

Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia*

Valeria Biasi - Gaetano Domenici - Rosa Capobianco
Nazarena Patrizi

Università degli Studi «Roma Tre», Dipartimento di Scienze della Formazione

doi: 10.7358/ecps-2014-010-bias

valeria.biasci@uniroma3.it

gaetano.domenici@uniroma3.it

rosa.capobianco@uniroma3.it

nazarena.patrizi@uniroma3.it

TEACHER SELF-EFFICACY SCALE: ADAPTATION AND VALIDATION IN ITALY

ABSTRACT

According to Albert Bandura (1977, 1992, 1994, 1995), self-efficacy is «the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations». A person's attitudes, abilities and cognitive skills comprise what is known as the self-system. This system plays a major role in how we perceive situations and how we behave in response to different situations. Self-efficacy is essential component of this self-system. In other words, self-efficacy is a person's belief in his or her ability to succeed in a particular situation. In the international literature, self-efficacy is an important topic among psychologists and educators. As Bandura and other researchers have demonstrated, self-efficacy can have an impact on behavior and motivation. To assess teacher self-efficacy, we applied the Teacher Self-Efficacy Scale by Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001: for the Italian translation and adaptation we interviewed 200 teachers of primary and secondary schools

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei quattro autori. In particolare G. Domenici ha scritto il par. 1; N. Patrizi il par. 2; V. Biasi il par. 3; R. Capobianco il par. 5; il par. 4 è frutto della stesura a più mani dei quattro autori.

(both genders represented). This scale is consistently found on three factors: «Efficacy for Student Engagement» (8 items), «Efficacy for Instructional Strategies» (8 items), and «Efficacy for Classroom Management» (8 items). The Italian adaptation confirms the relevance of the three factors and the statistical analysis shows the validity of the Italian version of the scale.

Keywords: Adaptation, Italian sample, Self-Report evaluation, Teacher Self-Efficacy, Validation.

1. INTRODUZIONE

Il lavoro si inserisce nell'ambito della più vasta ricerca PRIN (Programmi di Ricerca di Interesse Nazionale; bando anno 2010/2011. Area 11: *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT (Information and Communication Technology) e modelli valutativi*. Coordinatore scientifico nazionale: G. Domenici (<http://prin.cineca.it>) dell'Università «Roma Tre».

Questa ricerca, ancora *in progress*, inserendo in un'unica cornice l'impiego orientato delle ICT, le strategie di intervento didattico individualizzato, orientativo e auto valutativo sistematico, a partire dalla scuola primaria fino all'inserimento lavorativo, ha l'ambizioso obiettivo di produrre strumenti, modelli e percorsi di intervento innovativi in grado di rimuovere tempestivamente e progressivamente le difficoltà, valorizzare le diversità, contrastare l'esclusione sociale e promuovere il successo formativo e l'educazione permanente, nell'ottica dello sviluppo di una strategia didattica innovativa cosiddetta flessibile integrata.

Tale progetto intende potenziare gli interventi di qualificazione dei processi e dei risultati educativi delle strutture formali di istruzione, attraverso la formazione dei docenti ad una didattica integrata ed ha come obiettivo principale la sperimentazione di una strategia didattica modulare flessibile.

La sperimentazione sarà compiuta con il coinvolgimento di docenti della scuola primaria e secondaria opportunamente «formati in servizio» (per lo sviluppo di specifiche competenze professionali), attraverso l'impiego delle ICT su piattaforma e-learning.

La strategia didattica integrata terrà conto dei seguenti fattori: la flessibilizzazione della proposta formativa, come adattamento didattico-curricolare non solo alle diversità interindividuali, ma anche intra-individuali con attenzione a modelli didattico-curricolari orientati alle competenze; l'impiego di strumenti standardizzati di autovalutazione delle strategie di apprendimento e delle competenze strategiche; l'inclusione degli allievi e degli studenti con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali attraverso l'applicazione del mo-

dello ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*); il trattamento delle difficoltà di apprendimento di origine psicogena; l'allestimento di contesti di inclusione di allievi con differente *background* culturale e/o figli di immigrati; la promozione dei processi di costruzione dell'identità di genere.

Questo articolato intervento di sviluppo professionale dei docenti, secondo un orientamento multidimensionale ai problemi educativi promosso dal Progetto nazionale PRIN 2011, ha come obiettivo il potenziamento del successo formativo generalizzato degli allievi e passa attraverso lo sviluppo delle competenze didattico-valutative e relazionali dei docenti coinvolti, i quali saranno a nostro avviso facilitati, stanti gli esiti procedurali dell'indagine in corso, nell'applicazione della nuova strategia didattica flessibile integrata dal rafforzamento dei livelli di auto-efficacia personali. Nell'ambito del disegno sperimentale del Progetto nazionale, si è così reso necessario tradurre, adattare e validare la scala sulla *Teacher Self-Efficacy* elaborata da Megan Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy nel 2001, dotata di buon valore predittivo per quanto concerne i livelli di apprendimento degli allievi. La scala potrà essere applicata per rilevare il cambiamento di atteggiamento dei docenti coinvolti nel progetto di formazione alla didattica integrata, nell'ipotesi di rilevare un incremento dei livelli di auto-efficacia nel gruppo sperimentale (docenti che hanno conseguito tale formazione) *versus* il gruppo di controllo (docenti non coinvolti nel processo di formazione didattica in questione).

Questo filone di ricerca riprende la tematica del ruolo delle aspettative dei docenti sui risultati di apprendimento degli allievi, al quale hanno portato evidenze empiriche sia le indagini di Rosenthal e Jacobson del 1966 sia le prime indagini IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement) del 1980 curate in Italia da Domenici, Laeng e Vertecchi.

2. IL COSTRUTTO DELLA SELF-EFFICACY NEGLI STUDI ORIGINALI DI BANDURA E LE INDAGINI RECENTI IN TEMA DI VALUTAZIONE DELL'AUTO-EFFICACIA DEL DOCENTE

L'uomo è sempre stato attratto dalla possibilità di esercitare un controllo sugli eventi della vita, di renderli in qualche modo prevedibili. La prevedibilità ci permette di essere preparati a fronteggiare le difficoltà o a godere dei benefici. Tutto ciò è vero, oggi più di ieri, infatti, nel contesto odierno, dove i cambiamenti sociali sono sempre più rapidi e di grande impatto, l'uomo riesce a fronteggiare la sfida adattiva solo se si sente in grado, se non di determinare il proprio avvenire, almeno di contribuire a determinarlo, di capire e gestire

in anticipo le azioni e le loro conseguenze. Ciò assume un particolare valore nel campo più squisitamente professionale, soprattutto in quelle professioni, come quelle educative, in cui il comportamento lavorativo «insegna» di per sé (Ballanti, 1975).

Molti sono stati gli autori (Adler, 1956; Rotter, 1966; DeCharms, 1978) che, nel tempo, si sono occupati di questo tema sottolineando come le convinzioni personali, più della realtà oggettiva, influenzino la capacità di esercitare un controllo sugli eventi, ma è lo psicologo canadese A. Bandura che negli anni Settanta per la prima volta parla di *Self-Efficacy*.

Contributi recenti che rendono conto del dibattito che si è sviluppato sul costruito in esame negli ultimi quindici anni sono stati forniti tra gli altri da Labone (2004); Woolfolk Hoy e Davis (2006); Klassen, Tze, Betts e Gordon (2011).

Secondo l'orientamento originario di Bandura (1997) l'individuo non è uno spettatore passivo della volontà dell'ambiente, ma un organismo attivo capace di *agency*, ovvero di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale. Per avere una piena comprensione dell'influenza esercitata dalle convinzioni personali sugli eventi è necessario considerare anche tutti i microprocessi ivi coinvolti, sia a livello individuale, sia a livello collettivo, quindi, è fondamentale avere un quadro globale di riferimento, ovvero quello che Bandura (1982 e 1986) definisce come «senso di auto-efficacia».

«Il concetto di senso di autoefficacia si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati» (Bandura, 1995, p. 15), dunque, tali convinzioni hanno il potere di avere un peso rilevante su ciò che si pensa, si sente, ma soprattutto alcuni studi hanno confermato il ruolo che suddette convinzioni assumono nell'articolazione dei processi motivazionali e nel successo personale (Bandura, 1992).

Le convinzioni del soggetto riguardo alla propria efficacia trovano origine in quattro possibili fonti: le esperienze di gestione efficace; l'esperienza vicaria; la persuasione; gli stati emotivi e fisiologici. Tra queste quattro diverse possibilità le *esperienze di gestione efficace*, rappresentano probabilmente la strada maggiormente battuta per acquisire un forte senso di efficacia, infatti, sono i successi ripetuti e combattuti, ottenuti con il superamento di ostacoli, che contribuiscono allo sviluppo della fiducia nella propria efficacia personale e quindi ad ottenere gli strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione adeguati per progettare ed eseguire le azioni appropriate allo specifico contesto situazionale (Bandura, 1982).

L'osservazione di persone che riescono a raggiungere i loro obiettivi o il semplice fatto che qualcuno verbalmente ci inciti a realizzare le nostre aspettative, o ancora, che il nostro corpo ci dia dei segnali che aiutino o scorragino

il conseguimento dei nostri scopi, sono anche questi dei possibili elementi di rafforzamento del nostro senso di efficacia, da non sottovalutare.

Secondo Bandura (1986) una variabile determinante nel processo di costruzione dell'auto-efficacia è l'esperienza soggettiva di chi valuta e sperimenta in prima persona il suo essere efficace, inoltre, altri elementi importanti sono il livello elevato di percezione di controllabilità della situazione, la generalità ovvero il grado in cui l'auto-efficacia si generalizza, si estende, si trasferisce di situazione in situazione e la forza di convinzione dell'auto-efficacia.

Gli studi sulla *Self-Efficacy*, da circa un ventennio, si stanno interessando, con non poche difficoltà, del contesto educativo, in particolare il *focus* della ricerca si è spostato recentemente sulla figura del docente.

Nel tentativo di arrivare a un certo grado di chiarificazione del costrutto di efficacia degli insegnanti, molti sono stati gli studiosi che hanno cercato di dare una definizione più accurata possibile di tale costrutto, ad esempio: alcuni affermano che l'efficacia è «la misura in cui l'insegnante crede di avere la capacità di influire sulle prestazioni degli allievi» (Berman *et al.*, 1977, p. 137); oppure essa viene identificata come «la convinzione degli insegnanti di poter influire sull'apprendimento degli allievi, anche di quelli che potrebbero essere difficili o demotivati» (Guskey & Passaro, 1994, p. 4); ma è anche definita come «la convinzione della capacità dell'insegnante di organizzare ed eseguire il corso di azioni necessario per realizzare con successo uno specifico compito di apprendimento in un particolare contesto» (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998, p. 233).

Inoltre, molti ricercatori, nel corso del tempo, hanno sviluppato modelli che permettessero di avere una visione puntuale e completa del costrutto stesso di efficacia dell'insegnante (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990; Ross, 1992).

Gibson e Dembo (1984), per esempio, hanno studiato il modo in cui gli insegnanti, con un'efficacia auto-percepita alta o bassa, gestiscono le loro attività in classe. Si è potuto notare che gli insegnanti che possedevano un alto senso di efficacia dedicavano il loro tempo ad attività prettamente scolastiche, erano un supporto per gli studenti in difficoltà e una fonte di gratificazione per coloro i quali sperimentavano successo scolastico. Gli insegnanti con bassi livelli di efficacia, al contrario, dedicavano la maggior parte del loro tempo a compiti non propriamente «scolastici», non sapevano supportare gli studenti in difficoltà, anzi criticavano chi non riusciva nel compito assegnato.

Saklofske *et al.* (1988) condussero degli studi su insegnanti neolaureati, arrivando alla conclusione che gli insegnanti con un elevato senso di efficacia svolgono un lavoro migliore: gestiscono cioè con più competenza la classe, stimolano il confronto e la discussione, ma soprattutto fanno sentire gli studenti a loro agio.

Altri studi hanno dimostrato l'importanza del senso di efficacia sull'apprendimento, infatti, i docenti che si percepiscono come efficaci ottengono

rendimenti migliori negli allievi, sono più motivati e capaci nel far rispettare le regole (Wittrock, 1986).

Melby (1995) si concentra sul fatto che i docenti con bassa efficacia sono più stressati e poco fiduciosi nel progresso della classe, per questo si focalizzano prevalentemente su strategie punitive per ottenere la disciplina e non si interessano di verificare il reale apprendimento della classe, ma solamente di impartire il maggior numero di nozioni possibili. Al contrario, gli insegnanti con alto senso di efficacia tendono a riflettere sulle motivazioni alla base dei comportamenti e ripudiano l'autoritarismo a vantaggio della persuasione.

Chong *et al.* (2010) sottolineano che l'insegnante con un elevato senso di efficacia è capace di intervenire efficacemente nella gestione della classe, Borgogni (2001) rileva che questo tipo di insegnante riesce bene prevalentemente con i ragazzi difficili, inoltre, sa conquistare la fiducia delle famiglie e del dirigente scolastico e riesce a trarre vantaggio dalle innovazioni tecnologiche.

Da quanto fin qui riassunto si evidenzia nella letteratura nazionale e internazionale l'estrema rilevanza assunta dal costrutto di efficacia nella professione dell'insegnante. Le convinzioni che gli insegnanti possiedono sulla propria *Self-Efficacy* influenzano, non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto incidono sull'apprendimento e il senso di auto-efficacia degli allievi.

Diventa perciò importante, a nostro avviso, riuscire a strutturare delle strategie che aiutino gli insegnanti ad incrementare la propria auto-efficacia, sia per qualificare meglio i processi formativi, sia per scongiurare il verificarsi del fenomeno del *burnout* e delle sue eventuali ripercussioni negative sulla riuscita del percorso scolastico degli allievi.

3. LA TEACHER SELF-EFFICACY SCALE

DI M. TSCHANNEN-MORAN E A. WOOLFOLK HOY (2001):

INDICAZIONI PER L'ADATTAMENTO E LA VALIDAZIONE IN ITALIA

Secondo Albert Bandura (1977, 1992, 1994 e 1995), la *Self-Efficacy* può essere definita come «the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations». Le attitudini, le abilità e capacità cognitive vengono a costituire parte dei fondamenti di ciò che è noto come auto-stima. Questo sistema svolge un ruolo importante nel modo in cui percepiamo le situazioni e nel comportamento che adottiamo in risposta a situazioni diverse.

In altre parole, l'auto-efficacia è rappresentata dalla convinzione che una persona ha della propria capacità di riuscire in una particolare situazione.

Nella letteratura internazionale, l'auto-efficacia rappresenta un tema di approfondimento e di studio importante sia per gli psicologi sia per gli educatori. Come Bandura e altri ricercatori hanno dimostrato, l'auto-efficacia può avere un impatto sul comportamento e sulla motivazione.

Per valutare, all'interno di un più ampio panorama di ricerca, l'auto-efficacia degli insegnanti, si è deciso di applicare la scala *Teacher Self-Efficacy* (di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), viste le buone caratteristiche metriche dello strumento: per la traduzione e l'adattamento italiano abbiamo intervistato 200 insegnanti di scuole primarie e secondarie (entrambi i generi sono rappresentati).

Nella versione originale questa scala è composta da tre fattori: «Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti» («Efficacy for Student Engagement»; 8 *item*), «Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento» («Efficacy for Instructional Strategies»; 8 *item*), ed «Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe» («Efficacy for Classroom Management»; 8 *item*). Possiamo vedere gli *item* specifici per le tre sottoscale indicate (coinvolgimento dello studente, strategie di istruzione e gestione della classe) (Figura 1).

Riportiamo di seguito la versione italiana della Scala (Figura 2), curata da Biasi e Domenici (2013).

La *percezione di auto-efficacia del docente* corrisponde al giudizio sulle capacità personali di riuscire a realizzare i risultati desiderati in termini di impegno e di apprendimento da parte degli studenti. Questo costrutto ha mostrato di essere fortemente legato a molti risultati educativi significativi tra cui: la persistenza, l'entusiasmo, l'impegno e il comportamento didattico del docente; e, come effetto secondario decisamente importante, ha mostrato un valore predittivo sui risultati degli studenti negli apprendimenti, sulla loro motivazione e sulle loro convinzioni in tema di auto-efficacia.

La percezione di auto-efficacia del docente riguarda in sintesi la sua capacità di ottenere l'impegno degli studenti, la possibilità di scegliere strategie di insegnamento adeguate e di gestire la classe in modo funzionale, ciò ha un valore predittivo, come già detto, per il grado di successo scolastico (Pajares, 1996; Schunk, 1991; Sewell & St. George, 2000; Caprara *et al.*, 2006).

È in particolare la sotto-scala denominata *Efficacy for Student Engagement* ad avere la maggiore influenza sul livello di apprendimento dell'alunno (Gowrie & Ramdass, 2013). In sintesi se il docente ritiene di essere capace di motivare lo studente, se cioè ha fiducia di riuscire a motivarlo, ottiene il suo coinvolgimento e il suo impegno nello studio e ciò naturalmente incide sui risultati conseguiti. L'impegno, il coinvolgimento dello studente finalmente motivato dal docente è interpretabile anche in termini di raggiungimento dell'esperienza di flusso da parte dell'allievo (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003).

Factor 1: Efficacy for instructional strategies

1. To what extent can you use a variety of assessment strategies?
2. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?
3. To what extent can you craft good questions for your students?
4. How well can you implement alternative strategies in your classroom?
5. How well can you respond to difficult questions from your students?
6. How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?
7. To what extent can you gauge student comprehension of what you have taught?
8. How well can you provide appropriate challenges for very capable students?

Factor 2: Efficacy for classroom management

9. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?
10. How much can you do to get children to follow classroom rules?
11. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?
12. How well can you establish a classroom management system with each group of students?
13. How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?
14. How well can you respond to defiant students?
15. To what extent can you make your expectation clear about student behavior?
16. How well can you establish routines to keep activities running smoothly?

Factor 3: Efficacy for student engagement

17. How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?
18. How much can you do to help your students value learning?
19. How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?
20. How much can you assist families in helping their children do well in school?
21. How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?
22. How much can you do to help your students think critically?
23. How much can you do to foster student creativity?
24. How much can you do to get through to the most difficult students?

Figura 1.

4. VALUTAZIONE DELLA VALIDITÀ E DELL’AFFIDABILITÀ DELLA SCALA

Come già indicato nei paragrafi precedenti, il questionario è stato somministrato a 200 docenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo livello, così ripartiti (Tabella 1).

È stato adottato un piano di campionamento non probabilistico: in una prima fase sono state individuate le scuole sia nel comune che nella provincia di Roma, successivamente sono stati coinvolti i docenti che volontariamente hanno aderito alla ricerca. Complessivamente il 66% dei docenti intervistati insegna in scuole presenti nel comune di Roma mentre il restante 34% insegna nella provincia di Roma.

Rispetto alle variabili strutturali/demografiche genere ed età, i docenti intervistati sono prevalentemente di genere femminile (92%), mentre la distribuzione dell’età presenta una elevata variabilità: il campo di variazione infatti è compreso tra 33 e 65 anni, con un’età media pari a 45 anni (deviazione standard pari a 6,9). Il grafico a barre¹ (Figura 3) mostra la distribuzione dei docenti per classi di età.

Al fine di valutare la validità del questionario, ossia la capacità dello strumento di rilevare l’oggetto di studio che si è interessati a rilevare, è stata effettuata una analisi fattoriale (AF) sia relativamente alle 24 variabili (*Long Form* – LF) che alle 12 variabili (*Short Form* – SF), seguendo l’impostazione presentata da Tschannen-Moran e Hoy (2001, p. 796) e confermata da successivi studi di validazione condotti da Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005); Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, *et al.* (2009); Fives e Bueh (2010).

Tabella 1. – Distribuzione dei docenti in base alla scuola in cui operano.

| TIPO DI SCUOLA | FREQUENZE ASSOLUTE | FREQUENZE PERCENTUALI |
|------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| Scuola primaria | 34 | 17,00 |
| Scuola secondaria di primo grado | 120 | 60,00 |
| Scuola secondaria di secondo grado | 43 | 21,50 |
| Non risposte | 3 | 1,50 |
| Totale | 200 | 100,00 |

¹ Il grafico è stato costruito utilizzando le frequenze assolute per ogni classe.

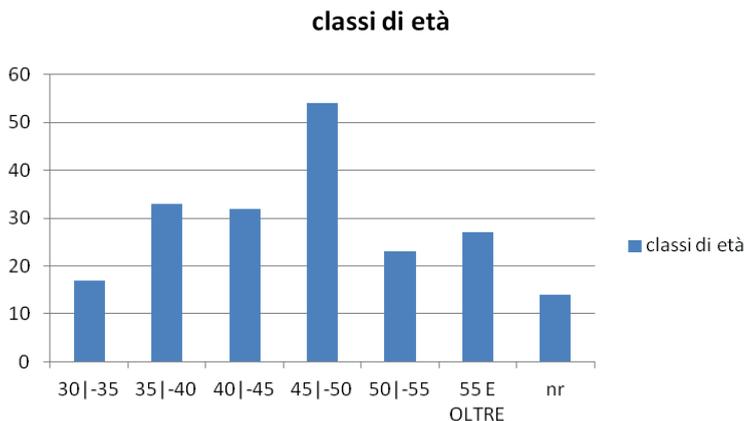


Figura. 3. – Distribuzione dei docenti per classi di età.

Come mostrato dalla Tabella 2, l'AF eseguita utilizzando il metodo delle componenti principali senza variazione dei fattori, ha evidenziato la presenza di 3 fattori (con una percentuale di varianza cumulata pari al 66%) confermando dunque i risultati ottenuti da Tschannen-Moran e Hoy (3 fattori con una percentuale di varianza cumulata pari al 69,10%). I 3 fattori possono essere denominati anche in questo caso «Efficacy for student engagement», «Efficacy for instructional strategies» «Efficacy for classroom management».

Il quarto autovalore è pari a 2,1 a cui corrisponde un incremento esiguo (2%) della percentuale di varianza cumulata. Per questo motivo, ai fini della nostra analisi, si è deciso di considerare solo 3 fattori.

Per motivi di brevità non riportiamo i risultati dell'AF eseguita sulle 12 variabili (*Short Form* – SF) dal momento che si discostano poco dai valori riportati in Tabella 2.

È stata valutata anche l'affidabilità del questionario, sia nella forma completa (LF) che nella forma ridotta (SF), per verificare la capacità dello strumento di misurare correttamente il fenomeno in studio.

Tabella 2. – Risultati dell'analisi fattoriale eseguita sulle 24 variabili (LF).

| | AUTO VALORI | % DI VARIANZA CUMULATA |
|-----------|-------------|------------------------|
| Fattore 1 | 6,17 | 25,7 |
| Fattore 2 | 5,83 | 50,0 |
| Fattore 3 | 3,87 | 66,0 |

La verifica dell'attendibilità, intesa come omogeneità o coerenza interna dell'insieme degli stimoli che compongono il questionario, è stata effettuata attraverso il calcolo dell' α di Cronbach.

In Tabella 3 sono riportati i valori ottenuti sia nella nostra indagine (SAED), che in quella di Tschannen-Moran e Hoy (OSTES²) ed è facile verificare che i risultati sono molto simili in entrambi i casi, se non migliori per quel che riguarda la scala sull'efficacia dell'insegnamento da noi proposta.

Tabella 3. – Valori dell' α di Cronbach calcolati per il questionario LF e SF e per i 3 sottogruppi di variabili.

| | LONG FORM | | SHORT FORM | |
|--|-----------|-------|------------|-------|
| | SAED | OSTES | SAED | OSTES |
| | alpha | alpha | alpha | alpha |
| Questionario completo | 0,97 | 0,94 | 0,95 | 0,90 |
| Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti | 0,92 | 0,91 | 0,84 | 0,86 |
| Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento | 0,93 | 0,90 | 0,88 | 0,86 |
| Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe | 0,93 | 0,87 | 0,90 | 0,81 |

Si riporta di seguito la ripartizione degli *item* in italiano ottenuta secondo i 3 fattori principali (Figure 4-6).

² OSTES: *Ohio State Teacher Efficacy* (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, p. 800).

Efficacy in Student Engagement

Items 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

| | Niente | Molto poco | Qualcosa | Abbastanza | Molto |
|--|--------|------------|----------|------------|-------|
| Profilo delle Opinioni del Docente | | | | | |
| Indicazioni: Il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. Ti preghiamo di indicare il tuo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le tue risposte resteranno riservate. | | | | | |
| Quanto puoi fare: | | | | | |

Quanto puoi fare:

- | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Per ottenere il massimo dagli studenti più difficili? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 2. Per aiutare gli studenti a sviluppare un pensiero critico? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 4. Per motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per il lavoro scolastico? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 6. Per portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 9. Per aiutare i tuoi studenti a dare valore all'apprendimento? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 12. Per favorire la creatività degli studenti? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 14. Per migliorare la comprensione di uno studente che sta fallendo? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 22. Per assistere le famiglie nell'intento di aiutare i figli ad andare bene a scuola? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |

Figura 4.

Efficacy in Instructional Strategies

Items 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

| | | Quanto puoi fare? | | | | | | | | |
|--|---|-------------------|------------|----------|------------|-------|-----|-----|-----|-----|
| | | Niente | Molto poco | Qualcosa | Abbastanza | Molto | | | | |
| <p>Profilo delle Opinioni del Docente Indicazioni: Il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. Ti preghiamo di indicare il tuo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le tue risposte resteranno riservate.</p> | | | | | | | | | | |
| Quanto puoi fare: | | | | | | | | | | |
| 7. | Per rispondere alle domande difficili dei tuoi studenti? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 10. | Per valutare il grado di comprensione dello studente di ciò che hai insegnato? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 11. | Per creare buone domande per i tuoi studenti? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 17. | Per adattare le lezioni al livello appropriato per i singoli studenti? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 18. | Per utilizzare una varietà di strategie di valutazione? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 20. | Per fornire una spiegazione alternativa o mostrare un esempio a studenti che inizialmente appaiono confusi? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 23. | Per attuare strategie alternative nella tua classe? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 24. | Per fornire compiti adeguati a studenti molto capaci? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |

Figura 5.

Efficacy in Classroom Management

Items 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Profilo delle Opinioni del Docente

Indicazioni: Il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. Ti preghiamo di indicare il tuo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le tue risposte resteranno riservate.

Quanto puoi fare?

Niente

Molto poco

Qualcosa

Abbastanza

Molto

Quanto puoi fare:

- | | | | | | | | | | | |
|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 3. | Per contenere un comportamento di disturbo in classe? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 5. | Per rendere lo studente consapevole delle tue aspettative riguardo al suo comportamento? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 8. | Per stabilire procedure costanti al fine di sostenere le varie attività scolastiche senza problemi? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 13. | Per ottenere che i bambini/ragazzi seguano le regole di classe? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 15. | Per tranquillizzare uno studente distruttivo e rumoroso? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 16. | Per mettere in pratica un sistema di gestione dei diversi gruppi in cui si articola la classe? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 19. | Per interagire con alcuni studenti problematici che disturbano un'intera lezione? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 21. | Per rispondere efficacemente a studenti che hanno un atteggiamento insolente? | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |

Figura 6.

5. ANALISI ESPLORATIVE UNIVARIATE E MULTIVARIATE

Successivamente all'applicazione dell'AF e all'individuazione dei 3 fattori, è stata effettuata un'analisi esplorativa univariata. Per ogni sottoinsieme di *item* (fattore) e per il questionario nella sua forma completa (sia LF che SF) sono state calcolate la media e la deviazione standard. In tabella 4 sono riportati i risultati sia per il SAED che per l'OSTES, anche in questo caso i risultati sono simili in entrambi i casi (Tabella 4).

Ricordiamo che nel questionario i docenti potevano attribuire a ciascun *item* una valutazione da 1 a 9, tuttavia, sia per il SAED che per l'OSTES la valutazione media è pari a 7. Da un'analisi esplorativa più approfondita, effettuata esclusivamente sui nostri dati (facendo riferimento al questionario LF) dal momento che per l'OSTES disponiamo solo di dati aggregati, risulta che in realtà i docenti quasi sempre hanno utilizzato un range di valori molto più ristretto.

Nella Figura 7, ad esempio, sono riportati i *box-plot* in parallelo delle variabili che compongono il fattore «Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti».

Tabella 4. – Medie e deviazioni standard calcolate per l'ITES e per l'OSTES.

| | LONG FORM | | | | SHORT FORM | | | |
|--|-----------|----------|-------|----------|------------|----------|-------|----------|
| | SAED | | OSTES | | SAED | | OSTES | |
| | mean | St. dev. | mean | St. dev. | mean | St. dev. | mean | St. dev. |
| Questionario completo | 6,97 | 1,22 | 7,1 | 0,94 | 7,02 | 1,45 | 7,1 | 0,98 |
| Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti | 6,98 | 1,27 | 7,3 | 1,1 | 7,01 | 1,49 | 7,3 | 1,2 |
| Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento | 7,14 | 1,24 | 6,7 | 1,1 | 7,13 | 1,35 | 6,7 | 1,2 |
| Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe | 6,80 | 1,30 | 7,3 | 1,1 | 6,92 | 1,51 | 7,2 | 1,2 |

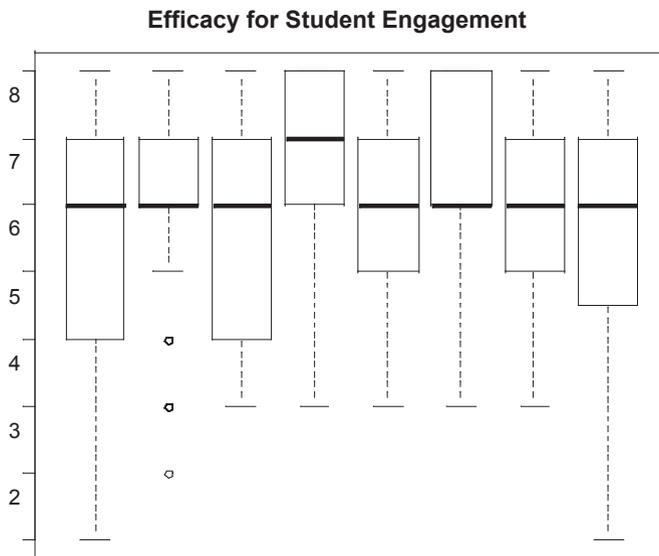


Figura 7. – Box-plot in parallelo per gli item che compongono il fattore 1.

Il *box-plot* è un grafico che fornisce simultaneamente informazioni sul valore centrale, sulla variabilità e sulla forma della distribuzione di un insieme di dati. È costituito da 3 elementi: (1) una linea centrale in corrispondenza della mediana che rappresenta il centro della distribuzione; (2) un rettangolo o scatola (*box*) che va dal primo al terzo quartile, la cui altezza (costituita dalla differenza interquartile) indica qual è la variabilità della metà centrale dei dati; (3) due segmenti, detti baffi, disegnati a partire dal rettangolo, le lunghezze dei quali sono determinate, in assenza di valori anomali, dagli estremi della distribuzione. Allineando diversi *box-plot* è possibile confrontare più distribuzioni e rilevare similarità e/o differenze (Monti, 2003).

I *box-plot* si riferiscono, nell'ordine, agli *item* 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22. Come si può notare, ad eccezione degli *item* 1 e 22 (il primo e l'ultimo *box-plot* nel grafico), tutti gli altri *box-plot* rivelano che nella maggior parte dei casi (circa il 75%) le valutazioni sono tra 5 e 9. Per il *box-plot* che fa riferimento all'*item* 2 «Quanto puoi fare per aiutare gli studenti a sviluppare un pensiero critico?» il 50% dei docenti ha risposto che può fare tra «Abbastanza» (risposte 7 e 8) e il 25% che può fare «Molto» (risposta 9) mentre solo 3 docenti, che risultano dunque valori anomali, hanno risposto che possono fare «Molto poco» o «Qualcosa».

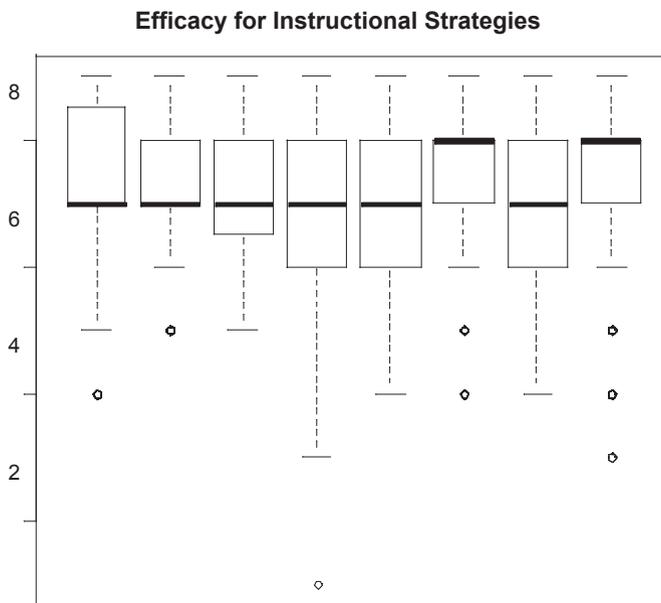


Figura 8. – Box-plot in parallelo per gli item che compongono il fattore 2.

La valutazione dei docenti sul proprio operato è marcatamente positiva anche relativamente all'*item* «Quanto puoi fare per favorire la creatività degli studenti?» (sesto *box-plot* in Figura 7), in questo caso infatti è il 75% dei rispondenti a ritenere di poter fare abbastanza o molto.

Analoghe considerazioni possono essere effettuate per gli *item* relativi al fattore «Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento». La Figura 8 mostra i *box-plot* in parallelo, nell'ordine, degli *item* 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 e 24. Rispetto al grafico precedente quasi per ogni *item* si osserva la presenza di valori anomali, ossia di docenti che non ritengono di poter fare molto nella loro attività di insegnamento.

La figura 9, infine, mostra i *box-plot* in parallelo per gli *item* che si riferiscono al fattore 3 «Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe», rispettivamente, così come risultano nel grafico, 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 e 21. Tutti gli *item* hanno un valore mediano pari a 7 e un campo di variazione più elevato (tra 3 e 9) rispetto ai casi precedenti. L'unica eccezione è rappresentata dal quarto *box-plot*, relativo all'*item* «Quanto puoi fare per ottenere che i bambini/ragazzi seguano le regole di classe?», che presenta una minore variabilità (campo di variazione tra 6 e 9) con un valore anomalo.

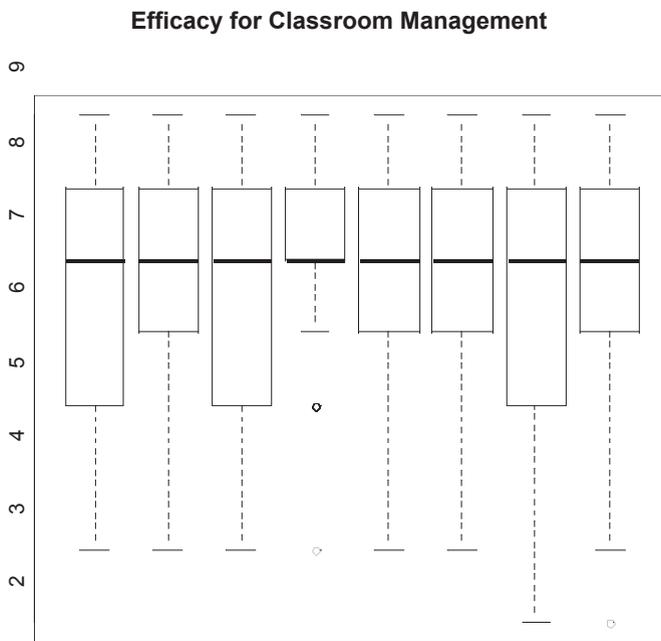


Figura 9. – Box-plot in parallelo per gli item che compongono il fattore 3.

Per completare l'analisi dei dati, è stata effettuata un'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM), sia per la forma completa del SAED che per quella ridotta, al fine di poter tracciare un profilo dei docenti. L'ACM, procedura introdotta negli anni '70, ad opera della scuola francese di analisi dei dati di Benzecri (1982), fa parte delle tecniche fattoriali e ha lo scopo di sintetizzare le relazioni che intercorrono fra numerose variabili sottoposte ad analisi simultanea, allo scopo di riprodurre il patrimonio informativo in un numero più ridotto di variabili sintetiche dette fattori. Il presupposto è che le variabili trattate siano associate tra loro e che in virtù di ciò possano esprimere (almeno in parte) uno stesso tipo di informazione. La presenza di correlazione tra le variabili del questionario è stata precedentemente verificata, per motivi di brevità i valori delle correlazioni non sono riportate nel presente articolo.

Sulla base dei risultati dell'analisi esplorativa, dal momento che le valutazioni 1, 2 e 3 sono state utilizzate in pochi casi dai rispondenti, è stata effettuata una ricodifica delle risposte di questo tipo: Valori 1, 2, 3 → valore 1 (Poco); Valori 4, 5, 6 → valore 2 (Qualcosa); Valori 7, 8, 9 → valore 3 (Abbastanza).

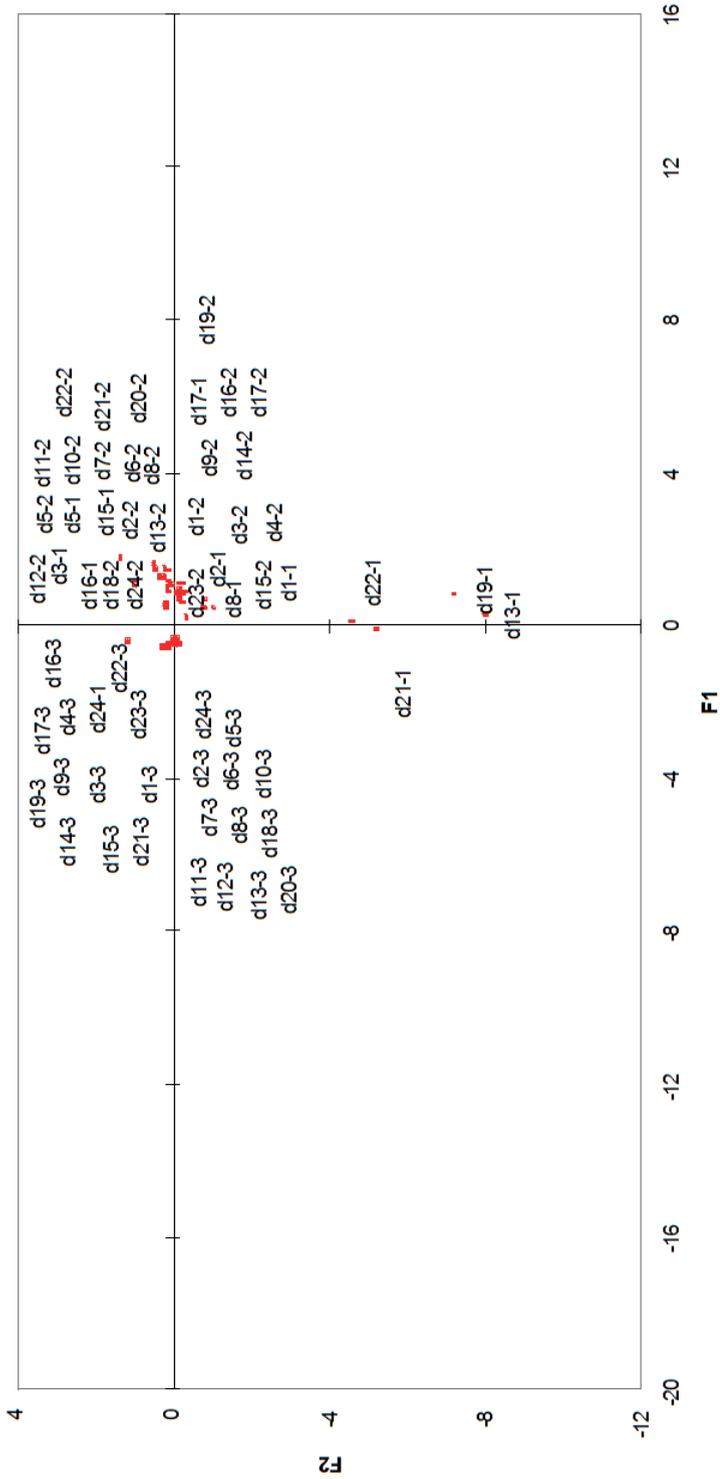


Figura 10. – Biplot ottenuto attraverso l'applicazione dell'ACM al SAED-LF.

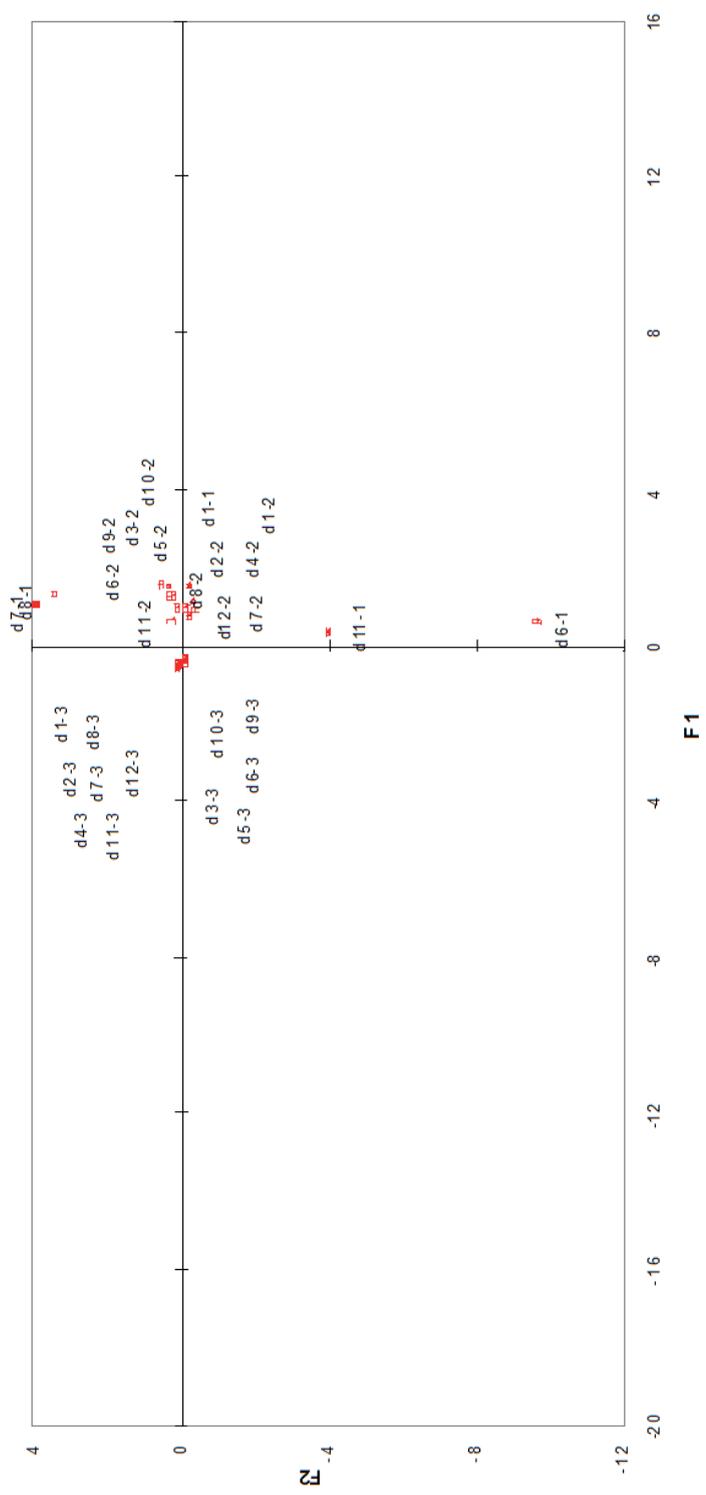


Figura 11. – Biplot ottenuto attraverso l'applicazione dell'ACM al SAED-SF.

Nella Figura 10 è riportato il biplot ottenuto attraverso l'applicazione dell'ACM ai 24 *item* (SAED-LF). Le prime due componenti spiegano il 92,18% della varianza complessiva, pertanto l'interpretazione dei risultati può essere fatta analizzando esclusivamente questo grafico.

Nella Figura 11 è riportato il grafico ottenuto per il questionario SAED nella forma breve (SF), applicando l'ACM. Anche in questo caso la percentuale spiegata dalle prime due componenti è molto alta, pari al 95,38%.

I tre fattori appaiono peraltro interrelati rispetto a due principali profili di risposta i quali si articolano anche in base all'intensità dei punteggi attribuiti: si possono così identificare, da una parte, i partecipanti che sembrano *enfaticizzare* le loro percezioni, secondo uno stile cognitivo cosiddetto globale, dando valori di intensità in genere superiori a 7 e, dall'altra, si riconoscono i partecipanti che tendono a dare punteggi medi, mostrando un orientamento più analitico.

Questi rilievi necessitano di ulteriori approfondimenti che saranno oggetto di elaborazioni nel prosieguo del lavoro di ricerca.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. Ed. by H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher. New York: Basic Books.
- Biasi, V., & Domenici, G. (2013). *Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.). Traduzione della Teacher Efficacy Scale di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)*. Roma: Laboratorio di Didattica e Valutazione dell'Università «Roma Tre».
- Ballanti, G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Roma: Armando.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington: Hemisphere.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4 (pp. 71-81). New York: Academic Press.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co. (trad. it., *Autoefficacia teoria e applicazioni*. Milano: Fabbri, 2014).
- Benzecri, J. P. (1982). *L'analyse des données. Leçons sur l'analyse factorielle et la reconnaissance des formes et travaux*. Paris: Dunod.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change, Vol. 7: Factors affecting implementation and continuation*. Report R-1589/7-HEW. Santa Monica, CA: The Rand-Corporation (ERIC Document Reproduction Service, 140 432).
- Borgogni, L. (2001). *Efficacia organizzativa. Il contributo della teoria sociale cognitiva alla conoscenza delle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.
- Chong, W., Klassen, R. M., Huan, V., Wong, L., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types teacher efficacy belief, and academic climate: Perspectives from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research, 103*, 183-190.
- DeCharms, R. (1978). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Domenici, G., Laeng, M., & Vertecchi, B. (1980). *Indagine sul profitto scolastico nelle scuole secondarie superiori sperimentali*. Roma: CNITE.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education, 78*, 118-134.
- Gibson, S., & Dembo, H. M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology, 76*(4), 569-582.
- Gowriel, G., & Ramdass, M. (2013). Dimensions of teacher efficacy and student academic achievement in selected primary schools in Trinidad and Tobago. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 4*(10).
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627-643.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 67-76.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*, 21-43.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education, 20*, 341-359.

- Monti, A. C. (2003). *Introduzione alla statistica*. Napoli: ESI.
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior*. Unpublished Doctoral dissertation, Los Angeles, University of California.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 526, 543-578.
- PRIN – Programmi di ricerca di interesse nazionale (2010/2011). Bando anno 2010/2011. Area 11: *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi*. Coordinatore scientifico nazionale G. Domenici (<http://prin.cineca.it>) dell'Università «Roma Tre».
- Roeser, R., Arbretton, A., & Anderman, E. (1993). *Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 407-414.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Sewell, A., & St. George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-70.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher Self-Efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy*

beliefs of adolescents (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age. (trad. it., Trento: Erickson, 2007).

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

RIASSUNTO

Secondo Albert Bandura (1977, 1992, 1994, 1995), l'auto-efficacia corrisponde alla «convincione nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per gestire situazioni potenziali». Gli atteggiamenti di una persona, le abilità e le competenze cognitive costituiscono ciò che è noto come l'auto-stima. Questo sistema svolge un ruolo importante nel modo in cui percepiamo le situazioni e su come ci comportiamo in risposta a situazioni diverse. L'auto-efficacia è una parte essenziale della cosiddetta auto-stima. In altre parole, l'auto-efficacia è la convinzione che una persona ha nella sua capacità di riuscire in una particolare situazione. Nella letteratura internazionale, l'auto-efficacia rappresenta un argomento importante per gli psicologi e gli educatori. Come Bandura e altri studiosi hanno dimostrato, l'auto-efficacia può avere un impatto sul comportamento e sulla motivazione. Per valutare l'auto-efficacia degli insegnanti abbiamo applicato la Scala Teacher Self-Efficacy (elaborata da Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy nel 2001). Per la traduzione italiana e l'adattamento sono stati intervistati 200 insegnanti di scuole primarie e secondarie (entrambi i generi sono rappresentati). Questa scala si articola in tre fattori: «Auto-efficacia nel Coinvolgimento degli studenti» (8 item), «Auto-efficacia delle Strategie di insegnamento» (8 item), e «Auto-efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe» (8 item). L'adattamento italiano conferma l'importanza di tre fattori e le analisi statistiche mostrano la validità della versione italiana della scala.

Parole chiave: Adattamento, Auto-efficacia del docente, Campione italiano, Validazione, Valutazione Self-Report.