



26 December 2022

Special Issue on

Emerging Trends in the Field of Empirical Research in Education
Tendenze emergenti nel campo della ricerca empirica in educazione

Part I

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Insidie e illusioni della «meritocrazia perfetta»

11

(Pitfalls and Illusions of a «Perfect Meritocracy»)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Mujib Ubaidillah - Putut Marwoto - Wiyanto - Ani Rusilowati

Bambang Subali - Budi Naini Mindyarto - Wiwi Isnaeni

Development of Habits of Mind Instruments in the Context
of Basic Physics Practicum: EFA and Rasch Model

23

*(Sviluppo di strumenti per le abitudini mentali nel contesto della fisica
di base practicum: modello EFA e Rasch)*

<i>Daniela Fadda - Carole Salis - Giuliano Vivanet</i> About the Efficacy of Virtual and Remote Laboratories in STEM Education in Secondary School: A Second-Order Systematic Review <i>(Sull'efficacia dei laboratori virtuali e remoti nell'educazione STEM per la scuola secondaria: una rassegna sistematica di secondo ordine)</i>	51
<i>Antara Dey - Nil Ratan Roy</i> Construction and Validation of Emotional Intelligence Scale for Secondary School Teachers <i>(Costruzione e validazione della scala dell'intelligenza emotiva per gli insegnanti delle scuole secondarie)</i>	73
<i>Cinzia Angelini - Massimo Margottini - Teresa Savoia</i> Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno: un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione presso l'Università Roma Tre <i>(The Initial Training of Special Needs Teachers: An Exploratory Study on the Candidates at Roma Tre University)</i>	97
<i>Valeria Biasi - Giusi Castellana - Conny De Vincenzo</i> Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) <i>(Assessment of Individual Resilience Levels in Lower Secondary School Students: Adaptation and Validation of the Resilient Attitude Assessment Questionnaire – QVAR)</i>	119
<i>Antonio Calvani</i> La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica? Se sì, in che modo? <i>(Can Educational Research Become Relevant to Practice? If So, How?)</i>	143
<i>Cristiano Corsini - Carla Gueli</i> Dal voto alla valutazione per l'apprendimento <i>(From Grading to Assessment for Learning)</i>	163

<i>Giovanni Perillo - Stefano Mastandrea</i> Explicit and Implicit Biases in Students' Skin Colours Aesthetic Preferences <i>(Pregiudizi espliciti e impliciti nelle preferenze estetiche di studenti per il colore della pelle)</i>	179
---	-----

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Francesco Agrusti - Gianmarco Bonavolontà</i> Educational Robotics for Special Needs Students: Teachers' Perspectives on Pre-service Training <i>(Robotica educativa per studenti con bisogni speciali: il punto di vista degli insegnanti sulla formazione pre-servizio)</i>	199
--	-----

<i>Giusi Castellana - Snezana Mitrovic</i> Validation of «Tell Me How You Read» Reading Strategies Questionnaire for Upper-Secondary School Students <i>(Validazione del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per gli studenti delle scuole secondarie superiori)</i>	219
---	-----

<i>Gaetano Domenici - Valeria Biasi - Federica Wolf</i> <i>Conny De Vincenzo</i> Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno <i>(Assess the Change in Skills and Professional Attitude Following the Initial Training Course for Support Teachers)</i>	233
---	-----

<i>Roberta De Pero - Luca Mallia - Martina Capitani</i> <i>Patrizia Scibinetti</i> Motor Creativity and Self-Efficacy in Young Gymnasts: Expertise Differences <i>(Creatività motoria e self-efficacy in giovani ginnaste: confronto tra differenti livelli di esperienza)</i>	249
---	-----

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Giuseppe Spadafora

La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva 269

(The Experimental Empirical Educational Research and the Teacher's Professionalism to Improve the Inclusive School)

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 279
Notiziario / News

Author Guidelines 281

Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno *

Gaetano Domenici¹ - Valeria Biasi² - Federica Wolf¹
Conny De Vincenzo²

¹ *Unicamillus - International University of Health Sciences - Roma (Italy)*

² *Università Roma Tre - Department of Education (Italy)*

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-dome>

gaetano.domenici@unicamillus.org
valeria.biasi@uniroma3.it
federica.wolf@unicamillus.org
conny.devincenzo@uniroma3.it

ASSESS THE CHANGE IN SKILLS AND PROFESSIONAL ATTITUDE FOLLOWING THE INITIAL TRAINING COURSE FOR SUPPORT TEACHERS

ABSTRACT

Attitudes and expectations are key factors to consider in teacher training in general and specialist support teachers in particular. The research conducted at the Unicamillus University of Rome, of which some of the procedural results achieved are presented here, highlights the importance of the role that the levels of perceived self-efficacy play in promoting the learning of trainee teachers. This contribution illustrates, in particular, the procedure and the results of a survey conducted on the participants of a specialization course for support with the aim of detecting the attitudes and expectations of teachers

* Il presente testo è frutto del lavoro congiunto dei quattro autori; in particolare G. Domenici e F. Wolf hanno redatto il paragrafo 1; C. De Vincenzo il paragrafo 2; V. Biasi ha scritto il paragrafo 4; il paragrafo 3 è stato scritto a due mani da C. De Vincenzo e V. Biasi.

before and after the training experience. In this regard, at the beginning and at the end of the course, teachers were given online questionnaires prepared ad hoc for the collection of socio-demographic information and their opinions on the training course; on both occasions, the teachers responded to the Teacher Self-Effectiveness Scale to assess the impact of the training received. The contribution that specific teaching and organizational methods – such as lessons, workshops, internships – have made in ensuring the qualification of the training course was also analyzed. The results showed a significant increase in the perception of self-efficacy at the end of the training, in particular in self-efficacy in involving students, in self-efficacy in teaching strategies and in self-efficacy in classroom management. Furthermore, the teachers were satisfied with the training received and considered the activities proposed during the course to be useful. Investigations of this type can contribute to a better characterization of training courses for support.

Keywords: Attitudes; Didactics; Self-efficacy; Support teachers; Teacher training.

1. INTRODUZIONE. PROBLEMA E DOMANDE DI RICERCA, METODOLOGIA E TEMPI DELLA RICERCA

Nel dibattito internazionale sulla *Qualità dell'istruzione*, intesa – anche sulla base di evidenze empiriche – come una delle principali variabili co-determinanti il successo formativo degli allievi e dei processi di inclusione a livello scolastico, va sempre più emergendo l'alto peso specifico assunto dagli *atteggiamenti* e dalle *aspettative dei docenti*, in particolare dalla loro *percezione di auto-efficacia*.

La ricerca internazionale di settore ha ben mostrato, infatti, il ruolo degli atteggiamenti degli insegnanti sulle dinamiche di apprendimento degli allievi (Hadadian & Chiang, 2007; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007) e ha contribuito a definire gli *atteggiamenti, come risposta appresa* rispetto a questioni specifiche, ed esito complessivo di credenze e aspettative personali sviluppate in base sia all'esperienza, anche professionale, sia all'apprendimento (Domenici, Lucisano, & Biasi, 2017; 2021). Più precisamente, essi vengono considerati come esito dell'interazione della componente cognitiva; affettiva; comportamentale e relazionale di ognuno (Johnson & Howell, 2009).

Ma se la letteratura internazionale appare concorde nel riconoscere lo studio degli *atteggiamenti professionali dei docenti* come ambito specifico di ricerca e di formazione, il nostro Paese – che pure è stato un antesignano nella legislazione per l'inclusione e l'integrazione, oltre che per la formazione specialistica dei docenti – non mostra particolare interesse sul piano

ordinamentale, che invece dovrebbe, verso la promozione di procedure e strategie di prima formazione e di sviluppo professionale o formazione «in servizio» degli insegnanti, che siano in grado di sviluppare in ognuno di essi *atteggiamenti didattico-valutativi efficaci*. Ciò si registra sia quando si faccia riferimento ai percorsi di formazione per le attività di insegnamento, in generale; sia quando ci si riferisca, invece, a itinerari formativi particolari, per alcuni versi più complessi dei primi, quali, per esempio, quelli necessari per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno. *Gli atteggiamenti, le aspettative e in particolare la percezione della propria efficacia formativa hanno una ricaduta sulle dinamiche affettivo-motivazionali e su quelle cognitive degli allievi, correlandosi con i livelli di apprendimento*, e tuttavia viene loro dedicata non molta attenzione anche sul piano organizzativo-procedurale dei processi educativi, con conseguente scarsa efficacia dei percorsi formativi scolastici, come peraltro hanno mostrato le indagini TALIS (Teaching and Learning International Survey) del 2009 e 2014, coordinate dall'OCSE.

Partendo dalle constatazioni del peso, diffusamente riconosciuto grazie ad evidenze empiriche, che gli atteggiamenti e le aspettative dei docenti hanno nella determinazione della qualità dei processi e dei risultati educativi; del fatto che la questione specifica non investe le forme organizzative modali dei curricula di formazione dei docenti, in generale, dei docenti di sostegno, in particolare; in considerazione del fatto che, tra l'altro, chi segue i corsi di specializzazione per il sostegno è un docente, e che il docente specializzato per il sostegno: (a) viene assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; (b) partecipa, in quanto contitolare della classe, alla programmazione educativa e didattica e alla messa a punto e alla verifica delle attività di competenza dei consigli di classe; (c) si occupa, quindi, anche delle attività di sostegno alla classe per favorire il processo di integrazione degli allievi con disabilità; ebbene, sulla base di queste constatazioni e considerazioni, sono emersi gli interrogativi o *domande di ricerca*, sotto riportati, cui si è cercato di dare risposta attraverso una apposita indagine scientifica.

Gli esiti processuali e finali della ricerca potrebbero permettere, tra l'altro, di caratterizzare peculiarmente i percorsi di formazione specialistica per il sostegno, qualificandoli ulteriormente, e, quindi, migliorare il profilo culturale e professionale dei docenti-corsi che vi partecipano.

Quelle che seguono rappresentano le principali *domande di ricerca* avanzate in questa sede:

- In che misura incidono, se incidono, i «Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno» nella promozione delle condizioni di affioramento a livello di consapevolezza, da

parte dei docenti-corsisti partecipanti ai corsi, dei propri *atteggiamenti professionali*?

- Qual è, in tal caso, il *contributo dato dalle modalità organizzative specifiche* dell'intervento formativo – lezioni, laboratori, tirocini – attuato con il corso?
- *Come* promuovere durante il corso le condizioni in grado di far affiorare a livello di *consapevolezza* individuale il livello di efficacia formativa raggiunta?
- *Come e in quale direzione* operare per il miglioramento delle condizioni che conducono ad una buona percezione di auto-efficacia e ad una reale buona efficacia del docente nel gestire la classe, nel motivare gli allievi, nell'organizzare la didattica e le didattiche speciali, nonché le connesse procedure etero e auto-valutative?

La ricerca è stata condotta secondo il modello classico della «Quasi-sperimentazione», attraverso procedure di rilevazione degli atteggiamenti dei docenti-corsisti all'inizio e al termine della procedura formativa di uno o più corsi di specializzazione (del prossimo ciclo) considerando: (a) ognuno di essi come «Gruppo unico ricorrente»; (b) campioni interni ad ognuno dei gruppi, definiti a posteriori sulla base dei risultati di apposite analisi statistiche, come rappresentativi di condizioni di realtà differenziate: una di controllo, l'altra, sperimentale.

Nella ricerca sono stati impiegati diversi strumenti di rilevazione dei dati, tra i quali Questionari – di atteggiamento e di aspettative dei docenti, nonché la Scala di Valutazione dell'Auto-Efficacia del Docente (SAED) - adattamento e validazione italiana della Teacher Self-Efficacy Scale (Biasi, Domenici, Capobianco, & Patrizi, 2014). Di seguito vengono illustrati metodo, procedura, strumenti utilizzati e primi risultati registrati.

2. METODOLOGIA, PROCEDURA, STRUMENTI, PARTECIPANTI

All'inizio delle attività di formazione previste per il corso di specializzazione per il sostegno attivato presso Unicamillus - International University of Health Sciences è stato chiesto a tutti gli allievi di rispondere ad un breve questionario online sulla piattaforma Google Moduli per rilevare alcune informazioni sulle pregresse esperienze di insegnamento.

In un secondo momento, alla fine del percorso di formazione, ai corsisti è stato proposto un ulteriore breve questionario volto a indagare le loro opinioni rispetto all'esperienza formativa conclusa.

Entrambi i questionari sono stati resi disponibili agli allievi del corso di specializzazione per il sostegno attraverso apposito link messo a dispo-

sizione dalla segreteria del corso, insieme alle informazioni necessarie alla compilazione.

La procedura di raccolta dei dati è stata strutturata in modo da garantire l'anonimato dei partecipanti; per poter appaiare i dati delle due rilevazioni, ciascun partecipante ha inserito un codice univoco al momento della compilazione.

2.1. Strumenti somministrati

Un questionario iniziale e un questionario finale sono stati predisposti *ad hoc* per la raccolta di informazioni socio-demografiche e di opinioni sull'esperienza formativa svolta.

In aggiunta, in entrambe le rilevazioni, è stata proposta la Scala sull'Auto-Efficacia del Docente (SAED), per valutare la percezione che i docenti avevano della loro auto-efficacia all'inizio del percorso formativo e l'eventuale effetto della formazione ricevuta sulla stessa.

Di seguito verranno presentati sinteticamente gli strumenti adoperati.

2.1.1. Questionario docenti in entrata

Il questionario proposto all'inizio del percorso di formazione era costituito da domande volte a raccogliere le principali informazioni socio-demografiche dei corsisti (ad es. età e titolo di studio) e alcuni dati su eventuali pregresse esperienze di insegnamento e di formazione sul sostegno.

2.1.2. Questionario docenti in uscita

Il questionario finale è stato predisposto con l'obiettivo di indagare il grado in cui i corsisti avevano valutato utile e rilevante la formazione ricevuta e quanto le differenti modalità didattiche impiegate erano state giudicate valide per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

In particolare, le domande poste ai docenti si concentravano sulla rilevazione dei seguenti aspetti principali:

1. utilità dell'esperienza formativa per l'acquisizione di conoscenze e competenze sulla disabilità e sulla gestione del gruppo classe e rilevanza degli elementi costitutivi della strategia didattica che si è chiesto ai docenti di adottare al fine di migliorare il proprio intervento di istruzione – come l'offerta del materiale di approfondimento fornito dai docenti, i test periodici di auto-valutazione dei livelli di apprendimento, i tirocini e le lezioni – per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;

2. importanza attribuita a specifici aspetti del percorso di formazione, come la conoscenza preliminare degli obiettivi educativi di ogni singolo insegnamento, dei temi concettuali trattati e delle aree specifiche dei contenuti formativi; le procedure di insegnamento adottate; le verifiche e gli esercizi realizzati per l'approfondimento dei materiali;
3. soddisfazione generale nei confronti dell'esperienza formativa e percezione del suo impatto sullo stile relazionale-educativo adottato con gli allievi.

In chiusura del questionario, è stato aggiunto uno spazio di risposta libera per eventuali suggerimenti da parte dei corsisti per il miglioramento dell'offerta formativa.

2.1.3. Scala sull'Auto-Efficacia del Docente

La Scala sull'Auto-Efficacia del Docente (SAED; Biasi, Domenici, Capobianco, & Patrizi, 2014) è stata utilizzata per valutare l'auto-efficacia degli insegnanti, ovvero la convinzione rispetto alle proprie capacità di pianificare e svolgere con successo compiti di insegnamento in contesti specifici (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998).

È stato a più riprese segnalato il ruolo di rilievo che le credenze di auto-efficacia degli insegnanti possono rivestire rispetto a differenti esiti positivi, come ad esempio modalità funzionali di gestione della classe, risultati positivi degli allievi e soddisfazione dei docenti rispetto al proprio lavoro (Chong *et al.*, 2010; Mojavezi & Tamiz, 2012; Muijs & Reynolds, 2015; Kasalak & Dağyar, 2020).

La SAED rappresenta la versione adattata in lingua italiana della Teacher Self-Efficacy di Tschannen-Moran e Hoy (2001), e si compone di 24 item attraverso cui i docenti sono invitati a indicare, su una scala di risposta a 9 passi (da 1 «Niente» a 9 «Molto»), la misura in cui si sentono in grado di agire rispetto ad alcune situazioni significative che possono verificarsi nel corso dello svolgimento delle attività scolastiche.

Il questionario è costituito da tre sottoscale, ciascuna costituita da 8 item:

1. *auto-efficacia nel coinvolgimento degli studenti*, che rileva quanto i docenti si sentono in grado di stimolare e motivare gli studenti (es. di item: «Quanto puoi fare per motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per il lavoro scolastico?»);
2. *auto-efficacia nelle strategie di insegnamento*, per rilevare quanto i docenti si sentono in grado di utilizzare strategie didattiche differenti (es. di item: «Quanto puoi fare per attuare strategie alternative nella tua classe?»);
3. *auto-efficacia nella gestione della classe*, per la valutazione della percezione di auto-efficacia nella gestione e interazione soprattutto con studenti

problematici (es. item: «Quanto puoi fare per contenere un comportamento di disturbo in classe?»).

Lo strumento adattato nella versione italiana ha mostrato buone proprietà psicometriche in termini di attendibilità e struttura fattoriale (Biasi *et al.*, 2014).

3. PRIMI RISULTATI

Nelle sezioni che seguono saranno presentati alcuni risultati preliminari, con riferimento all'analisi sui dati relativi al questionario somministrato in entrata, a quelli sul questionario proposto in uscita e al confronto sui punteggi di auto-efficacia ottenuti dai docenti tra la valutazione in ingresso e quella in uscita.

In particolare, saranno presentate le statistiche descrittive sulle risposte alle domande del questionario e i punteggi medi e le deviazioni standard per le variabili di scala (scala di auto-efficacia percepita).

Per confrontare i punteggi in entrata e in uscita ottenuti dai corsisti sulla scala di auto-efficacia percepita si è proceduto ad effettuare un test T di Student per campioni appaiati.

La statistica *d* di Cohen è stata calcolata come misura di *effect size*, considerando $d = 0.20$ come piccolo *effect size*, $d = 0.50$ come *effect size* medio e $d = 0.80$ come *effect size* grande (Cohen, 1988).

3.1. *Analisi questionari in entrata*

Per quanto riguarda il questionario proposto in entrata, sono state raccolte un totale di 555 risposte.

Dalle analisi esplorative preliminari, sono stati identificati un totale di 62 duplicati compilati probabilmente per errore o in modo incompleto, i quali sono stati quindi rimossi.

Le risposte esaminate in totale sono, dunque, 493. La *Tabella 1* illustra le principali statistiche descrittive dei partecipanti. Come si evince la maggioranza dei rispondenti è di genere femminile: abbiamo, infatti, 397 donne (pari all'80,5% dei partecipanti) e 96 uomini (corrispondenti al 19,5% dei partecipanti).

L'età media dei corsisti è pari a 40 anni 5 mesi ($ds = 7,90$); l'età minima riportata dai partecipanti è di 20 anni, quella massima di 64. L'età media delle donne (40 anni e 8 mesi) è più elevata di quella degli uomini (38 anni e 3 mesi).

Tabella 1. – Caratteristiche socio-demografiche dei corsisti (n = 493).

VARIABILI	N (%)
Genere	
Donne	397 (80,5)
Uomini	96 (19,5)
Titolo di studio conseguito	
Diploma di maturità	119 (24,1%)
Laurea	253 (51,3%)
Dottorato di ricerca, master e corsi	119 (24,1%)
Non valido	2 (0,4%)
Esperienze di insegnamento pregresse	
Sì	378 (76,7)
No	115 (23,3)
Esperienze di insegnamento pregresse sul sostegno	
Sì	264 (53,5)
No	229 (46,5)
Anni di servizio	
0-10	346 (92,3)
11-20	27 (7,2)
21-30	1 (0,3)
Più di 30	1 (0,3)
Altre professioni	
Sì	151 (30,6)
No	342 (69,4)
Corso di specializzazione frequentato	
Scuola dell'infanzia	78 (15,8)
Scuola primaria	68 (13,8)
Scuola secondaria di primo grado	107 (21,7)
Scuola secondaria di secondo grado	240 (48,7)

Rispetto alle pregresse esperienze di insegnamento, 378 corsisti (76,7%) hanno riportato di aver avuto precedenti esperienze di insegnamento, mentre 115 (23,3%) hanno dichiarato di non avere avuto alcuna passata esperienza di insegnamento.

Considerando gli allievi che hanno riferito di aver avuto pregresse esperienze di insegnamento (n = 378), si rileva che la grande maggioranza

di essi ha prestato servizio per meno di 10 anni ($n = 346$; 92,3%); pochi sono coloro che hanno avuto esperienze di insegnamento più lunghe.

Per quanto riguarda la pregressa formazione sul sostegno o docenza come insegnante di sostegno, i dati sembrano piuttosto bilanciati: 229 corsisti (46,5%) hanno riferito di non aver avuto esperienze pregresse, mentre 264 (53,5%) avevano già partecipato a occasioni formative dedicate al sostegno o avevano già svolto attività di docenza in quest'ambito.

Rispetto al corso di specializzazione per il sostegno a cui si sono iscritti, la maggioranza dei corsisti (240; 48,7%) risultava iscritto al corso di specializzazione per il sostegno rivolto alla scuola secondaria di secondo grado, 107 corsisti (21,7%) a quello per la scuola secondaria di primo grado, 78 allievi (15,8%) a quella dell'infanzia e 68 (13,8%) a quello per la scuola primaria.

Per quanto concerne i punteggi ottenuti sulle tre dimensioni di Auto-efficacia del docente, in *Tabella 2* sono riportati i punteggi medi di scala, con il relativo range teorico e i valori alpha di Cronbach per valutare la consistenza interna di ciascuna sottoscala.

I corsisti appaiono riportare livelli abbastanza elevati di auto-efficacia percepita nelle tre dimensioni indagate, già nel corso della prima rilevazione. Nello specifico, si sentono in grado di coinvolgere gli studenti, di utilizzare differenti strategie di insegnamento e di gestire la classe.

I valori di attendibilità delle tre scale del questionario sono eccellenti.

Tabella 2. – Media e deviazione standard auto-efficacia del docente.

VARIABILI	MEDIA (DS)	RANGE TEORICO	ALPHA DI CRONBACH
Coinvolgimento studenti	7,8 (1,0)	1-9	0,92
Strategie di insegnamento	7,7 (1,0)	1-9	0,93
Gestione della classe	7,5 (1,0)	1-9	0,92

Non sono state evidenziate differenze significative nei punteggi di auto-efficacia percepita per quanto riguarda il genere, le pregresse esperienze di insegnamento e le pregresse esperienze di formazione sul sostegno.

3.2. Analisi questionari in uscita

Al termine del percorso di formazione sono state raccolte 479 risposte; le analisi esplorative hanno identificato 9 questionari duplicati che sono stati prontamente rimossi. Le risposte analizzate sono state quindi 470.

Come nella prima rilevazione, la maggioranza dei rispondenti risulta essere di genere femminile: in particolare, il campione è costituito da 379 donne (80,6%) e 91 uomini (19,4%).

L'età media dei corsisti è di 40 anni e 6 mesi ($ds = 8,07$), con un'età minima di 21 anni e un'età massima di 64.

Rispetto al corso di specializzazione frequentato, il 46,2% dei corsisti è risultato provenire dal corso di specializzazione per la scuola secondaria di secondo grado (*Tab. 3*).

Tabella 3. – Risposte ricevute per corso di specializzazione frequentato.

CORSO DI SPECIALIZZAZIONE FREQUENTATO	N (%)
Scuola dell'infanzia	68 (14,5)
Scuola primaria	73 (15,5)
Scuola secondaria di primo grado	112 (23,8)
Scuola secondaria di secondo grado	217 (46,2)

Per quanto riguarda la soddisfazione rispetto al corso frequentato e l'impatto percepito della formazione sullo stile relazionale-educativo che si adotta con gli allievi – entrambi valutati su una scala Likert a 11 passi – si può evidenziare un'elevata soddisfazione e un rilevante impatto percepito della formazione sullo stile relazionale-educativo adottato (*Tab. 4*).

Tabella 4. – Media e deviazione standard soddisfazione e impatto della formazione.

VARIABILI	MEDIA (DS)	RANGE
Soddisfazione rispetto al corso	8,58 (1,53)	0-10
Impatto della formazione sullo stile relazionale-educativo adottato con gli allievi	8,73 (1,45)	0-10

Tabella 5. – Utilità percepita della formazione per l'acquisizione di conoscenze e competenze.

	PER NIENTE UTILE	POCO UTILE	ABBASTANZA UTILE	MOLTO UTILE
Conoscenze sulla disabilità in generale	5 1,1%	4 0,9%	147 31,3%	314 66,8%
Competenze per intervenire con allievi con disabilità specifiche	4 0,9%	23 4,9%	167 35,5%	276 58,7%
Competenze per la gestione integrata del gruppo classe	3 0,6%	18 3,8%	161 34,3%	288 61,3%

Agli allievi è stato chiesto inoltre di esprimere le loro credenze e aspettative rispetto all'utilità e all'importanza di determinati aspetti del corso per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; in particolare, rispetto all'utilità percepita del corso, la grande maggioranza dei partecipanti ha ritenuto l'esperienza formativa «Abbastanza utile» o «Molto utile» per l'acquisizione di conoscenze sulla disabilità e per lo sviluppo di competenze al fine di intervenire in caso di disabilità specifiche e per la gestione integrata del gruppo classe (si veda in dettaglio la *Tab. 5*).

Rispetto alle differenti modalità formative utilizzate per lo svolgimento della didattica, gli allievi hanno valutato come «Abbastanza utile» o «Molto utile» le varie modalità impiegate: il materiale di approfondimento fornito dai docenti, i test di autovalutazione per il monitoraggio degli apprendimenti, la comunicazione con i docenti, le attività di laboratorio e i contatti tra corsisti. In particolare, queste ultime due modalità formative sono state giudicate particolarmente utili (*Tab. 6*).

Tabella 6. – Utilità delle differenti modalità formative.

	PER NIENTE UTILE	POCO UTILE	ABBASTANZA UTILE	MOLTO UTILE
Materiale di approfondimento online fornito dai docenti	4 0,9%	9 1,9%	176 37,4%	281 59,8%
Test di autovalutazione per monitorare l'apprendimento	3 0,6%	20 4,3%	183 38,9%	264 56,2%
Comunicazione con i docenti	10 2,1%	34 7,2%	194 41,3%	232 49,4%
Attività di laboratorio	3 0,6%	16 3,4%	111 23,6%	340 72,3%
Contatti con gli altri corsisti	3 0,6%	13 2,8%	113 24%	341 72,6%

Per quel che riguarda i differenti elementi che hanno caratterizzato la didattica del corso di formazione, si può osservare che la *conoscenza preliminare degli obiettivi educativi*, le *procedure di insegnamento-apprendimento* adottate, le *verifiche autovalutative* e gli *esercizi di approfondimento* sono stati ritenuti decisamente importanti dalla maggioranza degli allievi (*Tab. 7*).

Tabella 7. – Importanza delle diverse strategie didattiche.

	PER NIENTE IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	ABBASTANZA IMPORTANTE	MOLTO IMPORTANTE
La conoscenza preliminare degli obiettivi educativi degli insegnamenti, dei laboratori, dei tirocini...	1 0,2%	12 2,6%	169 36%	288 61,3%
La procedura di insegnamento-apprendimento seguita in generale dai docenti	2 0,4%	11 2,3%	188 40%	269 57,2%
Le verifiche autovalutative e non dell'apprendimento	1 0,2%	22 4,7%	183 38,9%	264 56,2%
Gli esercizi di approfondimento, estensione e/o recupero dell'apprendimento	2 0,4%	21 4,5%	182 38,7%	265 56,4%

Coerentemente con i riscontri presentati, nella promozione di un profilo professionale aggiornato del docente specializzato, i corsisti ritengono determinanti tanto le attività pratiche quanto gli aspetti teorici: come si può osservare dalla *Tabella 8*, le attività laboratoriali, il tirocinio diretto e l'utilizzo delle nuove tecnologia per l'apprendimento, sono giudicate molto importanti.

Tabella 8. – Importanza delle attività per la promozione di un profilo aggiornato del docente specializzato.

	PER NIENTE IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	ABBASTANZA IMPORTANTE	MOLTO IMPORTANTE
Insegnamenti (lezioni teoriche)	1 0,2%	12 2,6%	181 38,5%	276 58,7%
Laboratori	2 0,4%	2 0,4%	97 20,6%	369 78,5%
Tirocinio diretto	–	7 1,5%	70 14,9%	393 83,6%
Tirocinio indiretto	2 0,4%	30 6,4%	185 39,4%	253 53,8%
Impiego delle nuove Tecnologie per l'apprendimento (TIC)	–	4 0,9%	91 19,4%	375 79,8%

3.3. *Atteggiamento professionale del docente e livelli di auto-efficacia percepita*

Le differenze nei punteggi di auto-efficacia percepita tra la compilazione effettuata in ingresso e quella effettuata in uscita (pre/post-intervento formativo) sono riportate in *Tabella 9*.

Per 311 partecipanti è stato possibile ricollegare le risposte in uscita a quelle in entrate attraverso il codice identificativo anonimo: si illustrano di seguito le analisi statistiche effettuate su tale campione.

Come si può osservare dalla tabella, si evidenzia una differenza statisticamente significativa nei punteggi in entrata e in uscita per tutte e tre le sottoscale della SAED. In particolare, al termine del percorso di formazione, gli allievi riportano punteggi significativamente maggiori nella percezione di auto-efficacia nel coinvolgimento degli studenti ($t = -6,03$; $p < 0.001$; $d = 0,34$), nella percezione di auto-efficacia nelle strategie di insegnamento ($t = -7,79$; $p < 0.001$; $d = 0,45$) e nella percezione di auto-efficacia nella gestione della classe ($t = -7,12$; $p < 0.001$; $d = 0,40$), con valori di *effect size* piccoli (0,34) e medi (0,45 e 0,40).

Tabella 9. – Differenze tra punteggi in entrata e in uscita nelle scale di auto-efficacia (n = 311).

	AUTO-EFFICACIA PERCEPITA			
	<i>In entrata</i>	<i>In uscita</i>		
	Media (DS)	Media (DS)	t	D
Coinvolgimento degli studenti	7,79 (1,04)	8,15 (0,86)	-6,03***	0,34
Strategie di insegnamento	7,64 (1,03)	8,12 (0,86)	-7,79***	0,45
Gestione della classe	7,50 (1,03)	7,93 (0,90)	-7,12***	0,40

Nota: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$.

4. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI SVILUPPO

I risultati preliminari dello studio indicano un aumento significativo nella percezione di auto-efficacia dei docenti al termine della formazione ricevuta. In particolare, alla fine del corso i docenti in formazione hanno riportato punteggi più elevati nella loro percezione di auto-efficacia nel coinvolgere gli studenti, nella loro percezione di auto-efficacia nelle strategie di insegnamento e nella loro percezione di auto-efficacia nella gestione

del gruppo classe, suggerendo un buon impatto delle attività di formazione sugli atteggiamenti dei docenti.

I docenti, peraltro, hanno espresso elevati livelli di soddisfazione rispetto ai contenuti e alle attività proposte nel corso di specializzazione per le attività di sostegno frequentato e un elevato impatto percepito della formazione sullo stile relazionale-educativo che potranno adottare con i loro allievi.

È stata apprezzata l'utilità di tutte le modalità didattiche utilizzate – sia le lezioni frontali, sia i laboratori e i tirocini, sia la periodica possibilità di auto-valutare i propri livelli di apprendimento con questionari di auto-valutazione messi a punto dai docenti formatori – per il miglioramento delle loro conoscenze e competenze relativamente alla disabilità.

I risultati fin qui presentati saranno oggetto di ulteriore approfondimento anche attraverso l'analisi delle correlazioni tra gli atteggiamenti dei docenti, le loro percezioni di auto-efficacia e gli esiti di apprendimento rilevati nel corso della prova di verifica finale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., & Patrizi, N. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED). Adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 10, 485-509.
- 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.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2017). *La ricerca empirica in educazione*. Roma: Armando Editore.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione / Experimental research and evaluation processes in education*. Milano: MacGraw-Hill.
- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 22(1), 103-106.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13.

- Johnson, G., & Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35-41.
- Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2015). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 50, 25-40.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

RIASSUNTO

Gli atteggiamenti e le aspettative sono fattori fondamentali da considerare nella formazione degli insegnanti, in generale, e dei docenti specializzati nel sostegno, in particolare. La ricerca condotta presso l'Università Unicamillus di Roma, della quale si presentano qui alcuni dei risultati procedurali conseguiti, segnala l'importanza del ruolo che i livelli di auto-efficacia percepita svolgono nella promozione dell'apprendimento dei docenti in formazione. Il presente contributo illustra particolarmente la procedura e gli esiti di un'indagine condotta sui partecipanti di un corso di specializzazione per il sostegno con l'obiettivo di rilevare atteggiamenti e aspettative dei docenti prima e dopo l'esperienza formativa. A tal proposito, all'inizio e alla fine del corso sono stati somministrati in modalità online ai docenti dei questionari predisposti ad hoc per la rilevazione di informazioni socio-demografiche e delle loro opinioni sul percorso di formazione; in entrambe le occasioni, i docenti hanno risposto alla Scala di Auto-Efficacia del Docente per valutare l'impatto della formazione ricevuta. È stato inoltre analizzato il contributo che modalità didattiche e organizzative specifiche – quali lezioni, laboratori, tirocini – hanno costituito nel garantire la qualificazione del percorso di formazione. I risultati hanno mostrato un aumento significativo della percezione di auto-efficacia al termine della formazione, in particolare nell'auto-efficacia nel coinvolgimento degli studenti, nell'auto-efficacia nelle strategie di insegnamento e nell'auto-efficacia nella gestione della classe. I docenti, inoltre, si sono mostrati soddisfatti della formazione ricevuta e hanno giudicato utili le attività proposte durante il corso. Indagini di questo tipo possono contribuire ad una migliore caratterizzazione dei percorsi di formazione per il sostegno.

Parole chiave: Atteggiamenti; Auto-efficacia; Didattica; Formazione insegnanti; Insegnanti di sostegno.

Copyright (©) 2022 Gaetano Domenici, Valeria Biasi, Federica Wolf,
Conny De Vincenzo

Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Domenici, G., Biasi, V., Wolf, F., & De Vincenzo, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno [Assess the change in skills and professional attitude following the initial training course for support teachers]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 233-248. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-dome>