenti negativi	-,13	,06	-,20	-2,19*
	Esperienza professionale	,11	,05	,15	2,13*

\*Nota: significativo per  $p < .05$

\*\*Nota: significativo per  $p < .01$

\*\*\*Nota:  $p = .06$

Tab. 13. Modelli predittivi per la scala *Abilità di organizzazione e presentazione della lezione*

In base alle analisi effettuate, il modello finale per la scala *Abilità di organizzazione e presentazione della lezione* risulta composto da 4 fattori predittivi.

La prima variabile a comparire nel modello è la scala del *Disagio nell'assertività di iniziativa*, che presenta coefficiente di segno negativo ( $\beta = -,17, p = .06$ ). Il secondo fattore risulta la scala *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $\beta = ,26 p < ,01$ ). La scala *Disagio nell'espressione di sentimenti negativi* risulta avere peso nel predire i punteggi alla variabile dipendente considerata ( $\beta = -,20 p < ,05$ ). Infine, *l'esperienza professionale* risulta un predittore significativo del senso di efficacia abilità organizzative ( $\beta = ,15 p < ,05$ ). Altri fattori non risultano avere un significativo impatto predittivo rispetto alla scala considerata.

In relazione alla variabile *Capacità di stimolare gli studenti*,  $R^2$  è risultato significativo ( $R^2_{\text{corretto}} = ,18; F_{(2,159)} = 17,97, p < ,01$ ) e spiega circa il 18% della varianza associata ai punteggi della scala. I risultati della regressione sono riportati nelle *Tablelle 14 e 15*.

Variabile: *Capacità di stimolare gli studenti*

Modello	Variabile	$R^2 (\Delta R^2)$	$R^2_{\text{corretto}}$	df1	df2	F
1	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,10	,09	1	158	17,32**
2	Disagio nell'espressione di sentimenti negativi	,19 (.09)	,18	2	159	17,97**

\*\*significativo per  $p < .01$

Tab. 14. Fattori predittivi per la scala *Capacità di stimolare gli studenti*

Modello	Variabile	B	DS er	$\beta$	t
1	(Costante)	2,71	,35		7,78**
	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,43	,10	,31	4,16**
2	(Costante)	3,02	,34		8,87**
	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,48	,10	,35	4,86**
	Disagio nell'espressione di sentimenti negativi	-,18	,04	-,30	-4,11**

\*\*significativo per  $p < .01$

Tab. 15. Modelli predittivi per la scala *Capacità di stimolare gli studenti*

Il modello predittivo finale include due principali predittori. Il primo fattore ad emergere è quello relativo alla scala *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $\beta = ,35 p < ,01$ ) e il secondo riguarda il *Disagio nell'espressione di sentimenti negativi* ( $\beta = -,30 p < ,01$ ).

Con riferimento alla relazione interpersonale tra insegnante e allievo, è stato identificato un modello predittivo per la scala del *Rispetto*: per tale scala i risultati hanno evidenziato la significatività di  $R^2$  ( $R^2_{\text{corretto}} = ,15$ ;  $F_{(3,156)} = 10,63$ ,  $p < ,01$ ), in base al quale è possibile spiegare circa il 15% della varianza associata ai punteggi della scala. Il modello finale risulta formato da 3 predittori principali. Il primo predittore si riferisce alla scala relativa alle *Credenze sull'abilità musicale come potenziabile* ( $\beta = ,25 p < ,01$ ). La seconda variabile a comparire nel modello è rappresentata dall'esperienza professionale ( $\beta = ,27 p < ,01$ ); infine anche la variabile riguardante le *Credenze sull'abilità musicale come fissa* ha un peso nel predire i punteggi relativi alla dimensione relazionale del rispetto ( $\beta = -,22 p < ,01$ ). Gli altri fattori inseriti come variabili dipendenti non sono risultati avere un impatto significativo come predittori.

I risultati delle analisi relative alla scala del Rispetto sono riassunti nelle *Tabelle 16 e 17*.

Variabile: <i>Rispetto</i>						
Modello	Variabile	$R^2 (\Delta R^2)$	$R^2_{\text{corretto}}$	df1	df2	F
1	Credenze sull'abilità musicale come potenziabile	,07	,06	1	158	11,93**
2	Esperienza professionale	,12	,11	2	157	11,10**
3	Credenze sull'abilità musicale come fissa	,17	,15	3	156	10,63**

\*\*Nota: significativo per  $p < ,01$

*Tab. 16. Fattori predittivi per la scala del Rispetto*

Modello	Variabile	B	DS er	$\beta$	t
1	(Costante)	3,18	,32		9,90**
	Crede nze sull'abilità musicale come potenziabile	,33	,09	,26	3,45**
2	(Costante)	2,97	,32		9,32**
	Crede nze sull'abilità musicale come potenziabile	,31	,09	,25	3,42**
	Esperienza professionale	,13	,04	,23	3,10**
3	(Costante)	3,40	,34		9,88**
	Crede nze sull'abilità musicale come potenziabile	,31	,09	,25	3,50**
	Esperienza professionale	,15	,04	,27	3,59**
	Crede nze sull'abilità musicale come fissa	-,23	,08	-,22	-2,93**

\*\*Nota: significativo per  $p < .01$

*Tab. 17. Modelli predittivi per la scala del Rispetto*

## **CAPITOLO 5. DISCUSSIONE**

---

Il lavoro di ricerca descritto si è posto come obiettivo l'analisi di alcuni aspetti fondamentali relativi all'insegnamento efficace nell'ambito della musica vocale e strumentale e delle possibili relazioni esistenti tra di essi.

Inizialmente è stato delineato il contributo offerto dalla letteratura relativamente alle caratteristiche dell'insegnamento efficace in generale e, più specificatamente, dell'insegnamento efficace relativamente alla didattica musicale.

Successivamente si è definito il progetto di indagine tramite la formulazione della domanda di ricerca e delle ipotesi, che hanno guidato la rilevazione dei dati. Sono stati selezionati gli strumenti per la raccolta di dati quantitativi relativamente ad alcune dimensioni fondamentali dell'attività dell'insegnante di musica: il metodo didattico, il senso di efficacia professionale, le credenze relative alla natura dell'abilità musicale, le modalità di relazione con gli studenti e le abilità sociali.

La batteria di questionari è stata proposta ad un gruppo di insegnanti di musica italiani; le informazioni raccolte sono state analizzate allo scopo di verificare le ipotesi precedentemente formulate.

### **5.1. CARATTERISTICHE DEGLI INSEGNANTI DI MUSICA**

In base a quanto emerso dalla rilevazione, è possibile identificare alcune caratteristiche principali del gruppo di insegnanti coinvolti nella ricerca.

Rispetto al metodo di insegnamento, i docenti tendono a manifestare maggiormente credenze centrate sull'allievo e sul ruolo attivo che egli o ella assume all'interno del percorso formativo. Questo risultato conferma in parte quanto è stato rilevato dalla ricerca di Ward (2004), per cui gli insegnanti di musica esprimono opinioni in linea con un approccio all'insegnamento centrato sull'allievo; considerando però la discrepanza che la studiosa rileva tra le credenze riferite e gli atteggiamenti messi effettivamente in pratica durante la lezione di musica (che appaiono maggiormente improntati ad un metodo didattico centrato sul docente), sarebbe

interessante verificare se anche rispetto al presente gruppo di partecipanti si rileva questa differenza.

Con riferimento al senso di efficacia relativo alla propria attività professionale i partecipanti riferiscono un maggior livello di percezione di efficacia rispetto alle abilità di organizzazione e gestione dei tempi, spazi, attività e contenuti della lezione di musica. Tale aspetto rilevato sembra essere in linea con quanto individuato da Madsen (2003), secondo cui, nell'attribuire giudizi di efficacia a specifiche condizioni di insegnamento, i docenti di musica tendevano a considerare come uno degli aspetti fondamentali la chiarezza e il livello di accuratezza con cui venivano presentate le indicazioni didattiche. Si può in base a ciò ipotizzare che l'insegnante di musica ritenga come fondamentale la componente didattico-organizzativa della lezione e sia particolarmente attento a curare tale aspetto nel contesto della sua attività professionale.

Con riferimento alle credenze sviluppate relativamente alla natura dell'abilità musicali, sono state rilevate maggiormente opinioni che considerano l'abilità in ambito musicale come potenziabile attraverso l'impegno personale dello studente e attività formative adeguate. La maggior adesione riferita dai partecipanti all'insieme di credenze che ritengono possibile aumentare e migliorare le proprie doti musicali appare in accordo con quanto emerso dall'indagine di Biasutti (2010), secondo cui insegnanti specialisti di musica in formazione tendevano ad avere una concezione delle abilità musicali come maggiormente dipendenti dallo sforzo personale dello studente piuttosto che dalla dotazione individuale innata.

Relativamente alla relazione interpersonale tra insegnante e studente, i partecipanti considerano maggiormente rilevante nell'ambito della lezione di musica un atteggiamento di rispetto verso la persona dell'allievo, di attenzione alle richieste fatte e di sensibilità verso le necessità educative manifestate. Tale concezione è in linea con gli aspetti riscontrati da Presland (2005) nella valutazione dell'efficacia dell'insegnante data da studenti di musica: gli allievi consideravano di primaria importanza l'instaurarsi ed il mantenere una relazione interpersonale positiva con il proprio insegnante, che doveva dimostrarsi capace di un atteggiamento di rispetto e ascolto. In base a tali considerazioni, è possibile sostenere che il modo in cui viene considerato lo scambio relazionale tra insegnante e allievo di musica risponde alla necessità sostenuta da Rogers (1989), e ripresa poi da Gordon (1974), di basare la relazione interpersonale in ambito didattico sul rispetto reciproco e sull'attenzione alle caratteristiche personali e esigenze dello studente.

Dai risultati considerati, emerge un quadro complesso degli aspetti che caratterizzano gli insegnanti di musica coinvolti nella ricerca. I partecipanti riferiscono un livello maggiore di opinioni relative ad un metodo didattico centrato sull'allievo, mostrano di possedere in maggior misura credenze che considerano l'abilità musicale come potenziabile e riconoscono il ruolo del rispetto verso lo studente e verso le sue esigenze nella strutturazione della relazione interpersonale.

Va sottolineato come quanto rilevato si basa su un'autovalutazione data dagli stessi partecipanti: per comprendere in modo esaustivo il ruolo delle caratteristiche citate sarebbe fondamentale, nell'ambito di indagini future, confrontare quanto riportato con una valutazione degli atteggiamenti e comportamenti messi in atto durante l'attività didattica.

## **5.2. CORRELAZIONI TRA GENERE, ESPERIENZA E DIMENSIONI DELL'INSEGNAMENTO: VERIFICA DELL'IPOTESI 1**

La prima ipotesi di ricerca sostiene che il genere e il livello di esperienza dei partecipanti sia in correlazione con le dimensioni specifiche del metodo di insegnamento, del senso di efficacia professionale, delle credenze relative alla natura dell'abilità musicale e delle modalità di relazione interpersonale insegnante-studente.

Per quanto riguarda il genere degli insegnanti, l'ipotesi è stata solo parzialmente verificata, in quanto si sono evidenziate correlazioni tra genere e alcune scale dei questionari. Più specificatamente, comportamenti volti a creare relazioni positive con gli studenti e atteggiamenti di riflessione critica riguardo la propria attività educativa sembrano essere messi in atto più frequentemente nell'attività di insegnamento dalle donne; in aggiunta, con riferimento alla relazione interpersonale in classe, il rispetto e la sensibilità verso lo studente sono ritenuti maggiormente importanti dalle docenti.

In base a questi risultati, si evidenzia una condizione molto simile a quella descritta da Zhukov (2012), per cui le insegnanti di musica strumentale di sesso femminile tendono ad assumere un approccio didattico in cui particolare enfasi viene attribuita alla collaborazione e al confronto con lo studente, in contrasto con l'approccio maggiormente autoritario dei colleghi maschi. Si evidenzia una situazione in cui la maggior attenzione alla dimensione relazionale nella lezione di musica sembra essere correlata ad aspetti di tipo culturale ed educativo legati al genere dell'insegnante. Non si riscontrano, invece, conferme a quanto riferito dalla ricerca di Minor, Onwegbuzie, Witcher e James (2002), secondo la quale,

rispetto all'insegnamento in generale, gli insegnanti maschi assegnerebbero maggior importanza alle abilità organizzative rispetto alle docenti donne.

Anche nel caso della correlazione tra le dimensioni dell'insegnamento e il livello di esperienza professionale dei partecipanti l'ipotesi è stata verificata in modo parziale.

Rispetto al metodo di insegnamento, l'espressione sia di credenze generali centrate sull'allievo sia di quelle non centrate sull'allievo relative all'insegnamento e all'apprendimento è associata ad un maggior livello di esperienza nell'ambito dell'insegnamento musicale. Non è possibile, quindi, in questo caso, definire tendenze specifiche nella manifestazione di credenze relative all'approccio educativo rispetto all'esperienza, al contrario di quanto rilevato negli studi di Bautista, Pérez Echeverría e Pozo (2009) e di Biasutti (2010). Il risultato attuale potrebbe apparire contrastante, ma può essere chiarito ipotizzando che lo sviluppo in generale di opinioni relative agli aspetti educativi e didattici sia legato prevalentemente all'attività pratica di insegnamento. Ciò può essere un segnale rilevante del fatto che nell'ambito della formazione iniziale dei docenti di musica vi siano inadeguati stimoli e supporti alla riflessione su queste componenti dell'insegnamento, lacuna che viene con il tempo colmata dalle esperienze professionali e personali del docente. Proprio perché dipendente dalle vicende personali, ogni insegnante può, a seconda della sua formazione di base, del contesto in cui si trova a mettere in atto la sua attività educativa e dalle molteplici vicende che sperimenta, manifestare credenze implicite molto differenziate rispetto al suo ruolo e a quello dell'allievo all'interno del percorso formativo. Sembra mancare nel training professionale iniziale l'attenzione verso le opinioni sull'apprendimento e stimoli adeguati di riflessione critica su di esse anche attraverso lo studio delle principali teorie dell'apprendimento, come ribadito da Isbell (2011).

Con riferimento al senso di efficacia, la percezione delle proprie abilità in relazione alla dimensione organizzativa e di gestione delle attività didattica sembra essere connessa al maggior livello di esperienza nella pratica di insegnamento. L'importanza attribuita agli aspetti organizzativi e il maggior senso di efficacia riferito dai docenti esperti appare in linea con quanto riferito da Madsen (2003), per cui gli insegnanti esperti assegnavano un peso rilevante alla chiarezza e organizzazione dell'esposizione dei contenuti e delle attività della lezione nella valutazione dell'efficacia dell'insegnamento musicale.

Infine per quanto riguarda le modalità di relazione interpersonale, si è evidenziata una correlazione significativa tra livello di esperienza e dimensione del rispetto e sensibilità: i



docenti esperti attribuiscono maggior importanza all'attenzione e alla cura della relazione interpersonale con gli allievi. La contrapposizione tra le credenze relative all'insegnamento e apprendimento e l'importanza attribuita alla dimensione del rispetto nello scambio relazionale tra insegnante e allievo rappresenta in una certa misura il contrasto che Gaunt (2008) ha descritto nella sua ricerca, per cui gli insegnanti di musica, pur considerando necessario porre al centro della relazione educativa lo studente, tendevano a mettere in atto e a ripetere un modello di insegnamento centrato prevalentemente sull'insegnante.

Quanto emerso dalle correlazioni tra aspetti dell'insegnamento musicale e livello di *expertise* degli insegnanti sottolinea come tali dimensioni siano strettamente dipendenti e risentano l'influenza della pratica sul campo. A partire da ciò, si sviluppa una riflessione critica volta a cercare di comprendere se e in che modo tali aspetti potrebbero essere affrontate in modo più approfondito e completo tramite interventi di formazione professionale prima dell'ingresso in servizio dei docenti.

### **5.3. FATTORI PREDITTIVI DEL METODO DI INSEGNAMENTO: VERIFICA DELL'IPOTESI 2**

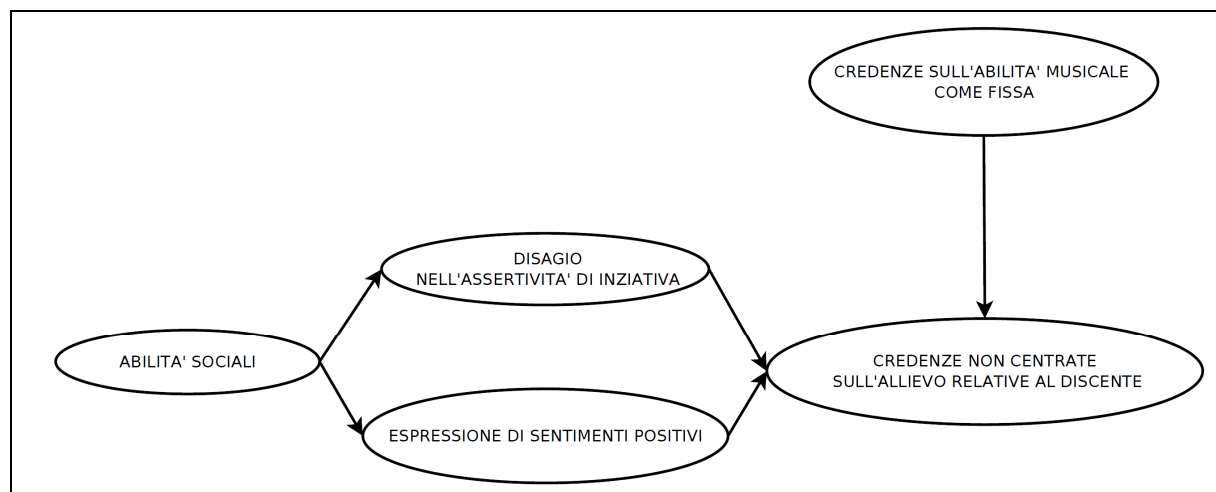
La seconda ipotesi di ricerca sostiene che il metodo di insegnamento in ambito musicale possa essere predetto da variabili relative alle credenze riguardanti la natura delle abilità musicali, alle abilità sociali e all'esperienza professionale. Considerando i risultati delle analisi, si è visto che in parte l'ipotesi è stata confermata, in particolare per le dimensioni riguardanti le credenze non centrate sull'allievo relative al discente e all'insegnamento e apprendimento.

Le credenze espresse dai partecipanti e riferite al ruolo del discente nell'ottica di un approccio non centrato sull'allievo sembrano essere predette dal fatto di possedere credenze implicite che considerano l'abilità musicale come fissa. Tale rapporto sembra riprendere l'approccio all'insegnamento della musica che Bautista, Pérez Echeverría e Pozo (2009) hanno denominato "teoria diretta". Secondo questo approccio, i risultati dell'apprendimento nella musica strumentale dipendono in larga misura dalla dotazione innata di talento dell'allievo; le finalità del percorso di formazione musicale non sono centrate sulle esigenze dello studente ma piuttosto sulla trasmissione e riproduzione della corretta prassi esecutiva.

Anche due aspetti legati alle abilità sociali del docente sembrano predire il possesso di opinioni di tipo non-centrato sullo studente: nello specifico, maggior disagio nell'espressione di comportamenti volti ad dare l'inizio ad uno scambio relazionale e minore disagio rispetto a comportamenti rivolti a manifestare e a ricevere dagli altri stati d'animo positivi ed

espressioni di stima o affetto risultano essere predittori significativi di tale insieme di credenze.

Con riferimento al ruolo della componente sociale, il modello predittivo riprende i risultati dell'indagine di Hamann, Lineburgh e Paul (1998), che avevano evidenziato come alcune abilità sociali (quelle legate soprattutto alla comunicazione) erano legate all'adozione di strategie di insegnamento maggiormente efficaci. Ciò che emerge dalla presente ricerca potrebbe essere considerata come l'"altra faccia della medaglia", per cui difficoltà relative ad capacità di avviare la comunicazione sociale, ma anche un'espressione dei propri vissuti non adeguatamente calibrata sulla relazione educativa, possono influenzare la formazione di credenze implicite secondo le quali lo studente assume un ruolo secondario nell'apprendimento. Il modello predittivo è stato schematizzato in *Figura 2*



*Fig. 2. Schema dei predittori delle credenze non centrate sull'allievo relative al discente*

Per la dimensione delle credenze non centrate sull'allievo e relative alle caratteristiche dell'insegnamento e dell'apprendimento, i primi fattori predittivi ad emergere riguardano il possesso di credenze relative alla natura dell'abilità musicale, sia di quelle che considerano innato il talento musicale sia di quelle che reputano le capacità individuali in ambito musicale come potenziabili. Inoltre, anche l'esperienza professionale ha un ruolo nel determinare lo sviluppo di tali credenze. Poiché il modello descritto non sembra essere poter essere inquadrato nelle tendenze rilevate precedentemente da Bautista, Pérez Echeverría e Pozo (2009) e di Biasutti (2010), come già discusso nel paragrafo precedente, si potrebbe ipotizzare che esso abbia una funzione descrittiva più che predittiva, fotografando una situazione in cui

la pratica didattica (spesso di tipo tradizionale) e la riflessione critica sulle principali caratteristiche dell'apprendimento musicale in generale contribuiscono a rafforzare una visione del metodo di insegnamento come maggiormente centrato sulla trasmissione di contenuti e sul ruolo del docente. In tal modo il focus dell'attività educativa sembra essere comunque relativo ai risultati di apprendimento (come si raggiungono, se è sufficiente l'impegno e l'applicazione nello studio o è indispensabile possedere un talento specifico, e il loro ruolo centrale nel processo didattico) piuttosto che al percorso dello studente, condizione che Cheng e Durrant (2007) non considerano di insegnamento efficace. I risultati sono schematizzati in Fig.3.

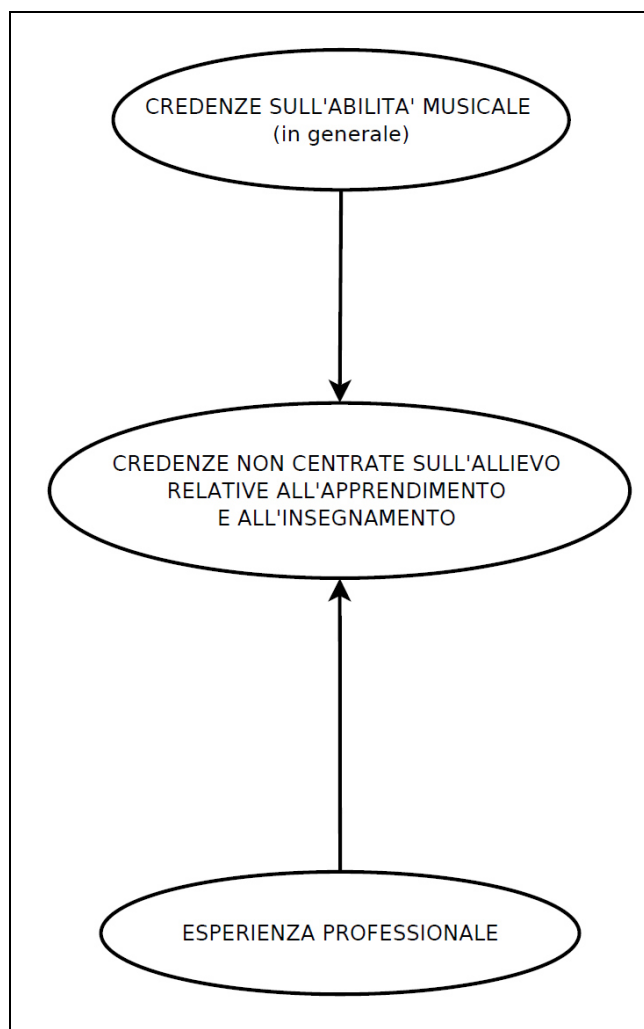


Fig. 3. Schema dei predittori per le credenze non centrate sull'allievo relative al discente

#### **5.4. FATTORI PREDITTIVI DEL SENSO DI EFFICACIA PROFESSIONALE; VERIFICA DELL'IPOTESI 3**

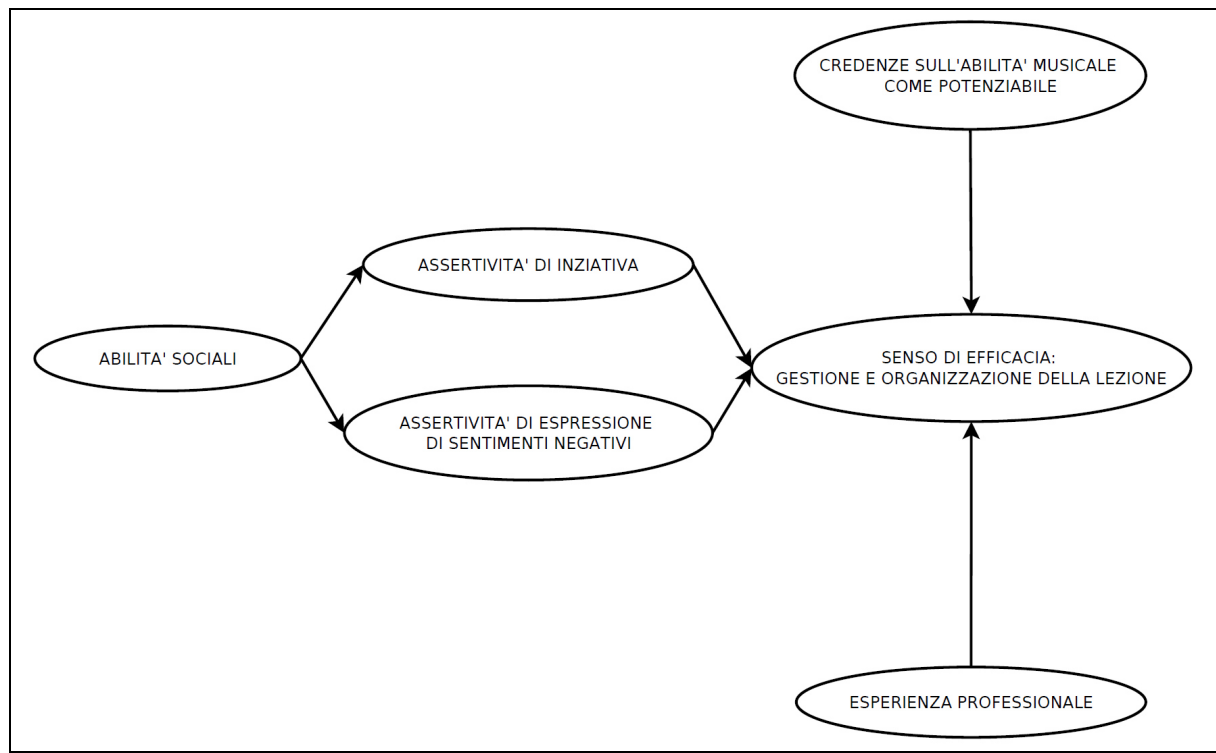
Secondo la terza ipotesi di ricerca, il senso di efficacia professionale riferito dai partecipanti avrebbe dovuto risultare predetto da variabili legate alle credenze sulla natura delle abilità musicali, dalle abilità sociali e dall'esperienza professionale. L'ipotesi è stata confermata per due delle tre dimensioni relative alla percezione di efficacia, quella relativa alle abilità di organizzazione e presentazione della lezione e quella riguardante la capacità di stimolare gli studenti.

Il senso di efficacia riferito rispetto alla dimensione organizzativa dell'attività educativa sembra essere predetto da un basso livello di disagio associato a comportamenti volti ad avviare le interazioni sociali; il secondo fattore ad emergere risulta essere relativo alle credenze sull'abilità musicale, per cui possedere opinioni che considerano le capacità in ambito musicale come migliorabili influenza lo sviluppo di senso di efficacia relativamente alle abilità di gestione e pianificazione delle attività educative. Considerare l'abilità musicale come potenzialmente migliorabile è una credenza che si inserisce nell'ambito di un approccio che pone in primo piano il ruolo attivo dello studente nel processo di apprendimento; un risultato analogo è stato riscontrato anche da Creech e Hallam (2010), che hanno individuato la dimensione della sensibilità e rispetto verso le esigenze dello studente come possibile predittore del senso di efficacia del docente. Un altro aspetto relativo alle abilità sociali in grado di predire la percezione di efficacia risulta un livello ridotto di disagio associato all'espressione di sentimenti negativi.

Il peso che le abilità sociali rivestono rispetto alla formazione di un senso di efficacia relativo alle capacità di organizzazione può essere considerato in accordo con quanto emerso dalle ricerche di Hamman, Linenburgh e Paul (1998) e di Juchniewicz (2010), per cui gli insegnanti che mostravano maggiori abilità sociali tendevano ad essere giudicati dall'esterno come maggiormente efficaci nella loro attività didattica.

Infine, anche l'esperienza professionale gioca un ruolo significativo nel determinare l'efficacia percepita, per cui un maggior livello di expertise porta gli insegnanti a percepirsi come maggiormente competenti rispetto alla dimensione considerata. La maggior competenza degli insegnanti esperti rispetto alla dimensione organizzativa e gestionale della lezione di musica emerge anche dai risultati di Madsen (2003): è possibile ritenere che l'esperienza nell'insegnamento contribuisca proprio al potenziamento delle abilità organizzative,

aumentando anche il senso di efficacia sperimentato rispetto ad esse. I risultati sono stati riassunti in *Fig. 4*



*Figura 4. Schema dei predittori per il senso di efficacia relativo alla gestione e organizzazione della lezione*

Riguardo al senso di efficacia riferito alla capacità di stimolare gli studenti, due fattori sono risultati significativi come predittori: le credenze sull'abilità musicale come potenziabile e il disagio sperimentato nell'espressione di sentimenti negativi. Nello specifico, un maggior livello di credenze e una bassa percezione di disagio in relazione alla manifestazione di stati d'animo negativi sembrano influenzare la percezione di efficacia relativa alla capacità di offrire stimoli all'apprendimento degli studenti. Anche in tal caso le credenze relative alla possibilità di incrementare le abilità in ambito musicale si possono collocare in una visione dell'insegnamento che riconosce la centralità dello studente e delle sue esigenze. In accordo con quanto sostenuto da Scripp (2013), se l'insegnante ritiene che le capacità musicali dall'allievo possano essere migliorate attraverso uno sforzo congiunto, è possibile che tenda ad investire maggiori risorse nell'offerta di attività che supportino l'apprendimento. Riconoscere l'importanza di tale aspetto nella didattica musicale ha un probabile impatto nella percezione di efficacia sviluppata dal docente stesso. L'influenza che deriva dall'abilità sociale

di espressione di vissuti personali negativi riprende la rilevanza della dimensione riguardante l'espressività sociale come predittore dei giudizi di efficacia degli insegnanti di musica riscontrata nell'indagine di Hamman, Linenburgh e Paul (1998). Tale abilità in ambito sociale sembra influenzare non solo i giudizi di efficacia dati dall'esterno ma anche quelli auto-attribuiti. La Fig. 5 schematizza il modello presentato.



Figura 4. Schema dei predittori per il senso di efficacia riferito alla capacità di stimolare gli studenti

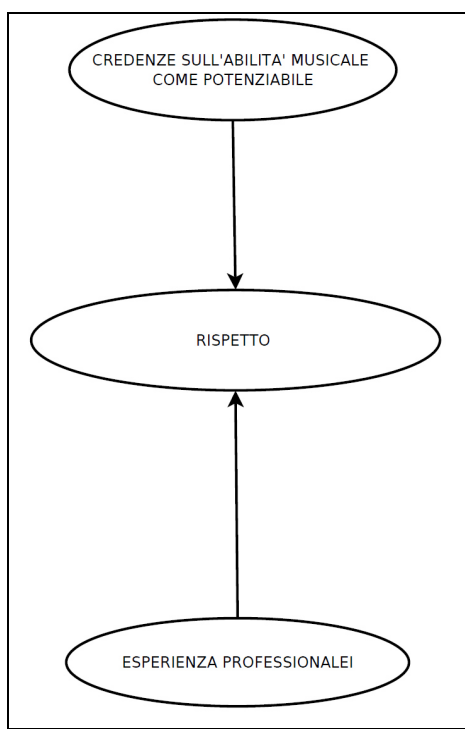
#### **5.5. FATTORI PREDITTIVI DELLE MODALITÀ DI RELAZIONE INSEGNANTE-STUDENTE: VERIFICA DELL'IPOTESI 4**

La quarta ipotesi di ricerca ha sostenuto che le modalità di relazione interpersonale tra insegnante e studente potessero essere predette dalle credenze relative alla natura delle abilità musicali, dalle abilità sociali e dall'esperienza dell'insegnante di musica.

Tale ipotesi è stata confermata per una delle due dimensioni relative alla relazione docente-allievo, quella relativa al rispetto e sensibilità verso lo studente. La sensibilità verso lo studente e verso le sue esigenze sembra poter essere predetta da un buon livello di credenze relative all'abilità musicale come incrementale. Anche l'esperienza professionale sembra avere

un impatto su questo aspetto, definendo come un elevato livello di rispetto dipende da un maggior livello di esperienza. Infine risulta avere un ruolo significativo anche il possedere in misura ridotta opinioni che considerano la competenza in ambito musicale come fissa e stabile.

I fattori che sembrano influenzare la manifestazione di atteggiamenti di maggior attenzione verso l'allievo sembrano delineare una condizione in cui l'insegnante tende a focalizzare maggiormente la sua attività sul percorso formativo dello studente piuttosto che sui risultati in termini di performance esecutiva: tale situazione è affine a quella che Cheng e Durrant (2007) definiscono di insegnamento musicale strumentale efficace. Va sottolineato comunque che, in base ai risultati del modello di regressione, le variabili considerate spiegano solo in parte la dimensione relazionale; per questo motivo sarebbe fondamentale indagare in modo più approfondito quali sono i fattori in grado di promuovere uno scambio interpersonale basato sul rispetto reciproco e sulla rivalutazione del ruolo dell'allievo all'interno della lezione di musica. Lo schema in *Fig. 6* sintetizza i risultati discussi.



*Figura 4. Schema dei predittori per la dimensione del rispetto*

## **5.6. INSEGNAMENTO MUSICALE EFFICACE: UN POSSIBILE MODELLO GENERALE**

I risultati emersi dalla presente ricerca consentono di approfondire la conoscenza relativa alle relazioni che intercorrono rispetto alle dimensioni caratterizzanti l'insegnamento musicale strumentale e vocale.

Attraverso il confronto critico con quanto rilevato dai precedenti contributi della letteratura, è possibile ipotizzare un modello generale dell'insegnamento musicale efficace, che tenti di includere i diversi elementi in gioco. Tale modello si propone di offrire una visione per quanto possibile completa dell'insegnamento in ambito musicale. In esso è rappresentata la dimensione dell'insegnamento, che va distinta da quella dell'apprendimento, secondo l'approccio proposto da Gordon (1974). Si procederà quindi a delineare gli aspetti che sono stati rilevati dai contributi di ricerca già presenti in letteratura. Successivamente si cercheranno di approfondire alcune dimensioni (in particolare quelle relative alla relazione interpersonale insegnante-allievo e al senso di efficacia professionale) in base a quanto emerso dalle analisi dei risultati nella presente indagine.

Gli studi che sono stati analizzati nell'ambito della letteratura di ricerca sull'insegnamento della musica hanno evidenziato che, oltre alla conoscenza approfondita della materia, è necessario saperla insegnare in modo efficace, considerando tutti gli elementi che influenzano in varia misura l'efficacia educativa. In questa intervengono aspetti relativi sia alle caratteristiche del docente, di tipo personale e di tipo professionale, sia aspetti contestuali, che dipendono dal gruppo classe (nel caso di lezioni collettive) e dalle caratteristiche delle istituzioni educative in cui si situa l'attività formativa musicale.

Tra le caratteristiche personali si riconoscono le abilità sociali (Hamann e coll., 1998; Juchniewicz, 2010) e le credenze che gli insegnanti sviluppano riguardo alle caratteristiche dell'insegnamento, dell'apprendimento e relativamente alla natura dell'abilità in campo musicale (Bautista e coll., 2009; Biasutti, 2010, 2012). Questi aspetti influenzano il modo in cui si strutturerà la relazione interpersonale tra insegnante e studente (Creech e Hallam, 2010); inoltre la capacità di avviare e gestire l'interazione sociale ha ripercussioni anche sullo scambio comunicativo nella lezione di musica, sia sul piano verbale che su quello non verbale (Zhukov, 2013).

Le caratteristiche professionali del docente includono il metodo didattico adottato (Young e coll., 2003; Rostvall e West, 2005), che comporta anche l'adozione di particolari obiettivi educativi (Ward, 2004), il senso di efficacia sviluppato in relazione all'attività professionale



(Creech e Hallam, 2010) e lo schema di istruzione (Price, 1992; Bowers, 1997; Madsen, 2003).

I risultati della presente indagine hanno contribuito a rendere maggiormente esplicite le relazioni tra alcune dimensioni del modello. In particolare, le caratteristiche personali possono in qualche misura influenzare lo sviluppo delle caratteristiche professionali, come nel caso di alcune credenze implicite che sembrano contribuire e alla scelta di uno specifico metodo di insegnamento. La competenza personale in ambito sociale sembra avere un peso rilevante nella strutturazione di diverse dimensioni associate all'insegnamento della musica; in particolare, sembrano influire sia nelle modalità con le quali si struttura lo scambio relazionale interpersonale tra docente e discente. Questi dati confermano un'intuizione, comunemente diffusa, per cui chi si dimostra maggiormente in grado di gestire atteggiamenti di assertività riesce meglio a strutturare e a mantenere relazioni interpersonali positive e durature. Inoltre le credenze che si sviluppano in relazione alle caratteristiche cognitive e psicologiche dell'abilità in ambito musicale sembrano produrre degli effetti non solamente sulla scelta e sull'applicazione di un particolare modello di insegnamento (che può privilegiare o l'esperienza educativa dello studente o la trasmissione e il rispetto della tradizione esecutiva) ma anche sull'efficacia percepita dall'insegnante in relazione alla sua attività educativa. Ciò che emerge in modo evidente è il legame che le caratteristiche personali del docente hanno nella strutturazione di aspetti considerati strettamente professionali. Per questi motivi, è necessario ripensare anche alla formazione dell'insegnante di musica, per cui non è possibile pensare ad un training a "compartimenti stagni", in cui si rivolga l'attenzione agli aspetti professionali, isolando o piuttosto accentuando come dato di fatto la presenza o meno di alcune caratteristiche considerate maggiormente personali. Certamente, va presa in considerazione la variabilità (di aspetti legati alla sfera cognitiva, psicologica, esperienziale) che rende ogni persona unica, ma è necessario saper discernere quali sono gli aspetti non strettamente identificati come professionali, che, per il loro impatto nell'attività educativa, possono essere oggetto di interventi formativi e di potenziamento.

Il modello è sintetizzato nella *Fig. 6*

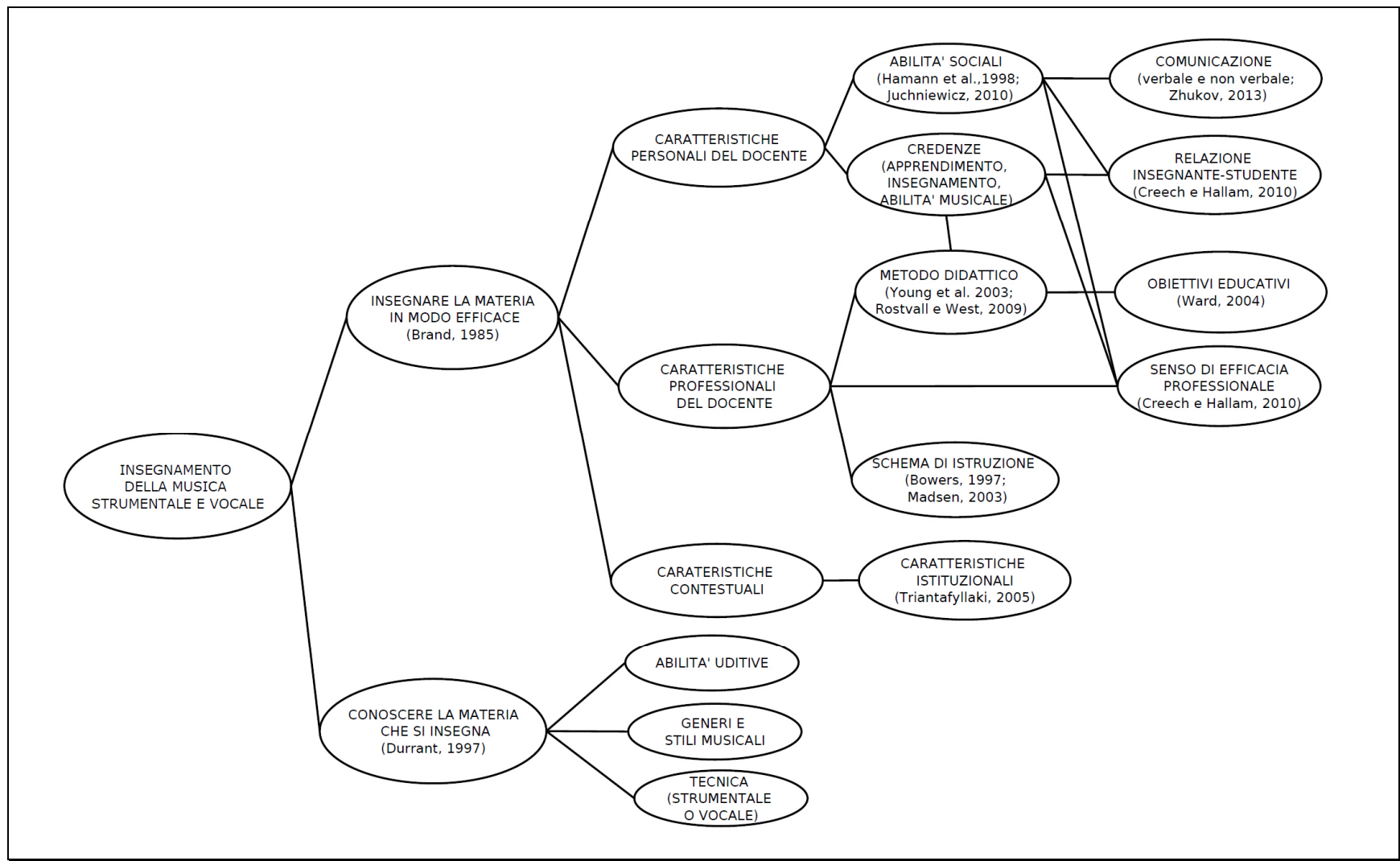


Fig.6. Modello dell'insegnamento musicale efficace

## 5.7. IMPLICAZIONI EDUCATIVE

Dai risultati della presente indagine possono essere ricavate alcune implicazioni educative rilevanti soprattutto in relazione alla formazione dei docenti di musica strumentale e vocale.

La prima considerazione riguarda il ruolo che l'esperienza in ambito professionale ha nell'influenzare alcune tra le principali dimensioni dell'insegnamento. Si è visto che i docenti esperti sembrano manifestare in misura maggiore credenze relative all'insegnamento e all'apprendimento sia centrate sull'allievo che sul docente: ciò porta ad ipotizzare come gli insegnanti novizi non abbiano avuto modo di sviluppare riflessioni riguardanti il metodo didattico, le caratteristiche dell'apprendimento musicale e i ruoli che possono essere assunti dal docente e dal discente. Sarebbe fondamentale che tali riflessioni non fossero lasciate semplicemente a “nascere e maturare con il tempo”, ma venissero in qualche modo proposte già nelle attività che caratterizzano la formazione iniziale dei docenti di musica (Lehmann, Sloboda e Woody, 2007). In particolare, si dovrebbero esplorare le credenze implicite dei futuri insegnanti e far conoscere le principali teorie sull'apprendimento (Isbell, 2011), allo scopo di sollecitare una riflessione critica su alcuni aspetti psicologici, motivazionali ed educativi riguardanti l'insegnamento musicale.

Un'ulteriore considerazione si rivolge al ruolo assunto, nella presente ricerca, dalle credenze degli insegnanti relative alla natura dell'abilità musicale. E' emerso come vi sia, tra le altre, una certa influenza delle credenze che considerano le capacità nel campo della musica come migliorabili su alcune dimensioni che caratterizzano l'insegnamento musicale efficace. Non è emersa una tendenza specifica di opinioni rispetto al livello di esperienza dei partecipanti, ma sembra che la formazione di idee implicite riguardo le caratteristiche dell'abilità in musica sia influenzata da diverse variabili maggiormente legate ad aspetti specifici dell'esperienza individuale come docenti di musica. Proprio per il ruolo che una visione “potenziabile” delle capacità musicali ha nel promuovere una condizione di insegnamento efficace, si ritiene opportuna la possibilità di predisporre momenti ed attività specifiche per aiutare i docenti in formazione e in servizio a conoscere e a comprendere come sia possibile aiutare gli studenti ad

apprendere e a far maturare le loro abilità in sintonia con le loro caratteristiche individuali, esigenze e aspettative (Delfrati, 2008).

Infine una riflessione si rende necessaria anche in relazione al ruolo delle abilità sociali nell'attività educativa e professionale dell'insegnante di musica. Tale caratteristica sembrano incidere non solo sulla dimensione relazionale e comunicativa della lezione di musica ma anche su dimensioni quali il senso di efficacia professionale. Sebbene la capacità di interagire socialmente può essere considerata una caratteristica personale dipendente da vari aspetti di personalità e legati alla sfera emotiva, è possibile intervenire con programmi di potenziamento che consentano agli insegnanti e ai futuri insegnanti di musica di imparare a gestire la dimensione relazionale e sociale, il che non coinvolge solamente il rapporto con lo studente ma anche con le famiglie (Creech e Hallam, 2010) e con i colleghi. A questo proposito sarebbero fondamentali due azioni preliminari: portare l'attenzione dei docenti sull'impatto che le abilità sociali hanno nell'ambito della loro professione e sottolineare come esse possano essere migliorate attraverso percorsi di training specifico nell'ottica di contribuire all'efficacia dell'insegnamento musicale.

## **5.8. LIMITI DELLA PRESENTE INDAGINE**

Nella ricerca descritta si evidenziano alcuni limiti che dovrebbero essere tenuti in considerazione nella valutazione dei risultati emersi.

In primo luogo si riconosce un limite legato alla tecnica di raccolta dati. Sono stati infatti utilizzati dei questionari self report, che potrebbero risentire del fenomeno della desiderabilità sociale o di aspetti legati alle modalità di compilazione (fretta, stanchezza,..). Inoltre un'ulteriore difficoltà ha riguardato la mancanza di strumenti validati per la popolazione italiana (con l'eccezione del questionario sulle abilità sociali). Questo ha avuto ripercussioni anche sull'analisi di affidabilità delle scale, per cui la scala del *Controllo* del questionario sulla relazione con gli studenti non è risultata affidabile per il campione di partecipanti; in quel caso è possibile ipotizzare, a posteriori, o problemi legati alla traduzione di alcuni item o l'influenza di aspetti

culturali legati al campione italiano (lo strumento è stato inizialmente costruito per la popolazione anglosassone).

Infine si segnala una limitazione anche in relazione ai gruppi di partecipanti, per cui i gruppi basati sull'esperienza professionale non sono equilibrati, con uno sbilanciamento verso il gruppo dei docenti "novizi".

### **5.9. PROSPETTIVE DI RICERCA FUTURA**

A partire da quanto emerso dai risultati descritti, è possibile delineare alcune indicazioni per la progettazione di attività di ricerca future nell'ambito dell'insegnamento musicale strumentale e vocale. Sarebbe, innanzitutto, opportuno studiare maggiormente in dettaglio il ruolo delle abilità sociali nell'insegnamento musicale, analizzando, in particolare quali siano gli atteggiamenti assertivi che risultano di maggior impatto nell'attività educativa e didattica. In questo progetto di ricerca sono stati considerati aspetti relativi alla manifestazione sia di sentimenti negativi che di vissuti positivi: si potrebbe cercare di comprendere se vi sia un peso differente di tali componenti rispetto alla sfera delle abilità professionali dell'insegnante.

Nella presente indagine si è considerato l'insegnamento musicale efficace in generale, accomunando quindi l'attività educativa relativa ai diversi strumenti musicali e al canto. In seguito sarebbe importante verificare se si possono riscontrare caratteristiche specifiche che influenzano la didattica musicale nei diversi corsi di strumento e rispetto all'insegnamento della tecnica vocale. Con riferimento alle credenze manifestate dagli insegnanti di musica, sarebbe indicato in futuro analizzare in modo approfondito le credenze implicite già possedute da insegnanti di musica in formazione. Questo soprattutto con riferimento alle opinioni e agli atteggiamenti relativi alle caratteristiche del processo di apprendimento, di insegnamento, del ruolo attribuito a studente e docente nell'attività educativa e agli aspetti che definiscono e che influiscono sull'abilità in ambito musicale.

Il modello che è stato presentato necessita di ulteriore validazione, soprattutto rispetto all'impatto che le caratteristiche personali possono avere nel determinare la scelta di specifiche strategie di insegnamento e metodologie di tipo didattico. Inoltre sarebbe

consigliato procedere ad analisi di tipo misto, includendo sia dati ricavati con tecniche quantitative che con tecniche qualitative, in cui le credenze e gli atteggiamenti sociali riferiti possano essere confrontati con informazioni raccolte sul campo, in base all'analisi dei comportamenti messi in atto dagli insegnanti stessi durante la lezione di musica. Questo consentirebbe anche di ridurre le questioni metodologiche, discusse nel precedente paragrafo, che caratterizzano la ricerca basata su strumenti self-report.

Infine, potrebbero essere ipotizzate anche indagini quasi-sperimentali volte a verificare l'efficacia di training professionali sviluppati con l'obiettivo di potenziare le caratteristiche personali e professionali del docente di musica che hanno impatto sull'efficacia dell'insegnamento musicale strumentale e vocale. Sviluppando attività formative mirate e valutandone l'efficacia e l'impatto sull'attività del docente, anche ad un certo periodo di distanza, può essere verificato il peso e il ruolo di aspetti particolari nel favorire una condizione di insegnamento efficace nella musica strumentale e vocale.

## CONCLUSIONI

---

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di indagare la condizione di insegnamento efficace nell'ambito della didattica della musica strumentale e vocale. Più precisamente, si è cercato di comprendere quale sia il ruolo dell'insegnante (e delle sue caratteristiche personali e professionali) nel contribuire all'efficacia del processo educativo.

L'analisi è iniziata con la definizione del quadro teorico all'interno del quale si inserisce la tematica educativa. Più specificatamente, i primi capitoli sono stati dedicati all'analisi dei contributi teorici e di ricerca emersi dalla letteratura.

Nel primo capitolo si è cercato di analizzare il valore in ambito pedagogico ed educativo dello studio delle discipline artistiche. Considerando i contributi di alcuni importanti autori, sia in ambito nazionale che in ambito internazionale, si sono discussi i principali pregiudizi che hanno a lungo contraddistinto lo studio e l'insegnamento delle materie relative all'arte. Si è poi cercato di comprendere il ruolo dell'arte nella formazione dell'individuo, sia sul piano estetico e morale sia in ambito cognitivo. Come ultima considerazione, è stato esaminato il ruolo che le istituzioni educative dovrebbero avere nella promozione della conoscenza e dell'attività in ambito artistico. In base alle riflessioni prodotte, si è visto come a lungo lo studio delle materie artistiche ha subito l'impatto di pregiudizi di varia natura, che hanno relegato in secondo piano di tali discipline l'insegnamento in ambito scolastico e accademico. Credenze relative al ruolo del "talento" artistico come elemento imprescindibile per accostarsi ad una formazione artistica di livello approfondito (Vygotskij, 1932; Lombardo Radice, 1936; Gardner, 1983, 2006;) e alla natura dell'arte come di un ambito di conoscenza guidato solamente dall'istintualità e dall'emozione (Dewey, 1929; Gardner, 2006) hanno impedito a lungo che le materie artistiche venissero considerate come fondamentali per il bagaglio formativo e culturale dell'individuo. In realtà, applicarsi allo studio dell'arte comporta una serie di conseguenze che influiscono in modo positivo sulla formazione generale e sullo sviluppo di abilità differenti. L'arte offre un modo di vedere ed interpretare la

realtà complementare a quello proposto dalle discipline scientifiche (Vygotskij, 1932; Bruner, 1964; Dewey, 1954; Gardner, 2006); lo studio e la promozione dell'educazione all'arte favorisce e supporta lo sviluppo di determinate abilità cognitive e manuali (Lombardo Radice, 1925, 1936; Montessori, 1970), soprattutto durante l'infanzia e l'adolescenza, e offre un sistema comunicativo indispensabile per esprimere la dimensione interiore umana (Stefanini, 1954; Agazzi, 1961, 1965). Le istituzioni educative come la scuola dovrebbero avere un ruolo significativo nel promuovere l'educazione all'arte, all'interno delle quali l'insegnante o l'educatore fornisce tutti gli strumenti necessari (in termini di sviluppo della parte tecnica e di quella creativa) per supportare lo sviluppo dell'autonomia nell'attività artistica del discente (Dewey, 1954).

Il secondo capitolo illustra i principali contributi teorici relativi alla tematica dell'insegnamento efficace considerata in una prospettiva generale. Sono presentati alcuni tra i più rilevanti autori che hanno indagato le caratteristiche dell'insegnamento efficace (Rogers, 1962, 1969; Gordon, 1974) e un contributo più recente (Campbell, Kyriakides, Muijs e Robinson, 2004) che ha cercato di delineare un modello multidimensionale dell'attività del docente. In seguito sono stati discussi i principali studi che hanno cercato di individuare e di esaminare le dimensioni generali caratterizzanti l'insegnamento efficace in generale. In base alle ricerche presentate e discusse, sono emersi alcuni aspetti che possono essere considerati trasversali nella promozione di una condizione di insegnamento efficace, in quanto potenzialmente presenti nell'insegnamento di ogni disciplina educativa. Tra i più rilevanti è stato riconosciuto il ruolo della relazione interpersonale che si struttura tra insegnante e studente (Rogers, 1969; Gordon, 1974; Malinkow, 2005-2006), che deve essere fondata sul mutuo rispetto e sull'ascolto reciproco. Tale elemento è alla base di un metodo di insegnamento centrato sullo studente, sulle sue caratteristiche individuali, sulle sue potenzialità ed esigenze specifiche. Le principali caratteristiche dell'insegnante efficace si riferiscono alla dimensione personale e alla dimensione professionale della sua attività. Tra gli aspetti personali si individuano il pensiero riflessivo (Giovanelli, 2003), le abilità a livello sociale e comunicativo (Koutrouba, 2012), l'entusiasmo nei confronti dell'attività di insegnamento (Gurney, 2007; Karakas, 2013) e un atteggiamento di rispetto ed equità verso i propri studenti (Rogers, 1962; 1969; 1989; Malinkow, 2005-



2006). le caratteristiche professionali includono, oltre ad una conoscenza esaustiva della disciplina oggetto di insegnamento, abilità di gestione della classe e di creazione di un clima positivo (DEE, Hay-MacBer, 2000; Moreno Rubio, 2009), di gestione e pianificazione delle attività formative proposte (DEE, Hay-MacBer, 2000) e di valutazione e feedback rispetto alle prestazioni degli studenti (Gurney, 2007). Si riconosce come l'insegnamento efficace sia una condizione complessa, in cui entrano in gioco numerose variabili, a vari livelli interconnesse tra loro.

Nel terzo capitolo, la tematica dell'insegnamento efficace è stata considerata nell'ambito della musica strumentale e vocale. Partendo dagli aspetti specifici che caratterizzano la didattica della musica, sono state presentate e discusse le principali ricerche nell'ambito dell'insegnamento musicale efficace. Riguardo a tale argomento, sono stati individuati due filoni di ricerca: il primo si è focalizzato sull'analisi dettagliata di singole componenti o di un numero limitato di elementi relativi all'insegnamento musicale; il secondo include i modelli che sono stati sviluppati per spiegare in modo esaustivo il costrutto dell'insegnamento musicale efficace. Con riferimento all'analisi di componenti singole, sono stati individuati elementi che sembrano influenzare una condizione di insegnamento musicale efficace: essi si riferiscono alla dimensione personale del docente, alla dimensione relazionale e interpersonale dell'attività educativa, alla dimensione comunicativa e alla dimensione didattica. Le caratteristiche personali includono elementi legati ad una dimensione individuale e personale dell'esistenza dell'insegnante di musica: abilità sociali e comportanti assertivi, credenze sviluppate in relazione a concetti quali l'insegnamento, l'apprendimento, l'abilità musicale (Teachout, 1997; Butler, 2001; Mills e Smith, 2003; Madsen e Cassidy, 2005; Bautista, Pérez Echeverría e Pozo, 2009; Biasutti, 2010; 2012). La dimensione relazionale e comunicativa si riferisce a tutti gli aspetti che strutturano ed influenzano lo scambio comunicativo ed interpersonale tra l'insegnante e l'allievo (Durrant, 1994; Rostvall e West, 2003; Presland, 2005; Kurkul, 2007; Gaunt, 2008; Creech e Hallam, 2010; Zhukov, 2013). Tali aspetti sono particolarmente significativi rispetto alla promozione di una condizione di insegnamento musicale efficace poiché si inseriscono in un contesto in cui la relazione educativa che si sviluppa è di tipo uno-a-uno, con tutti i vantaggi, ma anche gli aspetti critici, che ne derivano. Tra

gli aspetti maggiormente legati alla dimensione didattica si trovano la definizione del metodo di insegnamento, dei presupposti teorici su cui si struttura l'attività educativa e degli obiettivi educativi che ne derivano, lo schema di istruzione utilizzato durante la lezione e il senso di efficacia professionale (Price, 1992; Bowers, 1997; Duke e Henninger, 2002; Madsen, 2003; Cavitt, 2003; Young, Burnell e Pickup, 2003; Ward, 2004; Zhukov, 2012; Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam e Grant, 2013). Rispetto ai modelli generali dell'insegnamento efficace musicale, ne sono stati considerati in particolare due, quello proposto da Lehmann, Sloboda e Woody (2007) e quello proposto da Townsend (2011). Entrambi i modelli hanno cercato di coniugare, in una struttura unitaria, le varie dimensioni dell'insegnamento in ambito musicale, includendo quelle relative sia alla componente artistica sia a quella relazionale e comunicativa. La definizione e lo sviluppo di strutture generali in cui inserire le numerose componenti dell'insegnamento musicale è stata utile perché ha consentito agli autori citati di considerare sia i risultati emersi dalla ricerca sia le sperimentazioni didattiche già proposte sul campo. In base alla rassegna bibliografica proposta, si riconosce l'importanza dei contributi offerti dalla ricerca nell'ambito dell'educazione musicale e della didattica della musica strumentale e vocale. Tuttavia, sono emersi alcuni aspetti critici riguardanti la metodologia utilizzata più frequentemente dagli studi, l'oggetto delle indagini, la validazione sperimentale dei modelli e l'applicabilità generale dei risultati: partendo da tali considerazioni, è stata sviluppata ed ampliata una riflessione che ha posto le basi per la strutturazione del presente progetto di ricerca.

Nei capitoli successivi è stata introdotta la ricerca e i suoi risultati, i quali sono stati successivamente discussi alla luce di quanto rilevato dall'analisi della letteratura. Nel quarto capitolo sono state introdotte le ipotesi di ricerca e la metodologia utilizzata, anche attraverso la descrizione degli strumenti selezionati per la raccolta dei dati, delle analisi effettuate per la verifica delle ipotesi; si è proceduto inoltre a riportare i risultati ottenuti dall'applicazione delle analisi statistiche descrittive ed inferenziali.

Nel quinto capitolo i risultati sono stati discussi e confrontati con quanto rilevato dalle precedenti ricerche in ambito musicale. È stato evidenziato l'impatto di aspetti relativi a caratteristiche personali del docente di musica su alcune dimensioni specifiche dell'insegnamento. Confermando quanto emerso da precedenti contributi di ricerca, le

credenze dell'insegnante relative alla natura dell'abilità musicale e le abilità sociali sembrano avere un certo peso nel determinare l'evoluzione di alcune dimensioni dell'attività educativa, quali aspetti relativi al metodo didattico, al senso di efficacia professionale e alla relazione interpersonale insegnante-studente. In base a quanto emerso dall'analisi dei dati, è stato inoltre proposto un modello dell'insegnamento musicale efficace: in esso si è cercato di integrare quanto è già stato riscontrato nei diversi studi che si sono focalizzati sull'efficacia dell'insegnamento musicale con gli elementi di novità emersi nel presente progetto di ricerca. Secondo tale modello, nell'insegnamento della musica è possibile riscontrare, da un lato, la conoscenza della disciplina, e, dall'altro, la capacità di farla apprendere in modo significativo agli studenti. Per promuovere un apprendimento di questo tipo, vi sono alcune caratteristiche fondamentali che supportano una condizione di insegnamento efficace. In primo luogo si riconoscono le caratteristiche personali, che i docenti sviluppano nel corso della loro vita, anche al di fuori dell'attività educativa. Esse possono dipendere in parte da aspetti cognitivi, psicologici, emotivi ed esperienziali: abilità sociali, credenze (soprattutto relativamente a come avviene l'apprendimento, a come dovrebbe avvenire l'insegnamento e alle caratteristiche dell'abilità musicale) In secondo luogo emergono le caratteristiche professionali, strettamente legate all'attività di insegnamento, che riguardano principalmente il metodo di insegnamento adottato, lo schema di istruzione proposto nella lezione e il senso di efficacia professionale. Infine, si sottolinea il ruolo anche delle caratteristiche contestuali, legate al gruppo classe (per le lezioni collettive) e alle caratteristiche dell'istituzione educativa in cui l'insegnante lavora. Le caratteristiche personali hanno un impatto su diversi aspetti, influenzando in varia misura anche l'espressione e le modalità con cui si strutturano alcuni aspetti professionali. Ad esempio, le abilità sociali possedute dall'insegnante possono determinare lo sviluppo di un particolare sistema comunicativo nella lezione di musica; inoltre, esse hanno grande rilevanza nella costruzione della relazione interpersonale tra l'insegnante e gli allievi.

I risultati consentono di approfondire la comprensione delle componenti dell'insegnamento musicale e delle modalità con cui esse si strutturano in una condizione di insegnamento efficace. Le considerazioni sviluppate potrebbero offrire spunti significativi per la formazione dei docenti di musica strumentale e vocale,

soprattutto prima dell'ingresso nel mondo del lavoro. Gli studenti che si preparano a divenire insegnanti possiedono già delle conoscenze implicite che possono derivare da tutta una serie di eventi (esperienze come studenti, precedente formazione scolastica e accademica, influenza del gruppo dei pari e/o della famiglia). Tali opinioni e atteggiamenti rimangono spesso sullo sfondo della preparazione didattica, quando invece si inseriscono nello sviluppo di diversi aspetti dell'attività educativa. Per questo motivo andrebbero esplorate, comprese, e, qualora fosse necessario, corrette e precisate, per aiutare gli insegnanti a riflettere in modo più consapevole sulle dimensioni dell'insegnamento musicale.

Anche le abilità sociali sono spesso rimaste in secondo piano, non essendo considerate come indispensabili al docente di musica. Si evidenzia perciò la necessità di ripensare la formazione in relazione alla dimensione sociale, anche allo scopo di favorire lo sviluppo di relazioni interpersonali relative tra insegnante e studente.

Per concludere, si vogliono proporre alcuni spunti di riflessione. Quanto presentato nell'indagine descritta si sofferma ad analizzare il ruolo dell'insegnante nel processo educativo nel campo della musica strumentale e vocale; si è scelto in modo deliberato di soffermarsi sull'esperienza e sull'attività del docente. Non ci si è però dimenticati del ruolo attivo dello studente nelle attività formative: è importante sottolineare che, in questo contesto, attraverso il presente lavoro non si è voluto sostenere la supremazia del docente, ma si è cercato di concentrarsi sul suo lavoro educativo, anche allo scopo di fornire indicazioni utili per migliorarlo. Contribuire a rendere l'attività del docente maggiormente efficace sicuramente si rivelerà fondamentale per sostenere lo studente nel suo percorso formativo ed aiutarlo a raggiungere una piena autonomia nell'apprendimento.

Un'altra riflessione riguarda la rilevanza della tematica trattata. Potrebbe sembrare che un obiettivo di indagine centrato sulla didattica musicale sia alquanto ristretto, se non "di nicchia", all'interno di un vasto panorama educativo in cui, anche considerando gli eventi attuali, sembrano emergere con forza altri tipi di esigenze di ricerca. In realtà il principio che si pone al centro di questo lavoro è quello espresso anche nella citazione in terza pagina. tratta da un'intervista fatta al Maestro Claudio Abbado: la musica dovrebbe diventare parte del bagaglio di tutti gli individui, indipendentemente dall'età.

Una formazione musicale dovrebbe sicuramente far parte dell'esperienza di ognuno e, qualora essa trovasse un interesse vivo verso la dimensione musicale della realtà, vi dovrebbero essere più opportunità formative di qualità all'interno delle quali imparare a fare musica insieme, sia attraverso la pratica di uno strumento sia attraverso il canto.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

- Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006, November). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. In *Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia-4.0-2.0 0.0* (Vol. 2, pp. 4-0).
- Amleh, A., Abou El-Soud, M., Kamel, S. (2010). Effective teaching of science in an undergraduate course; knowledge, discipline and dedication yield scientists. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 890-902.
- Arrindell, W. A., Nota, L., Sanavio, E., Sica, C., Soresi, S. (2004). *Test SIB - Valutazione del comportamento interpersonale e assertivo*. Trento: Edizioni Erickson
- Bautista, Pérez Echeverría e Pozo (2009) Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38 (1), 85-106.
- Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitude of effective foreign language teachers: results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38 (2), 259-270.
- Biasutti, M. (2010). Investigating trainee teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research*, 12 (1), 47-69.
- Biasutti, M. (2012). Beliefs about teaching music: A comparison between primary and secondary trainee teachers, *Journal of Education for Teaching*, 38 (3), 231-244.
- Biasutti, M. (2013). Orchestra rehearsal strategies: conductor and performer views. *Musicae Scientiae*, 17 (1), 57-71

- Biasutti M (2015). Pedagogical applications of the cognitive research on music improvisation. *Frontiers in Psychology*, 6:614
- Biasutti, M., Concina, E. (2013). *Music Education and Transfer of Learning*. In Peti Simon and Tamas Szabo (Eds.), *Music: Social Impacts, Health Benefits and Perspectives*. Hauppauge NY: Nova Science Publishers, pp. 149-166.
- Biasutti, M., Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18 (2), 189-202.
- Biasutti, M., Frezza L. (2009). The dimensions of music improvisation. *Creativity Research Journal*, 21 (2/3), 232-242.
- Bowers, J. (1997). Sequential patterns and the music teaching effectiveness of elementary education majors. *Journal of Research in Music Education*, 45 (3), 428-443.
- Boyd, D., Grossman, P., Hammerness, K., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M., e Wickoff , J., (2012). Recruiting Effective Math Teachers: Evidence From New York City. *American Educational Research Journal*, 49 (6), 1008-1047.
- Brand, M. (1985). Research in music teacher effectiveness. *Update: The Application of Research in Music Education*, 3, 13-16.
- Brand, M. (2009). Music teacher effectiveness: Selected historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, 1, 13-18.
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teachers. A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93, 46-60.



- Butler, A. (2001). Preservice music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3), 258-273.
- Callahan, C. M. (2006) *Assessment in the classroom: The key to good instruction*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., e Robinson, D. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer
- Capperella-Sheldon, D. A. (2010). *Le ricerche sull'efficacia dell'insegnamento in musica*. In Biasutti, M. (ed.). *Educare a educare. Ricerche sulla formazione degli insegnanti di musica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Carey, G. M., Bridgstock, R., Taylor, P., McWilliam, E., e Grant, C. (2013). Characterising one-to-one conservatoire teaching: some implications of a quantitative analysis, *Music Education Research*, 15 (3), 357-368.
- Carrozzo, M., Cimagalli, C. (1997). *Storia della musica occidentale*, vol. 1. Roma: Armando Editore.
- Cavitt, M. E. (2003). A descriptive analysis of error correction in instrumental music rehearsal. *Journal of Research in Music Education*, 51 (3), 218-230.
- Champagne, B. J. (2013). Effective Teaching and Feedback Strategies in the OR and Beyond. *Clinics in colon and rectal surgery*, 26 (4), 244-249.
- Chen, P. Y., e Krauss, A. D. (2003). Cronbach's Alpha. In M. Lewis-Beck, A. E. Bryman e T. Futing Liao (a cura di). *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousands Oaks, California: SAGE Publications, pp. 225-226.

- Cheng, E. K.-W., e Durrant, C. (2007). An investigation into effective string teaching in a variety of learning contexts: a single case study. *British Journal of Music Education*, 24 (2), 191-205.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2<sup>a</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Creech, A. (2006). *Dynamics, harmony and discord: A system analysis of teacher-pupil-parent interaction in instrumental learning*. Unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, Londra
- Creech, A., and Hallam, S. (2010). Interpersonal interaction within the violin teaching studio: the influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music*, 38 (4), 403-421.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., e Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1) 141-160.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT srl.
- Departement for Education and Employment UK Govern-DfEE (2000). *Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness*. Report by Hay-MacBer for the DfEE. London: DfEE.
- Dewey, J., Barnes, A. C. (1929). *Art and education*. Philadelphia, PA: The Barnes Foundation Press. (ed. it. Dewey, John, 1977, *Educazione e Arte*, Firenze: La Nuova Italia).
- Duke, R. A. (1999-2000). Measure of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 1-48.

- Duke, R. A., e Henninger, J. C. (2002). Teachers' Verbal Corrections and Observers' Perceptions of Teaching and Learning. *Journal of Research in Music Education*, 50 (1), 75-87.
- Durrant, C. (1994). Towards a model of effective communication: a case for structured teaching of conducting. *British Journal of Music Education*, 11 (1), 57-76.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. London: Taylor and Francis (Ed. Italiana a cura di A. Moè. *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. 2000. Trento: Edizioni Erickson).
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect size: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elnicki, M., Kolarik, R., e Bardella, I. (2003). Third-year medical students' perceptions of effective teaching behaviors in a multidisciplinary ambulatory clerkship. *Academic Medicine*, 78 (8), 815-819.
- Frabboni, F. (1999). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Edizioni Bruno Mondadori.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo. (ed. it *Pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA Editore, 2002)
- 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).
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind: The Selected Works of Howard Gardner*. London: Taylor and Francis (ed. it. *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: edizioni Erickson).

- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teacher. *Psychology of Music*, 36 (2), 215-245.
- Binns, I. S., e Watters, J. J. (1999). Beginning elementary school teachers and the effective teaching of science. *Journal of Science Teachers Education*, 10 (4), 287-313.
- Giovanelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. *The Journal of Educational Research*, 96 (5), 293-309.
- Gordon, T. (1974). T.E.T. Teacher Effectiveness Training. New York: Peter H. Wyden Publishing. (ed. it. Insegnanti Efficaci. Firenze: Giunti, 1991).
- Guarino, C. M., Dieterle, S. G., Bargagliotti, A. E., e Mason, W. M. (2013). *What can we learn about effective early mathematics teaching ? A framework for estimating causal effects using longitudinal survey data*. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6 (2), 164-198.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4 (2), 89-98.
- Hamann, D. L., Lineburgh, N., e Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 87-101.
- Hunter Revell, S. M., e McCurry, M. K. (2012). Effective pedagogies for teaching math to nursing students: A literature review. *Nurse Education Today*, 33, 1352-1356.
- Isbell, D. (2012). Learning theories: insight for music educators. *General Music Today*, 25 (2), 19-23.
- Juchniewicz, J. (2010). The influence of social intelligence on effective music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58 (3), 276-293.

- Karakas, M. (2013). Prospective elementary teachers on their teachers and their effectiveness. *The Qualitative Report*, 18 art.86, 1-17.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 359-374.
- Kurkul, W. W. (2007). Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music*, 35 (2), 327-362.
- Leglar, M. Collay, M. (2002). Research by teachers on teacher education. In Colwell, R., Richardson, C. (eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Madsen, K. (2003). The Effect of Accuracy of Instruction, Teacher Delivery, and Student Attentiveness on Musicians' Evaluation of Teacher Effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 51 (1), 38-50
- Madsen, K., Cassidy, J. W. (2005). The effect of focus of attention and teaching experience on perceptions of teaching effectiveness and student learning. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), 222-233.
- Malinkow, M. (2005-2006). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal*, 16 (3E), 1-9.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. New York, NY: D. Van Nostrand Company, Inc.(ed. It. *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Casa Editrice Astrolabio-Ubaldini Editore).

- McCombs, B. L., Lauer, P. A., Peralez, A. (1997). *Researcher test manual for the Learner Centered Battery (Grades 6-12 version). A set of self-assessment and reflection tools for middle and high school teachers.* Colorado: McREL.
- Minor, L. C., Onwegbuzie, A. J., Witcher, A. E., e James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 116-127.
- Mills, J., e Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20 (1), 5-27.
- Moreno Rubio, C. (2009). Effective teachers –Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 35-46.
- O'Neill, S., McPherson, G. E. (2002). *Motivation.* In Parncutt, R., McPherson, G. E. (a cura di) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative strategies for teaching and learning* . New York: Oxford University Press, pp. 31-47.
- Onwegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. T., Filer, J. D., Wiedmeier, C. D., e Moore, C. W. (2007). Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Validity Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed-Methods Analysis. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 113-160.
- Patrick, J., e Smart, R. M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factor. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (2), 165-178.
- Presland, C. (2005). Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, 22 (3), 237-248.
- Price, H. E. (1992). Sequential patterns of music instruction and learning to use them. *Journal of Research in Music Education*, 40 (1), 14-29.

- Rogers, C. (1962). The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance. *Harvard Educational Review*, 32, (4), 416-429.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company (ed. it. *Libertà nell'Apprendimento*. Firenze:Giunti, 1973).
- Rogers, C. (1989). *Client Centered Therapy*. Houghton Mifflin Company (ed. it. *Terapia centrata sul cliente*, Molfetta (BA): Edizioni la Meridiana, 2007).
- Rosenthal R & Jacobson L. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.p. 240
- Rousseau, J. J. (1792). *Emile ou De l'education*. (Traduzione italiana *Emilio* Edizione italiana a cura di Paolo Massimi 2014, Milano: Mondadori editore)
- Rostvall, A. L., e West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5 (3), 213-226.
- Scaglioso, C. M. (2008). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Armando Editore
- Scripp, L. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning. *Arts Education Policy Review*, 114, 54-102.
- Singh, S., Pai, D. R., Sinha, N. K., Kaur, A., Soe, H. H. K., e Barua, A. (2013). Qualities of an effective teacher: what do medical teachers think? *BMC Medical Education*, 13:128.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press, (trad. it. *La Mente Musicale*, Il Mulino, Bologna 2002).

- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53 (2), 134-147
- Schmidt, C. P., Zdzinski, S. F., Ballard, D. L. (2006). Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music education*, 54 (2), 138-153.
- Sotiropoulou-Zormpala, M. (2012). Aesthetic teaching: seeking a balance between teaching the arts and teaching through the arts, *Arts Education Policy Review*, 113, 123-128.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. Oxon, RN: RoutledgeFalmer.
- Tafuri, J., McPherson, G. E. (a cura di) (2007). *Orientamenti per la didattica strumentale. Dalla ricerca all'insegnamento*. Lucca: Libreria Musicale Italiana
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 41-50.
- Teachout, D. J. (2001). The relationship between personality and the teaching effectiveness of music students teachers. *Psychology of Music*, 29 (2), 179-192.
- Townsend, A. S. (2011). *Introduction to Effective Music Teaching. Artistry and Attitude*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Triantafyllaki, A. (2005). A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research*, 7 (3), 383-387.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli Editore



- 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 (Mass.): Harvard University press (Ed. it. *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri editore, 1987).
- Ward, V. (2004). Good performance, music analysis and instrumental teaching; towards an understanding of the aims and objectives of instrumental teachers. *Music Education Research*, 6 (2), 191-215.
- Wilson, G. D., Roland, D. (2002). Performance anxiety. In Parncutt, R., McPherson, G. E. (a cura di) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, pp 47-61
- Young, V., Burnell, K., e Pickup., D. (2003). Areas of Study and Teaching Strategies Instrumental Teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5 (2), 139-155.
- Zhang, L. F. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. *The Journal of Psychology*, 138 (3), 233-252.
- Zukhov, K. (2012). Teaching strategies and gender in higher education instrumental studios. *International Journal of Music Education*, 30 (1), 32-45.
- Zukhov, K. (2013). Interpersonal interactions in instrumental lessons: teacher/student verbal and non-verbal behaviours. *Psychology of Music*, 41 (4), pp. 466-483.



## **APPENDICE**

### **QUESTIONARIO SOMMINISTRATO**

---





## QUESTIONARIO SUL METODO DI INSEGNAMENTO

**Parte I.** Le seguenti affermazioni si riferiscono ad aspetti relativi al metodo di insegnamento nella musica strumentale e vocale. Le chiediamo cortesemente di leggere ciascuna di esse e di indicare quanto si sente in ACCORDO o in DISACCORDO con quanto riportato.

Risposte:	1	2	3	4
	Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Fortemente d'accordo
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Gli insegnanti che si relazionano e considerano gli studenti come persone sono più rispettati.	1	2	3	4
2. Alcuni studenti hanno una vita così disfunzionale da non avere la capacità di imparare	1	2	3	4
3. Non posso permettermi di fare errori con i miei studenti	1	2	3	4
4. Gli studenti imparano di più nelle lezioni in cui i docenti li incoraggiano a esprimere le loro opinioni e i loro sentimenti.	1	2	3	4
5. Troppi studenti si aspettano di essere coccolati a lezione	1	2	3	4
6. Se gli studenti non fanno bene, hanno bisogno di tornare alle basi, di fare più esercizio e sviluppare di più le loro abilità.	1	2	3	4
7. Per potenziare l'apprendimento, devo aiutare gli studenti a sentirsi a loro agio nell'esprimere i loro sentimenti e le loro opinioni.	1	2	3	4
8. E' impossibile lavorare con studenti che si rifiutano di imparare.	1	2	3	4
9. Se un docente sta male ha la responsabilità di non far conoscere i propri sentimenti agli studenti.	1	2	3	4
10. Dedicarsi ai bisogni sociali, emozionali e fisici degli studenti è importante quanto imparare a soddisfare i loro bisogni intellettuali.	1	2	3	4
11. Alcuni studenti non sanno riconoscere i propri errori, anche se gli vengono segnalati	1	2	3	4
12. Il mio compito più importante come insegnante è di aiutare gli studenti a raggiungere obiettivi chiari e una buona riuscita formativa .	1	2	3	4
13. Prendere del tempo per creare un rapporto umano con gli studenti è l'elemento più importante del loro apprendimento.	1	2	3	4
14. Mi sento agitato e inadeguato quando ho a che fare con studenti difficili.	1	2	3	4
15. Dare suggerimenti e fare domande agli studenti, gli consente di trovare la soluzione giusta.	1	2	3	4
16. Aiutare gli studenti a capire come le loro opinioni su di sé influenzano l'apprendimento è importante quanto lavorare sulle loro abilità accademiche	1	2	3	4
17. Alcuni studenti non possono più essere aiutati.	1	2	3	4
18. Conoscere molto bene la mia materia di insegnamento è il più importante contributo che posso offrire all'apprendimento degli studenti.	1	2	3	4
19. Sono in grado di aiutare gli studenti disinteressati a riprendere la loro naturale motivazione all'apprendimento.	1	2	3	4
20. Non importa cosa faccio o quanto ci provi, ci sono degli studenti che sono irraggiungibili.	1	2	3	4

		1	2	3	4
21.	La conoscenza della propria area disciplinare rappresenta la parte più importante dell'essere un insegnante efficace.	1	2	3	4
22.	Gli studenti sono più motivati ad imparare se gli insegnanti provano a conoscerli a livello personale.	1	2	3	4
23.	Le abilità innate sono fisse e alcuni allievi non riescono ad imparare bene come gli altri.	1	2	3	4
24.	Una delle cose più importanti che posso insegnare agli studenti è come seguire le regole e fare ciò che ci si aspetta da essi durante la lezione.	1	2	3	4
25.	Quando gli insegnanti sono rilassati e a proprio agio, possono accedere ad una naturale saggezza che gli consente di far fronte anche alle situazioni più difficili durante la lezione.	1	2	3	4
26.	Non ci si dovrebbe aspettare che gli insegnanti lavorino con studenti che causano continuamente problemi a lezione.	1	2	3	4
27.	I bravi insegnanti ne sanno sempre di più dei loro studenti.	1	2	3	4
28.	Mostrarmi disposto a condividere chi sono come persona con i miei studenti facilita il loro apprendimento più di quanto accade se mi propongo come figura autoritaria.	1	2	3	4
29.	So benissimo cosa gli studenti devono sapere e cosa è importante: essi devono credermi sulla parola che una data cosa sarà rilevante per loro.	1	2	3	4
30.	L'accettarmi come persona è più importante per la mia efficacia a lezione rispetto alle mie abilità di insegnamento.	1	2	3	4
31.	Affinché si sviluppi un apprendimento efficace, devo controllare le dinamiche dell'apprendimento.	1	2	3	4
32.	Accettare gli studenti così come sono- indipendentemente dal loro comportamento o rendimento accademico- li rende più ricettivi all'apprendimento.	1	2	3	4
33.	Sono responsabile di ciò che gli studenti imparano e di come lo imparano	1	2	3	4
34.	Vedere le cose dal punto di vista degli studenti è la chiave per una loro buona prestazione accademica.	1	2	3	4
35.	Ritengo che ascoltare gli studenti con disponibilità sia l'unica cosa che possa aiutarli a risolvere i loro problemi	1	2	3	4

**Parte II.** Le chiediamo cortesemente di leggere le seguenti affermazioni e di indicare, per ciascuna di esse, QUANTO SPESSO durante la sua lezione di musica fa ciò che viene descritto.

Risposte:	1	2	3	4			
	Quasi mai	Qualche volta	Spesso	Quasi sempre			
			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
36.	Dimostro ad ogni studente che lo/la apprezzo come persona			1	2	3	4
37.	Permetto agli studenti di esprimere i loro pensieri e opinioni			1	2	3	4
38.	Insegno molteplici strategie per studiare			1	2	3	4
39.	Modifico le attività didattiche quando gli studenti non ce la fanno			1	2	3	4
40.	Offro supporto emotivo e incoraggiamento agli studenti che si sentono insicuri nell'ottenere una buona prestazione.			1	2	3	4
41.	Insegno agli studenti a sviluppare il proprio punto di vista.			1	2	3	4
42.	Aiuto gli studenti a chiarire i loro interessi e obiettivi.			1	2	3	4
43.	Incoraggio gli studenti a lavorare con altri compagni quando si trovano in difficoltà su un compito.			1	2	3	4
44.	Dimostro agli studenti che mi stanno a cuore.			1	2	3	4
45.	Incoraggio gli studenti a cercare situazioni stimolanti mentre apprendono			1	2	3	4
46.	Aiuto gli studenti a comprendere come collegare la conoscenza pregressa con le nuove informazioni in modo che possano risultare significative per loro.			1	2	3	4
47.	Incoraggio gli studenti a esprimere le loro preferenze rispetto a modi diversi di apprendere			1	2	3	4
48.	Apprezzo i miei studenti per chi sono, indipendentemente da quale possa essere il livello del loro talento.			1	2	3	4
49.	Aiuto gli studenti a comprendere punti di vista diversi			1	2	3	4
50.	Pianifico attività che possono aiutare gli studenti a comprendere come riflettere sui processi di pensiero e di apprendimento.			1	2	3	4
51.	Insegno agli studenti come affrontare lo stress che influenza il loro apprendimento.			1	2	3	4
52.	Aiuto gli studenti a dare valore alle loro abilità.			1	2	3	4
53.	Incoraggio gli studenti a pensare con la propria testa durante lo studio.			1	2	3	4
54.	Incoraggio gli studenti a monitorare e a controllare i loro processi di pensiero e di apprendimento.			1	2	3	4
55.	Cerco di conoscere l'ambiente di provenienza di ogni studente.			1	2	3	4
56.	Aiuto gli studenti a sviluppare un senso di appartenenza alla mia classe.			1	2	3	4
57.	Chiedo agli studenti di ascoltare e riflettere sulle opinioni degli altri compagni, anche quando non sono d'accordo con esse.			1	2	3	4
58.	Sono in grado di modificare il mio metodo di insegnamento quando gli studenti sono in difficoltà.			1	2	3	4
59.	Tratto gli studenti con rispetto.			1	2	3	4
60.	Offro attività individualizzate che sono stimolanti per ogni studente.			1	2	3	4



**Parte III.** Le chiediamo cortesemente di leggere ciascuna affermazione e di indicare quanto si sente in ACCORDO o in DISACCORDO con quanto viene riportato.

Risposte:	1	2	3	4
	Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Fortemente d'accordo

		1	2	3	4
61.	Sono in grado di aiutare tutti gli studenti della mia classe a fare progressi significativi.	1	2	3	4
62.	Se mi impegno, riesco a comunicare anche con gli studenti più difficili.	1	2	3	4
63.	Sono sicuro/a di fare la differenza nella vita dei miei studenti.	1	2	3	4
64.	Riesco ad affrontare quasi tutti i problemi che si presentano durante le mie lezioni.	1	2	3	4
65.	Sembra che, nonostante quello che sto facendo, ci siano alcuni studenti che quest'anno non faranno molti progressi.	1	2	3	4
66.	C'è poco che io possa fare per assicurarmi che tutti i miei studenti facciano progressi significativi quest'anno.	1	2	3	4

**Parte IV.** Le chiediamo cortesemente di leggere con attenzione le seguenti affermazioni e di decidere quanto sono VERE per lei come insegnante. Scegli la risposta che sembra meglio descrivere come in generale lei pensa a sé stesso/a in quanto insegnante.

Risposte:	1	2	3	4
	Quasi mai	Qualche volta	Spesso	Quasi sempre

		1	2	3	4
67.	Cerco di capirmi	1	2	3	4
68.	Non sono consapevole di me stesso	1	2	3	4
69.	Rifletto su me stesso	1	2	3	4
70.	Sono il protagonista delle mie fantasie professionali.	1	2	3	4
71.	Mi metto sotto esame.	1	2	3	4
72.	Sono attento ai miei sentimenti più intimi.	1	2	3	4
73.	Esamino le mie motivazioni.	1	2	3	4
74.	Ho la sensazione di osservarmi dal di fuori.	1	2	3	4
75.	Sono attento ai miei cambiamenti di umore	1	2	3	4
76.	Sono consapevole del modo in cui la mia mente lavora quando sto analizzando un problema.	1	2	3	4
77.	Esamino i pro e i contro delle mie idee prima di metterle in atto.	1	2	3	4
78.	Quando il mio primo progetto non funziona, ho pronto un piano di riserva.	1	2	3	4
79.	Cerco di prevedere quanto potranno funzionare i miei progetti prima di metterli in atto.	1	2	3	4
80.	Esamino le mie motivazioni e i miei obiettivi	1	2	3	4
81.	Cerco di comprendere quali potrebbero essere i potenziali problemi in un nuovo compito	1	2	3	4

## QUESTIONARIO SUL SENSO DI EFFICACIA

Le seguenti affermazioni si riferiscono ad alcune caratteristiche dell'insegnante di musica. Le chiediamo cortesemente di leggere con attenzione e di indicare quanto si sente capace di mettere in atto ciascuno dei seguenti aspetti durante la Sua lezione di musica.

<b>Risposte:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Per niente capace</b>	<b>Poco capace</b>	<b>Mediamente capace</b>	<b>Abbastanza capace</b>	<b>Quasi del tutto capace</b>

	<b>Come insegnante quanto si sente in grado di:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Spiegare in modo chiaro agli studenti qual è lo standard che si aspetta che essi raggiungano nel percorso di apprendimento musicale.	1	2	3	4	5
2.	Essere paziente.	1	2	3	4	5
3.	Suggerire specifiche strategie di apprendimento che possono aiutare lo studente a migliorare.	1	2	3	4	5
4.	Stimolare gli studenti a seguire i punti che sono stati discussi durante la lezione	1	2	3	4	5
5.	Offrire agli studenti compiti stimolanti.	1	2	3	4	5
6.	Essere ben organizzato.	1	2	3	4	5
7.	Dare molti feedback sull'esecuzione musicale degli studenti.	1	2	3	4	5
8.	Motivare gli studenti a fare del loro meglio.	1	2	3	4	5
9.	Incoraggiare gli studenti a diventare indipendenti.	1	2	3	4	5
10.	Trattare gli studenti come pari.	1	2	3	4	5
11.	Avere un atteggiamento professionale.	1	2	3	4	5
12.	Spiegare in modo chiaro gli obiettivi di ogni lezione.	1	2	3	4	5
13.	Essere comprensivo.	1	2	3	4	5
14.	Essere ben preparato	1	2	3	4	5
15.	Utilizzare delle spiegazioni chiare	1	2	3	4	5
16.	Avere a cuore gli studenti.	1	2	3	4	5
17.	Essere flessibile.	1	2	3	4	5
18.	Utilizzare bene il tempo della lezione.	1	2	3	4	5
19.	Creare un senso di accettazione durante la lezione.	1	2	3	4	5
20.	Organizzare in modo strutturato il materiale didattico.	1	2	3	4	5
21.	Trattare gli studenti con rispetto	1	2	3	4	5
22.	Usare appunti e spiegazioni scritte in modo adeguato.	1	2	3	4	5
23.	Essere realmente interessato alle opinioni degli studenti	1	2	3	4	5
24.	Mostrare agli studenti come devono essere affrontati i compiti.	1	2	3	4	5

## QUESTIONARIO SULL'ABILITA' MUSICALE

Le seguenti affermazioni si riferiscono all'abilità musicale. Le chiediamo cortesemente di leggere ciascuna di esse e di indicare quanto si sente in ACCORDO o in DISACCORDO con quanto riportato.

<b>Risposte:</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
		<b>Fortemente in disaccordo</b>	<b>Abbastanza in disaccordo</b>	<b>Abbastanza d'accordo</b>	<b>Fortemente d'accordo</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1.	Ognuno ha una certa quantità di abilità musicale e può fare ben poco per modificarla.	1	2	3	4
2.	Le difficoltà nello studio impediscono di sviluppare la propria abilità musicale.	1	2	3	4
3.	Lo sforzo che si compie può migliorare la propria abilità musicale	1	2	3	4
4.	Se si fallisce in un compito inerente alla musica si mette in dubbio la propria abilità musicale.	1	2	3	4
5.	Le critiche dagli altri aiutano a sviluppare la propria abilità musicale.	1	2	3	4
6.	Si può sviluppare la propria abilità musicale se si prova davvero a farlo.	1	2	3	4
7.	Una buona esecuzione musicale è un modo per dimostrare agli altri che si possiede una certa abilità musicale.	1	2	3	4
8.	Quando si compie uno sforzo consistente nello studio della musica si dimostra che non si possiede molta abilità musicale.	1	2	3	4
9.	Quando si imparano nuove cose nel campo della musica, la propria abilità musicale migliora.	1	2	3	4
10.	Se si fallisce in un compito nell'ambito della musica si può ancora aver fiducia nella propria abilità musicale.	1	2	3	4
11.	Eeguire un compito musicale con successo può aiutare a sviluppare la propria abilità musicale.	1	2	3	4
12.	Le capacità in ambito musicale sono determinate da quanta abilità musicale si possiede.	1	2	3	4
13.	Una buona preparazione prima dell'esecuzione di una prova musicale è un modo per sviluppare la propria abilità musicale.	1	2	3	4
14.	Si nasce con una quantità fissa di abilità musicale.	1	2	3	4

## QUESTIONARIO SULLA RELAZIONE CON GLI STUDENTI

Le seguenti affermazioni riguardano alcuni atteggiamenti che possono caratterizzare la relazione tra insegnante e allievo durante l'apprendimento musicale. Le chiediamo cortesemente di leggere ciascuna di esse e di indicare quanto si sente in ACCORDO o in DISACCORDO con quanto riportato.

	1	2	3	4	5
<b>Risposte:</b>	<b>Fortemente in disaccordo</b>	<b>Abbastanza in disaccordo</b>	<b>Né in disaccordo né d'accordo</b>	<b>Abbastanza d'accordo</b>	<b>Fortemente d'accordo</b>

		1	2	3	4	5
1.	Una parte del mio lavoro consiste nell'offrire opportunità di esecuzioni per i miei allievi.	1	2	3	4	5
2.	E' importante che io fornisca ai miei studenti informazioni riguardo ai concerti di esecutori professionisti a cui sarebbe utile assistere.	1	2	3	4	5
3.	E' mia responsabilità offrire ai miei studenti informazioni riguardanti corsi estivi o di perfezionamento in musica	1	2	3	4	5
4.	E' mia responsabilità offrire ai miei studenti informazioni riguardanti gli strumenti musicali e il materiali utile per lo studio della musica	1	2	3	4	5
5.	Inizio un dialogo con i miei studenti al di fuori dell'orario di lezione	1	2	3	4	5
6.	Sono contento di comunicare con i miei studenti al di fuori dell'orario di lezione.	1	2	3	4	5
7.	Sono pronto/a a mettermi in gioco quando gli studenti hanno obiettivi differenti dai miei.	1	2	3	4	5
8.	Ricompensò i progressi nell'apprendimento dei miei studenti lodandoli.	1	2	3	4	5
9.	Sono interessato/a a sapere cosa i miei studenti sperano di apprendere attraverso lo studio della musica.	1	2	3	4	5
10.	So riconoscere quando gli studenti non capiscono le mie indicazioni.	1	2	3	4	5
11.	Non mi piace spiegare più volte determinati concetti musicali allo stesso studente	1	2	3	4	5
12.	Sono paziente con gli studenti quando trovano difficile padroneggiare particolari aspetti nello studio dello strumento/del canto.	1	2	3	4	5
13.	Accetto con piacere il punto di vista degli allievi su argomenti riguardanti lo studio della musica.	1	2	3	4	5
14.	Offro sempre delle valutazioni critiche riguardo la performance dei miei allievi durante la lezione di musica.	1	2	3	4	5
15.	Ho elevate aspettative verso i miei allievi	1	2	3	4	5
16.	Mi aspetto che gli studenti condividano con me le decisioni che riguardano lo studio della musica.	1	2	3	4	5
17.	Certe volte sono in dubbio su quale sia il metodo migliore per procedere con un particolare studente.	1	2	3	4	5
18.	Sono poco tollerante quando i miei allievi commettono errori su pezzi che conoscono già.	1	2	3	4	5
19.	Ho poca pazienza con gli allievi che non raggiungono le mie aspettative nello studio dello strumento/del canto.	1	2	3	4	5
20.	Ritengo che i miei studenti raggiungeranno il loro potenziale nell'esecuzione musicale, se faranno ciò che dico loro.	1	2	3	4	5

## QUESTIONARIO SULLE ABILITA' SOCIALI

Molte persone in situazioni sociali possono trovare difficoltoso reagire nel modo in cui vorrebbero. Di seguito troverà una lista di situazioni sociali. Le legga attentamente una alla volta e, nella prima colonna indichi per ognuna di esse la quantità di DISAGIO e di TENSIONE che ritiene che le medesime le suscitino.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Risposte:</b>	<b>Nessun disagio/tensione</b>	<b>Poco disagio/tensione</b>	<b>Disagio e tensione di medio livello</b>	<b>Abbastanza disagio/tensione</b>	<b>Molto disagio/tensione</b>

Nella seconda colonna le chiediamo di indicare, per ciascuna di esse, QUANTO SPESSO le capita di comportarsi così.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Risposte:</b>	<b>Non si comporta mai nel modo descritto</b>	<b>Si comporta raramente nel modo descritto</b>	<b>Si comporta qualche volta nel modo descritto</b>	<b>Si comporta spesso nel modo descritto</b>	<b>Si comporta quasi sempre nel modo descritto</b>

		QUANTO DISAGIO O TENSIONE LE PROVOCA					QUANTO SPESSO LE CAPITA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Iniziare una conversazione con una persona non conosciuta precedentemente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.	Raccontare qualcosa che le è accaduto di fronte ad un gruppo di persone	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.	Chiedere ad una persona di spiegarle qualcosa che non ha capito.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	Accettare un complimento a proposito del suo aspetto fisico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	Dire ad una persona che le è molto simpatica	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.	Rifiutare una richiesta che proviene da una persona che ha autorità.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.	Dire ad una persona che ritiene di essere stato/a trattato/a in modo ingiusto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.	Dire ad una persona che lei le vuole bene.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	Dire ad una persona che le ha rivolto giustamente delle critiche e che ha ragione.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.	Accettare un complimento per qualcosa che ha fatto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.	Ammettere di provare piacere quando una persona le dice che lei è simpatico/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.	Inserirsi in una conversazione di un gruppo di persone.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.	Mantenere le proprie idee nei confronti di una persona che sostiene fortemente le proprie, diverse dalle sue.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

		QUANTO DISAGIO O TENSIONE LE PROVOCA					QUANTO SPESSO LE CAPITA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.	Chiedere ad una persona di interrompere un comportamento che la infastidisce (per es. in treno, al ristorante, al cinema).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.	Chiedere ad una persona se si è sentita ferita o offesa per qualcosa che lei ha detto o fatto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.	Dire che le piacciono molto le persone che le dimostrano esplicitamente affetto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.	Esprimere la sua opinione anche in presenza di persone autorevoli.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.	Rifiutare cose o servizi che non la soddisfano (per es. in un negozio o in un ristorante).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.	Dire ad una persona che ha l'impressione di essere dalla stessa evitato/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.	Chiedere scusa per eventuali errori commessi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.	Avvicinarsi ad una persona per fare la sua conoscenza.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22.	Chiedere informazioni a degli sconosciuti.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23.	Rifiutarsi di prestare qualcosa ad uno/a stretto/a conoscente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24.	Ammettere di conoscere poco un determinato argomento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25.	Insistere affinché una persona faccia la sua parte in un lavoro di gruppo e porti a termine i suoi impegni.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



