

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

10

GIUGNO
2025



In attesa della III edizione del SEMINARIO di Venezia
su SCUOLA E ISTRUZIONE SUPERIORE IN DIALOGO - 26/27.09.2025 (pp. 44-63)
pubblichiamo i saggi presentati, discussi e alla fine selezionati nella II edizione - 4/5.10.2024
dedicata al tema LA FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO E CONTINUA
DEL PERSONALE DELLA SCUOLA (pp. 144-394)

RIPENSARE L'ILLUMINISMO.
CONTRIBUTI ALLA RIFLESSIONE
TRA NOTO E MENO NOTO

Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Direttore emerito: Evandro **Agazzi**

Direttore: Giuseppe **Bertagna**

Vicedirettori: Francesco **Magni** - Alessandra **Mazzini**

Comitato Direttivo:

Cinzia Susanna **Bearzot** (Cattolica, Milano) - Letizia **Caso** (LUMSA, Roma) - Flavio **Delbono** (Bologna) - Edoardo **Bressan** (Macerata) - Alfredo **Canavero** (Statale, Milano) - Giorgio **Chiosso** (Torino) - Claudio **Citrini** (Politecnico, Milano) - Salvatore **Colazzo** (Roma) - Luciano **Corradini** (Roma Tre) - Pierantonio **Frare** (Cattolica, Milano) - Cecilia **Gibellini** (Piemonte Orientale) - Giovanni **Gobber** (Cattolica, Milano) - Angelo **Maffeis** (Facoltà Teologica, Milano) - Alfredo **Marzocchi** (Cattolica, Brescia) - Simonetta **Polenghi** (Cattolica, Milano) - Giovanni Maria **Prosperi** (Statale, Milano) - Stefano **Zamagni** (Bologna)

Redazione (nuovasecondaria@gmail.com)

Coordinamento: Francesco **Magni** - Alessandra **Mazzini**

Redazione: Stefania **Ambrosini** - Paolo **Bertuletti** - Giusi **Boaretto** - Laura **Broggi** - Giovanni Maria **Caccialanza** - Virginia **Capriotti** - Federica **Chiesa** - Elisabetta **De Marco** - Ylenia **Falzone** - Letizia **FERRI** - Giulia **Filippi** - Amedeo **Giani** - Emanuela **Guarcello** - Ester **Guerini** - Antonella **Leone** - Alice **Locatelli** - Ada **Manfreda** - Francesca **Marcone** - Benedetta **Miro** - Sabrina **Natali** - Mario **Pati** - Gemma **Pizzoni** - Lia Daniela **Sasanelli** - Arianna **Taravella** - Désirée **Torazzi** - Nicolò **Valenzano** - Lucia **Vigutto**

Consiglio scientifico

Francesco **Abbona** (Torino) - Giuliana **Adamo** (Trinity College, Dublin) - Paola **Aiello** (Salerno) - Mario **Alai** (Urbino) - Alberto **Aloisio** (Federico II, Napoli) - Emanuela **Andreoni Fontecedro** (Roma Tre) - Dario **Antiseri** (Collegio S. Carlo, Modena) - Gabriele **Archetti** (Cattolica, Milano) - Selene **Arfini** (Pavia) - Marinella **Attinà** (Salerno) - Andrea **Balbo** (Torino) - Daniele **Bardelli** (Cattolica, Milano) - Fabio **Baronio** (Brescia) - Francesco **Bartolini** (Macerata) - Ashley **Berner** (Johns Hopkins, Baltimora) - Raffaella **Bertazzoli** (Verona) - Serenella **Besio** (Bergamo) - Patrizio **Bianchi** (Ferrara) - Paolo **Bianchini** (Torino) - Lorenzo **Bianconi** (Bologna) - Maria **Bocci** (Cattolica, Milano) - Vanna **Boffo** (Firenze) - Paolo **Bossi** (Politecnico, Milano) - Elsa Maria **Bruni** (Chieti e Pescara) - Barbara **Bruschi** (Torino) - Marta **Busani** (Cattolica, Milano) - Marco **Buzzoni** (Macerata) - Stefano **Calboli** (Urbino) - Florinda **Cambria** (Insubria) - Luigi **Caimi** (Brescia) - Luisa **Camaiora** (Cattolica, Milano) - Fabio **Camilletti** (Warwick, UK) - Renato **Camodeca** (Brescia) - Marianna **Capo** (Catania) - Eugenio **Capozzi** (Suor Orsola Benincasa, Napoli) - Franco **Cardini** (Firenze) - Dorena **Caroli** (Bologna) - Andrea **Cegolon** (Macerata) - Luciano **Celi** (Pisa) - Monica **Centanni**, luav Venezia - Luigi **Cepparrone** (Bergamo) - Mauro **Ceruti** (IULM, Milano) - Mario **Cimini** (Chieti-Pescara) - Michele **Corsi** (Macerata) - Cosimo **Costa** (LUMSA Roma) - Vincenzo **Costa** (San Raffaele, Milano) - Giovannella **Cresci** (Venezia) - Costanza **Cucchi** (Cattolica, Milano) - Antonia **Cunti** (Napoli Parthenope) - Giuseppina **D'Addelfio** (Palermo) - Luigi **D'Alonzo** (Cattolica, Milano) - Marco Antonio **D'Arcangeli** (L'Aquila) - Lucia **Degiovanni** (Bergamo) - Cecilia **De Carli** (Cattolica, Milano) - Pierre de **Gioia Carabellese** (Edith Cowan University, Perth, Australia) - Laura **De Giorgi** (Ca' Foscari, Venezia) - Giovanna **Del Gobbo** (Firenze) - Christian **Del Vento** (Université Sorbonne Nouvelle, France) - Nicola **Di Nino** (Universitat Autònoma de Barcelona) - Floriana **Falcinelli** (Perugia) - Vincenzo **Fano** (Urbino) - Ruggero **Ferro** (Verona) - Arrigo **Frisiani** (Genova) - Andrea **Garavaglia** (Statale Milano) - Angelo **Gaudio** (Udine) - Michel **Ghins** (Louvain) - Catia **Giaconi** (Macerata) - Lorella **Giannandrea** (Macerata) - Valeria **Giannantonio** (Chieti, Pescara) - Pietro **Gibellini** (Ca' Foscari, Venezia) - Silvia **Gilardoni** (Cattolica, Milano) - Massimo **Giuliani** (Trento) - Adriana **Gnudi** (Bergamo) - Sofia **Graziani** (Trento) - Sabine **Kahn** (Université Libre, Bruxelles) - Marta **Kowalcuk-Waledziak** (Bielsk, Poland) - Giuseppina **La Face** (Bologna) - Alessandra **La Marca** (Palermo) - Giuseppe **Langella** (Cattolica, Milano) - Erwin **Laszlo** (New York) - Marco **Lazzari** (Bergamo) - Anna **Lazzarini** (Bergamo) - Giuseppe **Leonelli** - (Roma Tre) - Paolo **Levrero** (Genova) - Isabella **Loiodice** (Foggia) - Carlo **Lottieri** (Siena) - Giovanni **Maddalena** (Molise) - Lorenzo **Magnani** (Pavia) - Elena **Maiolini** (Insubria) - Stefania **Manca** (CNR - Genova) - Gian Enrico **Manzoni** (Cattolica, Brescia) - Emilio **Manzotti** (Ginevra) - Roberto **Maragliano** (Roma Tre) - Cristina **Marchisio** (Santiago de Compostela) - Alfredo **Marzocchi** (Cattolica, Brescia) - Lorena **Milani** (Torino) - Paola **Milani** (Padova) - Fabio **Minazzi** (Insubria) - Alessandro **Minelli** (Padova) - Enrico **Minelli** (Brescia) - Luisa **Montecucco** (Genova) - Didier **Moreau** (Paris 8, France) - Maria Teresa **Moscato** (Bologna) - Amanda **Murphy** (Cattolica, Milano) - Marisa **Musaio** (Cattolica, Milano) - Antonio **Musarra** (La Sapienza, Roma) - Alessandro **Musesti** (Cattolica, Brescia) - Paolo **Musso** (Varese) - Seyyed Hossein **Nasr** (Philadelphia) - Giuseppe **Nardelli** (Cattolica, Brescia) - Salvatore Silvano **Nigro** (IULM) - Sara **Nosari** (Torino) - Emanuele **Pagano** (Cattolica, Milano) - Riccardo **Pagano** (Bari) - Stefania **Pagliara** (Cattolica, Brescia) - Maria Pia **Pattoni** (Cattolica, Brescia) - Massimo **Pauri** (Parma) - Loredana **Perla** (Bari) - Silvia **Pianta** (Cattolica, Brescia) - Fabio **Pierangeli** (Roma Tor Vergata) - Tommaso **Piffer** (Udine) - Stefania **Pinnelli** (Salento) - Tiziana **Pironi** (Bologna) - Sonia **Piotti** (Cattolica, Milano) - Pierluigi **Pizzamiglio** (Cattolica, Brescia) - Andrea **Porcarelli** (Padova) - Andrea **Potestio** (Bergamo) - Luisa **Prandi** (Verona) - Giovanni Maria **Prosperi** (Statale, Milano) - Enrico **Reggiani** (Cattolica, Milano) - Demetrio **Ria** (Salento) - Guido **Samarani** (Ca' Foscari, Venezia) - Marco **Sanchioni** (Urbino) - Roberto **Sani** (Macerata) - Valentina **Savojardo** (Macerata) - Evelina **Scaglia** (Bergamo) - Stefan **Schorn** (KU Leuven) - Maurizio **Sibillo** (Salerno) - Pietro Maria **Silanos** (Bari) - Giancarla **Sola** (Genova) - Daniela **Sorrentino** (Calabria) - Ledo **Stefanini** (Mantova) - Guido **Tartara** (Milano) - Filippo **Tempia** (Torino) - Fabio **Togni** (Firenze) - Marco Claudio **Traini** (Trento) - Piero **Ugliengo** (Torino) - Antonella **Valenti** (Calabria) - Paolo **Valvo** (Cattolica, Milano) - Bart **Vandenbossche** (Lovanio) - Lourdes **Velazquez** (Northe Mexico) - Marisa **Verna** (Cattolica, Milano) - Claudia **Villa** (Bergamo) - Giovanni **Villani** (CNR, Pisa) - Viviana **Vinci** (Foggia) - Corrado **Viola** (Verona) - Carla **Xodo** (Padova) - Stefano **Zamagni** (Bologna) - Pierantonio **Zanghì** (Genova) - Danilo **Zardin** (Cattolica, Milano) - Davide **Zoletto** (Udine)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (*double blind*). La documentazione rimane agli atti. La rivista si avvale anche di professori non inseriti in questo elenco. L'elenco dei referee viene poi pubblicato ogni anno sul sito internet e sull'ultimo numero di Nuova Secondaria.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 - 00193 Roma - Tel. 06 68 65 846 - Sito Internet: gruppostudium@edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Ufficio abbonamenti - Tel. 041 27 43 914 - abbonamenti@edizionistudium.it. **Abbonamento annuo 2024-2025:** Italia: € 50,00 - Il presente fascicolo: € 8,00 a copia.

Il pagamento può essere effettuato con carta di credito, PayPal o Carta docente direttamente sul sito della rivista oppure mediante bonifico bancario a Banco Popolare Società Cooperativa, Calle Larga San Marco, 383 - Venezia 30124 - IBAN: IT38Z0503402070000000003474, intestato a Edizioni Studium Srl (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente).

L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRo, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

In copertina: Mar Morto, Giordania

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

giugno
2025

10

Sito internet: www.edizionistudium.it - riviste.gruppostudium.it

EDITORIALE

Alfredo Marzocchi, *Sulla traccia di Matematica dell'esame di Stato*, pp. 1-2

Giacomo Scanzi, *Nel solco tracciato da Leone XIII*, pp. 3-6

FATTI E OPINIONI

Fabio Minazzi, *La lanterna di Diogene. I "capaci e meritevoli" tra la scuola "setaccio" e scuola "lievito"*, pp. 7-9

Carla Xodo, *In margine all'elezione di Papa Leone XIV. La prospettiva di una educazione autentica*, pp. 10-11

Salvatore Colazzo, *Abecedario pedagogico. Vulnerabilità - Zoé*, pp. 12-15

PROBLEMI DELLA SCUOLA

Mario Gennari, *Sul canone integumentale*, pp. 16-21

Nuovo umanesimo e filiera tecnologica professionale

(a cura di Carlo Mariani, INDIRE)

Carlo Mariani, *Progettare l'umanesimo tecnologico*, pp. 22-26

Dante parla ai giovani

(a cura di Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Università LUMSA, Roma)

Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Tamanta Angelini, *L'immagine dantesca del Dio giudice*, pp. 27-38

Le storie dell'arte tra scuola, museo e territorio

(a cura del CREA, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Deborah Salvetti, *Il Risorgimento è un gioco (di carte) da ragazzi!*, pp. 39-43

POSITION PAPERS

Verso il III seminario di Venezia 2025

Elsa M. Bruni, *Ordinamenti universitari e futuro: la ricerca e la didattica tra valutazione, risorse e Terza Missione*, pp. 44-55

Francesco Magni, *L'università verso terre inesplorate: crisi, sfide, problemi, proposte*, pp. 56-63

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Mario Alai, *Rischi e sfide dell'intelligenza artificiale oggi*, pp. 64-73

Giovanni Brunetti, *Il controllo delle cattedre. Pratiche e modelli di sorveglianza sulla scuola nella prima metà del Novecento*, pp. 74-77

Catia Zaccagnino, *Il dissenso sotto Nerone secondo Tacito: un percorso di lettura e riflessione critica per la didattica del latino*, pp. 78-83

Roberta Colonnelli, *Accendere desideri di futuro, dare voce al possibile: tra riflessività e progetto. Il racconto di una pratica di orientamento di gruppo*, pp. 84-102

DOSSIER

Ripensare l'Illuminismo. Contributi alla riflessione tra noto e meno noto

(a cura di Paolo Luca Bernardini)

Paolo L. Bernardini, *Per ripensare il Settecento*, pp. 103-105

Davide Arecco, *Illuminismo settecentesco, scienze occulte e storiografia*, pp. 106-110

Erica Baricci, *Shemuel Romanelli scrittore in ebraico e in italiano. Spunti per futuri approfondimenti*, pp. 111-116

Paolo L. Bernardini, *L'Illuminismo e il Settecento: un rapporto bi-univoco?*, pp. 117-122

Elisa Bianco, *L'Inghilterra di Rezzonico: il tramonto di un mito politico?*, pp. 123-128

Davy Marguerettaz, *Un papa tra Illuminismo, riforme e Rivoluzione. Pio VI (1775-1799)*, pp. 129-133

Francesco Servetto, *Il Voltaire epicureo nell'analisi di Gerardo Tocchini*, pp. 134-138

Valentina Zolesio, *Il genere che accompagnò i Lumi: la satira entomologica*, pp. 139-143

NUOVA SECONDARIA RICERCA

DOSSIER

La formazione iniziale, in ingresso e continua del personale della scuola. Problemi di metodo, di contenuti, di gestione e di valutazione

Il edizione del Seminario annuale "Scuola e istruzione superiore in dialogo" promosso dalle riviste del gruppo Edizioni Studium - Marcianum Press
(Venezia, 4-5 ottobre 2024)

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, *Scuola e Istruzione superiore in dialogo per sfidare il futuro. La formazione iniziale, in ingresso e continua del personale della scuola. Problemi di metodo, di contenuti, di gestione e di valutazione. Presentazione del numero monografico*, pp. 144-147

Laboratorio Scientifico 1

Carla Callegari, *Una proposta storico-comparativa: Sergej Hessen (1887-1950) e la formazione degli insegnanti*, pp. 149-155

Emilio Conte, *L'educazione democratica nell'Italia del secondo dopoguerra. Il ruolo del Centro di educazione professionale per assistenti sociali*, pp. 156-162

Giulia Fasan, *Il metodo storico-comparativo nella formazione del docente di scienze umane. L'esperienza padovana*, pp. 163-169

Carlo M. Fedeli, *Dall'università alla classe. Giovani insegnanti e formazione iniziale nella scuola paritaria in Italia*, pp. 170-176

Maria Valentini, *La centralità della formazione. Lavorare con il futuro con gli insegnanti*, pp. 177-185

Laboratorio Scientifico 2

Monica Bertolo, *Una formazione inclusiva per una comunità professionale differenziata*, pp. 187-193

Paolo Bianchini, Luigi Locapo, Alessandro Monchietto, Francesco Pongiluppi, *Educazione Inclusiva e lavoro interprofessionale: la formazione di insegnanti ed educatori professionali nel Master "Esperto nei processi educativi e didattici a scuola"*, pp. 194-202

Marco Iori, *La dimensione etica come elemento centrale nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, pp. 203-209

Federico Zamengo, *Una sfida per gli insegnanti: l'equilibrio dinamico tra cambiamento e tenuta pedagogica*, pp. 210-215

Emanuele Balduzzi, *Didattica orientativa e formazione iniziale (e continua) dei docenti della scuola secondaria*, pp. 216-222

Laboratorio Scientifico 3

Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Alessandra Mazzini, *Narrazione, Tools digitali e Digital Storytelling: sfide e opportunità per la formazione in itinere dei docenti*, pp. 224-234

Federica Illuzzi, *Narrare il cambiamento. Intelligenza artificiale e Storytelling per prevenire il bullismo: una proposta di ricerca educativa*, pp. 235-242

Letizia Cinganotto, Giorgia Montanucci, Talia Sbardella, *Innovare la formazione linguistica: tecnologie e cornici metodologiche*, pp. 243-252

Gabriele Laffranchi, *L'insegnamento della filosofia come atto di continua ricerca*, pp. 253-259

Laboratorio Scientifico 4

Roberto Virzi, Matteo Bozzi, Roberto Mazzola, Maurizio Zani, *Attività di orientamento innovative ed efficaci in modalità open-ended*, pp. 261-267

Beatrice Saltarelli, Elisa Carraro, Enrico Miatto, *Il doposcuola negli istituti secondari superiori: una Ricerca Basata su Progetto*, pp. 268-275

Rosaria Capobianco, *Formare i docenti alla "didattica orientativa" per contrastare la dispersione scolastica implicita. Un'esperienza nella scuola secondaria di secondo grado*, pp. 276-287

Cecilia Pellizzari, Marco Zuin, *Prendere consapevolezza del Cramming: uno studio correlazionale*, pp. 288-300

Valerio Ferrero, *Dov'è la pedagogia? La dirigenza scolastica come professione educativa tra equità e trasformazione*, pp. 301-307

Laboratorio Scientifico 5

Anna Dipace, Paolo Raviolo, Andrea Tinterri, Teresa Savoia, Ilaria Fiore, Federica Emanuel, *Ridefinire le "e-tivities": verso un framework per la valutazione online*, pp. 309-319

Marilena di Padova, Andrea Tinterri, Anna Dipace, *Ripensare la didattica. Un'indagine sulla percezione di autoefficacia dei docenti e il ruolo della formazione nella pratica didattica*, pp. 320-331

Daniel Mastrosimone, *Professionalità docente: ritorno al (dal) futuro*, pp. 332-339

Maria Teresa Santacroce, Annamaria Di Grassi, Raffaella Forlano, *Osservare per accompagnare: il ruolo del tutor nella formazione dei docenti neoassunti*, pp. 340-347

Daniela Maccario, *Grammatiche dell'insegnare, grammatiche per insegnare a pensare l'insegnamento. Per un framework della mediazione didattica*, pp. 348-356

Laboratorio Scientifico 6

Letizia Ferri, Sara Bocchicchio, Stefano Bonometti, Cristiano Termine, *Il TLC e la formazione dei docenti all'inclusione: le Comunità di Pratica UDL*, pp. 358-369

Sabrina Natali, *Formare docenti connessi al piano reale e virtuale*, pp. 370-375

Letizia Ferri, *Le sfide ecologico-sistemiche nella formazione insegnanti. Riflessioni e proposte da una ricerca quali-quantitativa tra i docenti delle scuole secondarie della Provincia di Varese*, pp. 376-386

Paola Cotticelli, *Un percorso di Ricerca Azione sul Sistema Politropico: quando ad imparare sono i maestri*, pp. 387-394

SCIENZE PEDAGOGICHE

Giuliana Adamo, *Rileggere Locke per rileggere il nostro tempo*, pp. 395-405

Ilaria D'Angelo, Silvia Ceccacci, Noemi Del Bianco, Lucia Borsini, Catia Giacconi, Aldo Caldarelli, *Formazione docente e TIC: dall'analisi delle percezioni alle implicazioni per una didattica inclusiva*, pp. 406-418

Marianna Capo, *Coltivare i talenti in un mondo in trasformazione: spazi generativi tra transizioni e sostenibilità*, pp. 419-431

Valeria Bruno, *Educazione (s)extracurricolare: le lacune legislative dell'educazione alle sessualità in Italia*, pp. 432-446

Linda Bisello, «Più paura delle medicine che del male» (cap. XVII). *Pinocchio e le istituzioni come rimedio*, pp. 447-454

Thandeka Sibya, Gabriella Baska, *Teachers' Changing Roles and Identity in Schools with Immigrant Learners in South Africa. A Narrative Literature Review*, pp. 455-468

Lucia Vigutto, *Le Scuole dei genitori. Strumenti di educazione familiare nell'Italia degli anni Cinquanta e Sessanta*, pp. 469-476

Martine Gilsoul, *Giuliana Sorge: collaboratrice entusiasta di Maria Montessori, nonostante tutto*, pp. 477-484

Valeria Rendina, *Pier Paolo Pasolini: pedagogia ed orizzonti educativi di un maestro per vocazione*, pp. 485-497

UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Andrea Marrone, *Pedagogia, medicina ed educazione*, pp. 498-504

Gli Inattuali (a cura di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano)

Salvatore Colazzo, *Per una pedagogia biotica*, pp. 505-507

Scuola viva. Proposte ed esperienze

Claudio Balzaretti, *Cos'è un romanzo storico: il caso Vassalli*, pp. 508-510

Recensioni brevi

A. Sanzo (ed.), *Giovanni Gozzer e la riforma della scuola italiana nel dopoguerra*, Roma Tre Pess, Roma 2024 (Paolo Perlotti), pp. 511-512

L. Campitiello, *Tecnologie immersive e didattica inclusiva*, Studium, Roma 2024 (Federico Fontana), pp. 513-514

A. Arseno, *Professione Insegnante: perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Studium, Roma 2024 (Lia Daniela Sasanelli), pp. 515-516

R. Veneziano, *Piero Martinetti e la metafisica dell'esperienza. Un programma di ricerca filosofica*, Guerini e Associati, Milano 2025, pp. 517

INDICE GENERALE XLII ANNATA, pp. 518-525



NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

DOSSIER

II Edizione del Seminario annuale

Scuola e istruzione superiore in dialogo

promosso dalle riviste del gruppo Edizioni Studium

– Marcianum Press

LA FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO E
CONTINUA DEL PERSONALE DELLA SCUOLA.

PROBLEMI DI METODO, DI CONTENUTI,
DI GESTIONE E DI VALUTAZIONE

CONTRIBUTI

Studium EDITRICE LA SCUOLA
edizioni

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

NUOVA SECONDARIA RICERCA

Dossier

II edizione del Seminario annuale
Scuola e istruzione superiore in dialogo
promosso dalle riviste del gruppo Edizioni Studium – Marcianum Press

**LA FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO E
CONTINUA DEL PERSONALE DELLA SCUOLA.
PROBLEMI DI METODO, DI CONTENUTI,
DI GESTIONE E DI VALUTAZIONE**

Venezia, 4-5 ottobre 2024

Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-458

Ripensare la didattica. Un'indagine sulla percezione di autoefficacia dei docenti e il ruolo della formazione nella pratica didattica

Investigating teacher perception of self-efficacy and the role of training in teaching practice

Marilena di Padova, Andrea Tinterri, Anna Dipace

Il presente studio nasce dall'esigenza di indagare la percezione di autoefficacia di un campione di docenti in formazione per la classe di concorso A018 dell'Università telematica Pegaso, durante il percorso disciplinare, per analizzare i bisogni formativi connessi alle percezioni e alle credenze dei docenti che operano quotidianamente nelle scuole italiane e caratterizzare sempre meglio il modello didattico dei percorsi di formazione abilitanti.

Parole chiave

percezioni; autoefficacia; formazione; docente, credenze.

The present study intends to investigate the perception of self-efficacy of a sample of teachers in training for the class A018 at the Pegaso Telematic University, during the disciplinary course, in order to analyse the training needs related to the perceptions and beliefs of teachers who work daily in Italian schools and to better qualify the didactic model of the qualifying training courses.

Keywords

perceptions; self-efficacy; education; teacher; beliefs.

 Corresponding author: marilena.dipadova@unifg.it

1. Introduzione

Le percezioni e le credenze degli insegnanti costituiscono un aspetto importante dell'attività didattica, capace di influenzare profondamente il modo in cui i docenti interpretano il proprio *habitus*¹, interagiscono con gli studenti e progettano interventi educativi². La ricerca educativa ha posto sempre grande attenzione su questo tema, evidenziando come tali aspetti possano modellare le pratiche didattiche, l'efficacia dell'insegnamento e, di conseguenza, il successo degli studenti³. Le credenze degli insegnanti possono essere definite come le idee, le supposizioni e le rappresentazioni che i docenti hanno riguardo all'apprendimento, all'insegnamento, agli studenti e al contesto scolastico⁴. Parallelamente, le percezioni, che si riferiscono alla valutazione soggettiva dei docenti rispetto al loro lavoro e ai loro studenti, agiscono come filtro per interpretare la realtà scolastica e orientano il comportamento professionale⁵. Numerosi studi hanno dimostrato che questi aspetti influenzano in modo significativo la pratica didattica. Ad esempio, le credenze sull'apprendimento determinano le scelte metodologiche, orientando i docenti verso approcci più tradizionali o più costruttivistici⁶. La percezione di autoefficacia, invece, è stata correlata a una maggiore motivazione professionale, a una gestione più efficace della classe e a un uso più frequente di strategie didattiche innovative⁷. Tuttavia, credenze rigide o stereotipi possono generare bias cognitivi che compromettono la qualità dell'insegnamento, come la tendenza a sottovalutare le capacità degli studenti provenienti da contesti svantaggiati⁸.

Questa complessità evidenzia la necessità di progettare percorsi formativi specifici e mirati, capaci di intervenire sulle credenze e percezioni dei docenti, promuovendo una maggiore consapevolezza e riflessività. La formazione professionale efficace non può limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma deve essere calibrata sui bisogni reali dei docenti, creando opportunità per esplorare e mettere in discussione le proprie percezioni o credenze⁹. È necessario offrire, pertanto, contesti di apprendimento professionale che incoraggino i docenti a riconoscere i bias che possono influenzare le loro pratiche, fornendo strategie per superarli e per adottare approcci più inclusivi ed equi. Da tali esigenze nasce il presente studio che intende indagare la percezione di autoefficacia di un esteso campione di docenti in formazione per una classe di concorso (A018) all'interno della quale la pedagogia e la didattica hanno una duplice veste formativa: nucleo fondante per la professionalità del docente in formazione e nucleo tematico da sviluppare per la formazione dei discenti. Definire l'analisi dei bisogni formativi legati alle percezioni e credenze dei docenti che popolano quotidianamente le scuole del nostro Paese rappresenta il passo necessario per poter rimodulare in ottica formativa il modello didattico dei percorsi seguiti.

2. Materiali e metodi

L'indagine è stata realizzata durante il secondo ciclo del “Percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado”, del nuovo sistema di formazione e reclutamento della scuola secondaria di primo e secondo grado, delineato dal D.lgs. n. 59/2017, modificato nel DL 36/2022 e convertito in legge (n. 79/2022), promosso dall'Università telematica Pegaso nell'anno 2024/25. L'indagine esplorativa è stata condotta, nello specifico, durante il percorso rivolto agli insegnanti già abilitati su altra classe di concorso o specializzati nelle attività per il sostegno, per acquisire i 30 CFU dell'ulteriore

¹ P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève 1972; P. Bourdieu, *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, MA, Harvard University Press, Cambridge 1984; P. Bourdieu, *The logic of practice*, Stanford University Press, Stanford, CA 1990, P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, in P. Bourdieu (a cura di) *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp. 171-326.

² P. Aiello - U. Sharma - D.M. Dimitrov - D.C. Di Gennaro - E.R.I.K.A. Pace - I. Zollo - M. Sibilio, *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione*, «L'integrazione scolastica e sociale», 15 (2016), pp. 64-87.

³ D. Santos – L- Miguel, *The Relationship between Teachers' Beliefs, Teachers' Behaviors, and Teachers' Professional Development: A Literature Review*, «International Journal of education and practice», 7(1), (2019), pp. 10-18.

⁴ S. Massa, *Lo sviluppo del pensiero critico nella scuola primaria. Il ruolo delle credenze degli insegnanti*, «Formazione & insegnamento», 11(3)(2013), pp. 199-206.

⁵ F. Reinhold – A. Strohmaier – Z. Finger-Collazos – K. Reiss, *Considering teachers' beliefs, motivation, and emotions regarding teaching mathematics with digital tools: The effect of an in-service teacher training*, «Frontiers in Education» Vol. 6, Frontiers Media SA, 2021, p. 723869.

⁶ M. De Rossi, *Costruire l'azione didattica*, PensaMultimedia, Lecce 2023.

⁷ X. Luo – B.S. Alias – N.H. Adnan, *Exploring the Interplay between Teacher Leadership and Self-Efficacy: A Systematic Literature Review (2013–2024)*, «Education Sciences», 14(9)(2024) pp. 990.

⁸ A. Nuzzaci – F. Orecchio, *Strumenti di contrasto alla povertà educativa e processi di circolarità nelle disuguaglianze*, «Scienze pedagogiche», 205, (2024)

⁹ J. König – S. Heine – C. Kramer – J. Weyers – M. Becker-Mrotzek – J. Großschedl ... – S. Strauß, *Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: a synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023)*, «Journal of Curriculum Studies», 56(4)(2024), pp. 371-391.

abilitazione (art. 13 del DPCM 4 agosto 2023). Il campione di indagine è quindi costituito da insegnanti in servizio con esperienza di insegnamento.

Lo strumento utilizzato è la Scala SAED, versione italiana¹⁰ del *teacher self-efficacy scale*¹¹, costituita da 24 domande con scala di risposta da 1 a 8, inserita all'interno di un questionario composto da 36 items totali (Tab. 1), dei quali 28 utilizzano scale Likert (1-8).

Tab. 1 Aspetti indagati nel questionario

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Demografica | 8 items |
| Rendimento | 1 item |
| Motivazione | 1 item |
| Comportamento | 1 item |
| Capacità di collaborazione | 1 item |
| Autoefficacia nel Coinvolgimento degli studenti (Efficacy for Student Engagement) | 8 items |
| Autoefficacia delle Strategie di insegnamento (Efficacy for Instructional Strategies) | 8 items |
| Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe (Efficacy for Classroom Management) | 8 items |

Il questionario è stato somministrato in formato CAWI su Google Form, in forma anonima e volontaria, ex-ante ed ex-post, durante il primo e l'ultimo incontro dell'insegnamento di Didattica della Pedagogia, nei giorni 8 e 30 maggio 2024, attraverso la scannerizzazione di QR code. All'interno di questo articolo si procederà all'analisi delle risposte del questionario ex-ante.

L'indagine costituisce uno studio diagnostico per progettare e riformulare il modello didattico dei percorsi abilitanti, rappresentando, nello stesso tempo, la possibilità di rappresentare un'istantanee rispetto alle percezioni dei docenti abilitati e specializzati di ogni ordine e grado e alla propria capacità di impattare sulla didattica che svolgono quotidianamente nelle scuole. In particolare, la percezione di auto-efficacia del docente si riferisce alla sua convinzione di essere in grado di affrontare con successo determinate situazioni professionali¹². Esso è legato a risultati educativi significativi tra cui: la persistenza, l'entusiasmo, l'impegno e il comportamento didattico del docente ed ha un ruolo predittivo sulla capacità dello stesso di generare risultati di apprendimento.

L'indagine ha interessato un campione di convenienza non probabilistico della parte di docenti iscritti al corso abilitante e frequentanti, nella fase della somministrazione, gli insegnamenti dell'area disciplinare, caratterizzanti la classe di concorso A018 (Filosofia e Scienze umane). La scelta del campione è stata determinata dalle peculiarità dei docenti che provengono da una formazione caratterizzata da un'importante componente pedagogico-didattica. Tra i titoli di accesso a questa classe di concorso, ricordiamo, ci sono diverse tipologie di classi di laurea caratterizzati dalla componente pedagogica e vi è il requisito di 24 tra: M-PED/01, M-PED/02, M-PED/04 24 tra: M-PSI/01, M-PSI/02, M-PSI/04, M-PSI/05 o 06 24 tra: SPS /07, SPS/08, SPS/09, SPS/11, SPS/12. Questi docenti, inoltre, pur dovendo in futuro insegnare materie filosofiche e umanistiche negli istituti secondari di II grado, al momento sono in servizio anche su altri gradi scolastici come riportato nella Tab.2.

Tab. 2 Frequenze del servizio sul grado scolastico

| In quale grado di scuola insegni al momento? | Frequenze | % del Totale | % Cumulata |
|----------------------------------------------|-----------|--------------|------------|
| Scuola Primaria | 555 | 41.0 % | 41.0 % |
| Scuola Secondaria I grado | 20 | 1.5 % | 42.5 % |
| Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 18.8 % | 61.2 % |
| Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 23.6 % | 84.8 % |
| Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 15.2 % | 100.0 % |

¹⁰ V. Biasi - G. Domenici - N. Patrizi - R. Capobianco, *Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia*, *Journal of Educational, «Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)»*, (10)(2014), pp. 485-509.

¹¹ M. Tschanen-Moran – A. Woolfolk Hoy, *Teacher efficacy: Capturing and elusive construct*, *«Teaching and Teacher Education»*, 17, (2001), pp. 783-805; M. Tschanen-Moran – A. Woolfolk Hoy – W.K. Hoy, *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, *«Review of Educational Research»*, 68(2)(1998), pp. 202-248.

¹² A. Bandura – N.E. Adams, *Analysis of self-efficacy theory of behavioral change*, *«Cognitive therapy and research»*, 1(4)(1997), pp. 287-310.

Ai fini dell'analisi seguente, gli insegnanti della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di I grado sono stati accorpatisi (Primo Ciclo) e gli insegnanti delle diverse tipologie di Scuola Secondaria sono stati accorpatisi (Secondo Ciclo).

Dal campione iniziale (N=1559) sono state escluse le persone che hanno dichiarato di non insegnare al momento della redazione del questionario, portando la numerosità del campione a N=1476. Inoltre, per questo studio ci siamo concentrati su insegnanti del primo e secondo ciclo di istruzione. Pertanto, sono stati esclusi dall'indagine i 122 insegnanti attualmente impiegati nella scuola dell'Infanzia, portando il campione finale a N=1354.

L'approccio analitico adottato ha previsto l'impiego di tecniche statistiche non parametriche (test di Mann-Whitney e test di Kruskal-Wallis), in considerazione della natura ordinale delle scale utilizzate e della necessità di cogliere le differenze significative tra gruppi, senza presumere la normalità della distribuzione. L'elaborazione dei dati è avvenuta tramite il software utilizzando *Jamovi*¹³, un software *Open Source* per l'analisi statistica basato sul linguaggio R, che ha consentito l'analisi delle frequenze e delle mediane per ciascuna variabile osservata.

3. Analisi dei dati e discussioni

La popolazione di insegnanti direttamente coinvolta attraverso il questionario *ex-ante* è rappresentata da un campione di n. 1354, per la maggioranza femminile (n. 1246), di età media 44,4 anni. La distribuzione degli insegnanti per grado scolastico mostra una maggiore incidenza di docenti impiegati nella scuola secondaria di secondo grado (50,1%) e nella scuola primaria (35,8%), con percentuali inferiori per il primo ciclo della secondaria. Il campione è ulteriormente articolato in relazione alla tipologia di cattedra e alla posizione contrattuale come indicato nella Tab. 3, con una presenza rilevante di insegnanti di sostegno e una proporzione significativa di docenti di ruolo al primo ciclo e precari nei cicli superiori ($\chi^2(3)= 693.0; p<.001$).

Tab. 3 Frequenze del tipo di cattedra e posizione contrattuale sul grado scolastico

| Quale tipologia descrive meglio | Cicli | | Totale |
|-------------------------------------|-------|-----|--------|
| | 1 | 2 | |
| Insegnante curricolare di ruolo | 376 | 47 | 423 |
| Insegnante curricolare non di ruolo | 22 | 29 | 51 |
| Insegnante di sostegno di ruolo | 157 | 200 | 357 |
| Insegnante di sostegno non di ruolo | 20 | 503 | 523 |
| Totali | 575 | 779 | 1354 |

La distribuzione dell'esperienza maturata dai docenti nei due cicli scolastici evidenzia una differenza statisticamente significativa ($\chi^2(3) = 623.0, p < .001$). In particolare, il primo ciclo risulta composto in prevalenza da insegnanti con oltre 11 anni di servizio (76.2%), mentre il secondo ciclo accoglie una percentuale consistente di docenti con meno di 5 anni di esperienza (71.1%). Tale polarizzazione suggerisce che, all'interno del campione esaminato, l'esperienza professionale rappresenti un fattore differenziante tra i gradi scolastici, con possibili ricadute sulle percezioni di autoefficacia e sulle strategie didattiche adottate.

La lettura trasversale dei risultati preliminari restituisce un quadro articolato, nel quale emergono differenze significative nei livelli di autoefficacia percepita in base a molteplici fattori: il grado scolastico di appartenenza, la natura curricolare o di sostegno della funzione docente, la posizione di ruolo o di precarietà contrattuale, nonché gli anni di esperienza professionale maturata. La segmentazione del campione secondo queste variabili ha consentito di evidenziare cluster di insegnanti con percezioni differenti, delineando traiettorie interpretative utili a rimodulare, in chiave formativa, l'impianto pedagogico dei percorsi abilitanti. Nelle sezioni successive si procederà a un'esplorazione dettagliata delle differenze significative tra gruppi.

¹³ The jamovi project. jamovi. (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>, 2024; M. Şahin – E. Aybek, *Jamovi: An Easy to Use Statistical Software for the Social Scientists*, «International Journal of Assessment Tools in Education», 6(4), Articolo 4. <https://doi.org/10.21449/ijate.661803>, 2020

3.1. Analisi delle differenze tra i docenti del primo e del secondo ciclo d'istruzione

All'interno del campione analizzato, i docenti sono stati suddivisi in due macro-gruppi corrispondenti ai gradi scolastici di servizio: primo ciclo d'istruzione (scuola primaria e secondaria di primo grado) e secondo ciclo (scuola secondaria di secondo grado, comprendente licei, tecnici e professionali). L'obiettivo di questa sezione è verificare l'esistenza di differenze significative tra i due gruppi nella percezione dell'autoefficacia professionale, intesa nelle sue diverse componenti. La Tab. 4 riporta i valori descrittivi per ciascuna variabile nei due gruppi.

Tab. 4 Descrittive per ciclo scolastico nelle dimensioni dell'autoefficacia percepita. Gruppo 1=Primo ciclo, Gruppo 2=Secondo ciclo. SD=deviazione standard, SE=errore standard della media

| | Gruppo | N | Media | Mediana | SD |
|---------------|--------|-----|-------|---------|-------|
| Engagement | 1 | 575 | 7.16 | 7.63 | 1.562 |
| | 2 | 779 | 6.63 | 7.00 | 1.626 |
| Strategie | 1 | 575 | 7.18 | 7.63 | 1.569 |
| | 2 | 779 | 6.69 | 7.00 | 1.647 |
| Gestione | 1 | 575 | 6.99 | 7.50 | 1.599 |
| | 2 | 779 | 6.55 | 7.00 | 1.615 |
| Esperienza | 1 | 575 | 3.67 | 4.00 | 0.662 |
| | 2 | 779 | 2.06 | 2.00 | 1.030 |
| Rendimento | 1 | 575 | 3.82 | 4.00 | 0.677 |
| | 2 | 779 | 3.14 | 3.00 | 0.756 |
| Motivazione | 1 | 575 | 3.84 | 4.00 | 0.833 |
| | 2 | 779 | 2.96 | 3.00 | 0.887 |
| Comportamento | 1 | 575 | 3.63 | 4.00 | 0.814 |
| | 2 | 779 | 3.18 | 3.00 | 0.918 |

Come si può osservare, i docenti del primo ciclo (Gruppo 1) riportano sistematicamente punteggi medi superiori rispetto ai colleghi del secondo ciclo (Gruppo 2) in tutte le dimensioni considerate. Per verificare la significatività statistica di tali differenze, è stato utilizzato il test U di Mann-Whitney, data la natura non parametrica delle variabili. I risultati, riportati nella Tab. 5, indicano che tutte le differenze osservate sono statisticamente significative ($p < .001$), confermando l'esistenza di uno scarto sistematico tra le percezioni dei docenti del primo e del secondo ciclo.

Tab. 5 Analisi della significatività statistica (test U di Mann-Whitney)

| | | Statistiche | p |
|---------------|-------------------|-------------|--------|
| Engagement | U di Mann-Whitney | 170239 | < .001 |
| Strategie | U di Mann-Whitney | 176102 | < .001 |
| Gestione | U di Mann-Whitney | 177585 | < .001 |
| Esperienza | U di Mann-Whitney | 56981 | < .001 |
| Rendimento | U di Mann-Whitney | 112358 | < .001 |
| Motivazione | U di Mann-Whitney | 104162 | < .001 |
| Comportamento | U di Mann-Whitney | 160053 | < .001 |

Nota. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

L'insieme di questi dati suggerisce che i docenti del primo ciclo tendono a percepire una maggiore efficacia nel proprio agire didattico rispetto ai colleghi del secondo ciclo. Questa discrepanza può essere attribuita a molteplici fattori, tra cui le caratteristiche organizzative e relazionali dei due contesti scolastici. Si potrebbero considerare diversi aspetti che caratterizzano la didattica della scuola primaria, quali la vicinanza emotiva e relazione con gli studenti, l'età degli alunni e l'approccio più generale al contesto scuola¹⁴. Inoltre, nel primo ciclo, la maggiore continuità educativa, l'interazione quotidiana con gli alunni e le famiglie, e il clima scolastico generalmente più inclusivo sembrano favorire una percezione più positiva dell'efficacia didattica¹⁵. Al contrario, il secondo ciclo presenta sfide legate all'età adolescenziale, alla frammentazione curricolare, alla pressione valutativa e alle dinamiche più complesse della relazione educativa¹⁶. In ultimo, anche il dato che molti docenti del primo ciclo, nello specifico della scuola primaria, fossero di ruolo e quelli del secondo ciclo, al contrario, prevalentemente precari.

3.2. Analisi delle differenze nelle percezioni di autoefficacia tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado

All'interno del secondo ciclo di istruzione, le diverse articolazioni organizzative e curricolari dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali contribuiscono a definire ambienti educativi significativamente eterogenei. In questa prospettiva, è stato ritenuto rilevante indagare le differenze nelle percezioni di autoefficacia tra i docenti appartenenti alle tre tipologie scolastiche, con particolare attenzione alle dimensioni analizzate (Tab. 6)

Tab. 6 Descrittive nelle percezioni di autoefficacia tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado

| | In quale grado di scuola insegni al momento? | N | Media | Mediana | SD |
|----------------|----------------------------------------------|-----|-------|---------|-------|
| Esperienza | Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 2.07 | 2.00 | 1.057 |
| | Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 2.11 | 2 | 1.049 |
| | Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 1.96 | 2.00 | 0.962 |
| Rendimento | Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 3.43 | 3.00 | 0.666 |
| | Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 2.97 | 3 | 0.762 |
| | Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 3.06 | 3.00 | 0.753 |
| Motivazione | Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 3.23 | 3.00 | 0.777 |
| | Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 2.82 | 3 | 0.928 |
| | Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 2.85 | 3.00 | 0.879 |
| Comportamento | Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 3.47 | 4.00 | 0.818 |
| | Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 3.03 | 3 | 0.918 |
| | Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 3.05 | 3.00 | 0.954 |
| Collaborazione | Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 3.60 | 4.00 | 0.768 |
| | Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 3.26 | 3 | 0.850 |
| | Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 3.33 | 3.00 | 0.849 |
| Engagement | Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 6.86 | 7.25 | 1.523 |
| | Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 6.46 | 7.00 | 1.630 |
| | Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 6.61 | 7.00 | 1.715 |
| Strategie | Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 6.88 | 7.25 | 1.566 |

¹⁴ G. Mancini – N. Righi – E. Trombini – R. Biolcati, *Trait emotional intelligence and burnout in primary school teachers: a systematic review* = Intelligenza emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria: una rassegna sistematica della letteratura, «Ricerche di Psicologia», 45(1), (2022), pp. 1-22

¹⁵ P. Dusi - L. Mori - A. Buonanno - M. Mercati, *Le systematic review in educazione. Buone prassi nella partnership scuola-famiglia: lavori in corso*, «La Famiglia», 54(54)(2020), pp. 111-128.

¹⁶ F. Chello – R. D'Elia – D. Manno – P. Perillo, *Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative*, «Encyclopaedia» 25(60) (2021), pp. 45-62.

Tab. 6 Descrittive nelle percezioni di autoefficacia tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado

| | | In quale grado di scuola insegni al momento? | N | Media | Mediana | SD |
|----------|--------------------------------------------|----------------------------------------------|------|-------|---------|----|
| Gestione | Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 6.58 | 7.00 | 1.642 | |
| | Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 6.64 | 7.00 | 1.738 | |
| | Scuola Secondaria II grado (liceo) | 254 | 6.72 | 7.00 | 1.544 | |
| | Scuola Secondaria II grado (professionale) | 319 | 6.44 | 7.00 | 1.621 | |
| | Scuola Secondaria II grado (tecnico) | 206 | 6.52 | 7.00 | 1.681 | |

La Tab. 6 mostra come i docenti dei licei tendano a esprimere i valori medi più elevati in tutte le dimensioni considerate, seguiti da quelli degli istituti tecnici, mentre i valori più bassi si registrano tra gli insegnanti degli istituti professionali. Per verificare se tali differenze siano da considerarsi statisticamente significative, è stata condotta un'analisi della varianza a una via. I risultati dell'ANOVA non parametrica (test di Kruskal-Wallis) restituiscono una significatività elevata per quattro delle sette dimensioni:

Rendimento ($F = 15.021$; $p < .001$),
 Motivazione ($F = 22.428$; $p < .001$),
 Comportamento ($F = 13.217$; $p < .001$),
 Collaborazione ($F = 20.306$; $p < .001$),

suggerendo che i contesti educativi dei licei, degli istituti tecnici e dei professionali influenzano le percezioni dei docenti in modo diverso.

Si è proceduto, quindi, al confronto a coppie Dwass-Steel-Critchlow-Fligner che ha mostrato delle differenze significative rispetto alle variabili individuate dall'Anova:

Rendimento: Liceo vs Professionale: $W=-10.39$, $p<0.001$; Liceo vs Tecnico: $W=-7.38$, $p < 0.001$.
 Motivazione: Liceo vs Professionale: $W = -8.057$, $p<0.001$; Liceo vs Tecnico: $W=-6.695$, $p<0.001$.
 Comportamento: Liceo vs Professionale: $W=-8.307$, $p<0.001$; Liceo vs Tecnico: $W=-6.770$, $p<0.001$.
 Collaborazione: Liceo vs Professionale: $W=-6.79$, $p<0.001$.

I dati indicano chiaramente che, rispetto alle dimensioni individuate, i docenti dei licei hanno una percezione più positiva rispetto a quelli degli istituti professionali e tecnici. Questo risultato potrebbe derivare dalle caratteristiche percepite dai docenti del percorso liceale, dove l'impegno e le aspettative di apprendimento sono più elevati, il contesto stimola un maggior coinvolgimento intrinseco verso lo studio, vi è una maggiore disciplina e autonomia degli studenti in un contesto con aspettative scolastiche più elevate, probabilmente grazie alla maggiore enfasi su attività cooperative e interazioni orientate all'apprendimento¹⁷.

3.3 Analisi delle differenze sulla base degli anni di insegnamento dei docenti

I dati descrittivi della Tab. 7 correlano le variabili indagate con gli anni di insegnamento pregresso dei docenti.

Tab. 7 Correlazione delle variabili con gli anni di insegnamento dei docenti

| | Esperienza Insegnamento | Student Engagement | Instructional Strategies | Classroom Management | Rendimento | Motivazione | Comportamento | Collaborazione |
|-------|-------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------|------------|-------------|---------------|----------------|
| N | 1-2 anni | 286 | 286 | 286 | 286 | 286 | 286 | 286 |
| | 3-5 anni | 266 | 266 | 266 | 266 | 266 | 266 | 266 |
| | 6-10 anni | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 |
| | +11 anni | 105 | 105 | 105 | 105 | 105 | 105 | 105 |
| Media | 1-2 anni | 6.55 | 6.58 | 6.45 | 3.05 | 2.82 | 3.06 | 3.30 |

¹⁷ M. Zecca, *La formazione permanente dei docenti: una literature review critica*, Istituto Lombardo-Accademia di Scienze e Lettere - Quaderni, 2021.

| | | | | | | | | |
|---------------------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 3-5 anni | 6.57 | 6.62 | 6.48 | 3.16 | 2.99 | 3.23 | 3.45 |
| | 6-10 anni | 7.00 | 7.08 | 6.94 | 3.22 | 3.12 | 3.35 | 3.48 |
| | +11 anni | 6.58 | 6.74 | 6.56 | 3.27 | 3.07 | 3.14 | 3.37 |
| Mediana | 1-2 anni | 7.00 | 7.00 | 6.88 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 |
| | 3-5 anni | 7.00 | 7.06 | 7.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 |
| | 6-10 anni | 7.25 | 7.31 | 7.13 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 4.00 |
| | +11 anni | 7.00 | 7.25 | 7.00 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Deviazione standard | 1-2 anni | 1.527 | 1.520 | 1.504 | 0.775 | 0.862 | 0.900 | 0.812 |
| | 3-5 anni | 1.679 | 1.744 | 1.691 | 0.795 | 0.921 | 0.939 | 0.873 |
| | 6-10 anni | 1.607 | 1.634 | 1.595 | 0.686 | 0.914 | 0.899 | 0.893 |
| | +11 anni | 1.732 | 1.699 | 1.687 | 0.654 | 0.788 | 0.903 | 0.711 |

L'analisi delle differenze nelle percezioni di autoefficacia in funzione dell'esperienza maturata in anni di insegnamento ha evidenziato variazioni significative lungo le diverse dimensioni indagate. Come riportato nella Tab.7, i punteggi medi relativi alle sette variabili analizzate mostrano un andamento complesso e non pienamente lineare. I docenti con un'esperienza compresa tra i 6 e i 10 anni tendono a riportare le medie più elevate in quasi tutte le dimensioni (Student Engagement: $M = 7.00$; Instructional Strategies: $M = 7.08$; Classroom Management: $M = 6.94$), seguiti da coloro con oltre 11 anni di insegnamento, che tuttavia presentano valori particolarmente elevati nella dimensione della gestione della classe ($M = 7.02$), a indicare una maggiore padronanza degli aspetti organizzativi e relazionali dell'ambiente scolastico.

Contrariamente a quanto si potrebbe ipotizzare secondo una crescita progressiva legata all'anzianità, i docenti neoassunti (1–2 anni di esperienza) mostrano punteggi già elevati in diverse dimensioni, soprattutto per quanto riguarda Engagement ($M = 6.55$) e Strategie ($M = 6.58$), probabilmente sostenuti da entusiasmo iniziale, motivazione intrinseca e aderenza a modelli teorici appresi durante la formazione. Il gruppo intermedio (3–5 anni), invece, registra una leggera crescita rispetto ai neoassunti, senza tuttavia mostrare incrementi marcati. Questo suggerisce che la percezione dell'efficacia possa attraversare una fase di consolidamento in cui le difficoltà quotidiane della pratica scolastica iniziano a ridimensionare l'autovalutazione iniziale, senza però compromettere significativamente la fiducia nel proprio operato.

Le analisi statistiche condotte tramite il test di Kruskal-Wallis confermano la significatività delle differenze osservate in sei delle sette variabili analizzate: Rendimento ($\chi^2(3) = 9.41$; $p = 0.024$), Motivazione ($\chi^2(3) = 12.98$; $p = 0.005$), Comportamento ($\chi^2(3) = 10.25$; $p = 0.017$), Engagement ($\chi^2(3) = 10.74$; $p = 0.013$), Strategie ($\chi^2(3) = 12.94$; $p = 0.005$) e Gestione ($\chi^2(3) = 12.73$; $p = 0.005$). Solo la dimensione della Collaborazione tra studenti non mostra variazioni statisticamente significative ($\chi^2(3) = 6.92$; $p = 0.075$), suggerendo una percezione relativamente omogenea di questo aspetto tra i diversi livelli di esperienza.

3.4 Analisi delle differenze tra gli insegnanti di ruolo e gli insegnanti precari

L'analisi delle differenze nella percezione di autoefficacia tra insegnanti di ruolo e insegnanti precari è stata condotta attraverso l'impiego del test U di Mann-Whitney, appropriato per il confronto tra due gruppi indipendenti in presenza di variabili ordinali e distribuzioni non necessariamente normali. I risultati evidenziano differenze statisticamente significative in quattro delle sette dimensioni analizzate: Instructional Strategies ($U = 57177$; $p = 0.004$), Classroom Management ($U = 57837$; $p = 0.007$), Rendimento ($U = 58570$; $p = 0.008$) e Motivazione ($U = 56516$; $p < .001$). Le restanti dimensioni – Student Engagement, Comportamento e Collaborazione – non presentano differenze significative (rispettivamente $p = 0.097$; $p = 0.073$; $p = 0.561$), pur mostrando valori tendenzialmente più alti nei docenti di ruolo.

L'analisi dei dati, infatti, evidenzia differenze significative tra gli insegnanti di ruolo (Gruppo 1) e gli insegnanti precari (Gruppo 2) in tutte le variabili considerate (Tab. 8).

Tab. 8 Correlazione delle variabili sulla base del ruolo

| | Gruppo | N | Media | Mediana | SD | SE |
|----------------|--------|-----|-------|---------|-------|--------|
| Rendimento | 1 | 247 | 3.25 | 3.00 | 0.698 | 0.0444 |
| | 2 | 532 | 3.09 | 3.00 | 0.778 | 0.0337 |
| Motivazione | 1 | 247 | 3.11 | 3.00 | 0.857 | 0.0546 |
| | 2 | 532 | 2.89 | 3.00 | 0.893 | 0.0387 |
| Comportamento | 1 | 247 | 3.26 | 3.00 | 0.950 | 0.0604 |
| | 2 | 532 | 3.14 | 3.00 | 0.901 | 0.0391 |
| Collaborazione | 1 | 247 | 3.42 | 3.00 | 0.817 | 0.0520 |
| | 2 | 532 | 3.38 | 3.00 | 0.845 | 0.0366 |
| Strategie | 1 | 247 | 6.91 | 7.38 | 1.583 | 0.1007 |
| | 2 | 532 | 6.59 | 7.00 | 1.668 | 0.0723 |
| Engagement | 1 | 247 | 6.78 | 7.13 | 1.526 | 0.0971 |
| | 2 | 532 | 6.56 | 7.00 | 1.667 | 0.0723 |
| Gestione | 1 | 247 | 6.75 | 7.13 | 1.549 | 0.0985 |
| | 2 | 532 | 6.46 | 6.88 | 1.638 | 0.0710 |

I dati descrittivi confermano queste evidenze. In termini qualitativi, ciò suggerisce che i docenti di ruolo percepiscono una maggiore efficacia nell'implementare le proprie strategie didattiche e nel gestire il contesto educativo, nonché un impatto più diretto sulle dinamiche motivazionali e di apprendimento degli studenti. Questi dati potrebbero essere supportati da due motivazioni di fondo, basate sull'ipotesi che: 1) gli insegnanti di ruolo possano avere maggior esperienza o stabilità professionale, con competenze teoriche e pratiche maggiori¹⁸; 2) gli insegnanti di ruolo possano avere maggiore familiarità con le dinamiche della scuola e delle classi in cui insegnano, grazie alla continuità educativa e a un rapporto più consolidato con gli alunni¹⁹.

3.5 Analisi delle differenze tra gli insegnanti curriculari e gli insegnanti di sostegno

Il confronto tra le percezioni di autoefficacia dei docenti curriculari (Gruppo 1) e dei docenti di sostegno (Gruppo 2) ha evidenziato alcune differenze significative, sia sul piano statistico sia su quello pedagogico. L'analisi è stata condotta mediante il test U di Mann-Whitney, il quale ha rilevato differenze significative in tre delle sette dimensioni considerate: Instructional Strategies ($U = 22708$; $p = 0.031$), Rendimento ($U = 20144$; $p < .001$) e Motivazione ($U = 21136$; $p = 0.001$). In tutte queste dimensioni, i docenti curriculari riportano punteggi significativamente più alti rispetto ai docenti di sostegno. I dati descrittivi (Tab. 9) confermano questa tendenza: i docenti curriculari si percepiscono più efficaci nell'uso delle strategie didattiche ($M = 7.17$ vs. 6.69), nel favorire il rendimento degli studenti ($M = 3.73$ vs. 3.20) e nel promuoverne la motivazione ($M = 3.75$ vs. 3.04).

Tab. 9 Correlazione delle variabili sulla base del tipo di cattedra

| | Gruppo | N | Media | Mediana | SD | SE |
|-------------|--------|-----|-------|---------|-------|--------|
| Rendimento | 1 | 76 | 3.45 | 4.00 | 0.719 | 0.0825 |
| | 2 | 703 | 3.11 | 3.00 | 0.753 | 0.0284 |
| Motivazione | 1 | 76 | 3.24 | 3.00 | 0.781 | 0.0896 |

¹⁸ A.M. Juhri – Y.H. Tri – S. Agus, *The Effectiveness of Teacher Work between Permanent and Non-Permanent Teachers on the Implementation of School-Based Management in Muhammadiyah Metro Elementary School*, «Educational Research and Reviews», 12(20) (2017), pp. 980-987.

¹⁹ T.S. Laxman, *Job Satisfaction and Occupational Stress among Permanent and Temporary School Teachers*, «The International Journal of Indian Psychology», 4(2) (2017), pp. 82-88.

Tab. 9 Correlazione delle variabili sulla base del tipo di cattedra

| | Gruppo | N | Media | Mediana | SD | SE |
|----------------|--------|-----|-------|---------|-------|--------|
| | 2 | 703 | 2.93 | 3.00 | 0.894 | 0.0337 |
| Comportamento | 1 | 76 | 3.26 | 3.00 | 0.915 | 0.1049 |
| | 2 | 703 | 3.17 | 3.00 | 0.918 | 0.0346 |
| Collaborazione | 1 | 76 | 3.54 | 4.00 | 0.720 | 0.0826 |
| | 2 | 703 | 3.38 | 3.00 | 0.846 | 0.0319 |
| Strategie | 1 | 76 | 7.01 | 7.56 | 1.546 | 0.1774 |
| | 2 | 703 | 6.66 | 7.00 | 1.655 | 0.0624 |
| Engagement | 1 | 76 | 6.82 | 7.25 | 1.576 | 0.1808 |
| | 2 | 703 | 6.61 | 7.00 | 1.631 | 0.0615 |
| Gestione | 1 | 76 | 6.75 | 7.13 | 1.559 | 0.1788 |
| | 2 | 703 | 6.53 | 7.00 | 1.621 | 0.0611 |

Questi risultati possono essere interpretati alla luce delle differenti funzioni professionali che caratterizzano le due tipologie di docenti. Gli insegnanti curriculari operano su tutto il gruppo classe, con continuità e responsabilità didattica diretta²⁰, e possono quindi osservare più facilmente l'evoluzione globale del gruppo, trarre conferme sull'efficacia delle strategie adottate e sperimentare un senso di impatto diretto sul rendimento e sull'impegno degli studenti²¹. I docenti di sostegno, al contrario, operano in contesti spesso frammentati, con interventi mirati su singoli studenti con bisogni educativi speciali²². La loro azione, pur fondamentale, è mediata dalla progettazione educativa individualizzata (PEI) e da un'interazione parziale con il gruppo classe. Questa specificità potrebbe limitare le occasioni per osservare risultati immediati o generalizzabili, portando a una percezione di efficacia meno stabile o meno visibile, soprattutto nelle dimensioni legate alla motivazione e al rendimento scolastico. Per le altre quattro dimensioni analizzate, pur registrandosi valori medi più alti nei docenti curriculari (Student Engagement²³, Classroom Management²⁴, Comportamento²⁵ e Collaborazione²⁶), le differenze non risultano statisticamente significative. Questo suggerisce che, almeno in questi ambiti, le percezioni dei due gruppi di docenti tendano a convergere, probabilmente perché entrambe le figure professionali sono coinvolte, seppur in modi differenti, nella gestione relazionale e nella promozione di ambienti di apprendimento inclusivi.

4. Conclusioni

L'indagine svolta ha offerto l'opportunità di approfondire la percezione di autoefficacia nei docenti in formazione iniziale, consentendo di evidenziare alcune tendenze rilevanti e di delineare piste interpretative per contribuire alla ridefinizione del modello didattico. La percezione complessiva di autoefficacia si attesta su valori mediamente elevati in tutte le dimensioni considerate, a conferma di una diffusa fiducia dei partecipanti nella propria capacità di attivare risorse personali e didattiche nel contesto scolastico. Tuttavia, l'analisi delle

²⁰ A.G. Dar, *Importance of Teacher Motivation as a Tool to Effectiveness in Teaching Learning Process*, «The Communications», 84, 2019.

²¹ M. Cents-Boonstra – A. Lichtwarck-Aschoff – E. Denessen – N. Aelterman – L. Haerens, *Fostering student engagement with motivating teaching: An observation study of teacher and student behaviours*, «Research Papers in Education», 36(6) (2021), pp. 754-779.

²² M. Ismailov – T.K. Chiu, *Catering to inclusion and diversity with universal design for learning in asynchronous online education: A self-determination theory perspective*, «Frontiers in Psychology», 13 (2022), 819884.

²³ I. Matthew, *Effective classroom management: a sine qua non to effective teaching in a school setting*, «International Journal of Educational Studies», 5(1) (2022), pp. 1-7.

²⁴ D.T.P. Phytanza – E. Burhaein, *The effects of tenure, teacher certification, and work motivation on special needs teacher performance*, «Universal Journal of Educational Research», 8(9)(2020), 4348-4356.

²⁵ D.D. Dardha – D.M. Burda, *Impact of Behavioral Problems to Special Needs Pupils*, in Book of Proceedings, (2012), p. 232.

²⁶ C.K.Y. Chan – S.W. Chen, *Student partnership in assessment in higher education: a systematic review*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 48(8) (2023), pp. 1402-1414.

differenze tra gruppi ha permesso di mettere in luce alcune differenze significative, che meritano di essere approfondite in chiave pedagogica e formativa.

Dall'analisi dei dati è stato evidenziato che l'esperienza professionale si configura come uno dei fattori rilevanti nel determinare la percezione di efficacia. I docenti con un'anzianità di servizio compresa tra i sei e i dieci anni riportano i valori più alti, a indicare una possibile fase di consolidamento professionale. Allo stesso tempo, anche i docenti con minore esperienza segnalano punteggi elevati in alcune dimensioni, suggerendo che l'investimento motivazionale, la recente formazione accademica e la riflessività attivata dai percorsi abilitanti possano costituire risorse significative nella costruzione dell'identità docente. Anche la condizione contrattuale si conferma un elemento discriminante: i docenti di ruolo riportano punteggi significativamente più alti, in particolare nelle dimensioni relative alla gestione della classe, alla promozione del rendimento e alla motivazione degli studenti. La maggiore stabilità professionale e la continuità nella relazione educativa sembrano contribuire positivamente alla percezione di efficacia. Al contrario, i docenti precari appaiono penalizzati da una condizione strutturalmente più incerta, che può incidere sulla possibilità di percepire un impatto significativo e duraturo sul processo di insegnamento-apprendimento. Il confronto tra docenti curriculari e di sostegno, inoltre, restituisce un quadro parzialmente divergente. I docenti curriculari si percepiscono come più efficaci in alcune dimensioni fondamentali, quali l'adozione di strategie didattiche, la promozione del rendimento e la motivazione degli studenti. Tali differenze, per quanto significative, devono essere lette alla luce delle specificità dei ruoli ricoperti: il lavoro dei docenti di sostegno si concentra spesso su obiettivi individualizzati, rivolti ad alunni con bisogni educativi speciali, ed è caratterizzato da interventi puntuali, talvolta discontinui, che rendono meno immediata la percezione di un impatto sul gruppo classe. Va inoltre sottolineato come, nelle dimensioni legate alla gestione del comportamento, al coinvolgimento e alla collaborazione, le differenze tra i due gruppi non risultino significative, indicando un patrimonio di competenze trasversali condivise e una comune capacità di presidiare aspetti relazionali e inclusivi dell'azione educativa. Questi aspetti ci fanno riflettere sull'importanza della formazione continua che permetta ai docenti, soprattutto neoiimmessi, di irrobustire le proprie competenze soprattutto nei primi anni di insegnamento, attraverso modelli formativi pensati sull'esempio delle comunità di pratiche²⁷.

I risultati ottenuti, pur offrendo spunti di riflessione interessanti, devono essere letti alla luce di alcuni limiti metodologici. In primo luogo, la rilevazione ha coinvolto un campione circoscritto a un solo ateneo e a un preciso momento del percorso formativo, limitando la possibilità di generalizzazione dei dati. Inoltre, l'utilizzo di strumenti self-report, per quanto validati, restituisce una rappresentazione soggettiva della propria efficacia percepita, che potrebbe risentire di bias di desiderabilità sociale o di autoconsapevolezza variabile. L'adozione del questionario ex post, pur consentendo di raccogliere percezioni consolidate al termine del percorso formativo, non permette tuttavia di cogliere l'evoluzione delle variabili nel tempo, né di stabilire con certezza relazioni di tipo causale tra i fattori considerati. Alla luce di queste considerazioni, si ritiene opportuno individuare alcune direzioni di approfondimento per futuri percorsi di ricerca. Sebbene il campione coinvolto faccia riferimento a un singolo ateneo, l'ampiezza e la distribuzione geografica degli iscritti ne accrescono la rappresentatività sul piano nazionale, offrendo un quadro sufficientemente articolato della formazione iniziale dei docenti in Italia. In tale prospettiva si potrebbe prevedere un approfondimento in chiave comparativa tra differenti classi di concorso, al fine di individuare eventuali specificità curricolari e/o istituzionali. In secondo luogo, pur avendo adottato un questionario ex-post, che sarà analizzato in seguito, capace di intercettare in modo puntuale e riflessivo le percezioni maturate al termine del percorso formativo, resta aperta la possibilità di affiancare a tale approccio metodi qualitativi – quali interviste narrative, focus group o analisi di esperienze didattiche – in grado di far emergere le dimensioni soggettive, contestuali e processuali che attraversano il costrutto di autoefficacia²⁸. Tali metodologie, combinate a strumenti standardizzati, permetterebbero una lettura più fine e situata delle traiettorie formative.

Sulla base dell'analisi effettuata, si potrebbe prevedere all'interno del modello didattico dei percorsi abilitanti un modulo di formazione che promuova l'interazione e il confronto tra i docenti dei diversi gradi scolastici per scambiarsi buone pratiche, affrontare le differenze nelle metodologie adottate e supportare un approccio

²⁷ R. Sicurello, *La valorizzazione delle comunità di pratiche nella formazione professionale dei docenti alla luce delle innovazioni sulla transizione digitale introdotte dal DM n. 66/2023*, «Lifelong Lifewide Learning», 22(45)(2024), pp. 170-184.

²⁸ G. Bonaiuti – R. Cardarello – F. Passalacqua – G.G.E. Pastori – A. Pintus – M. Schenetti, *Valutare gli impatti della formazione in servizio degli insegnanti: una ricognizione*, CADMO (2024/2), 2025.

comune alla didattica²⁹. Lo scollamento che avviene, poi, tra i docenti neoassunti ci spinge a orientare sempre più le attività verso la prassi scolastica effettiva che poi troveranno nella loro professione³⁰. I contenuti di tali percorsi, inoltre, dovrebbero essere calibrati non solo su aspetti disciplinari e tecnici, ma anche sugli aspetti psico-motivazionali dell'insegnamento e sulle metodologie attive adattate alle esigenze degli studenti adolescenti, per aumentare la competenza specifica dei futuri docenti di scuola secondaria³¹. Infine, si dovrebbe promuovere una maggiore collaborazione tra docenti curriculari e di sostegno, favorendo attività di co-teaching e progettazione didattica integrata per migliorare l'efficacia dell'insegnamento in modo inclusivo³².

I dati presentati ci devono far riflettere sull'importanza dell'analisi dei bisogni³³, preliminare al ciclo di progettazione e continua durante il ciclo di progetto, per poter prevedere interventi di rimodulazione del percorso, anche attraverso momenti di feedback, supervisione e confronto tra pari, che sono essenziali per consolidare cambiamenti significativi nelle credenze e nelle pratiche didattiche, per migliorare la percezione degli insegnanti e la qualità della scuola.

*Marilena di Padova
Università di Foggia*

*Andrea Tinterri
Università Telematica Pegaso*

*Anna Dipace
Università Telematica Pegaso*

Contributo degli autori

L'articolo è stato creato collettivamente. Ai fini delle attribuzioni, Anna Dipace ha scritto i paragrafi 1 e 4; Andrea Tinterri il paragrafo 2, Marilena di Padova il paragrafo 3.

²⁹ P. Ellerani, *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?*, «Formazione & insegnamento», 11(1) (2025), pp. 1-xx.

³⁰ M. Baldacci, *Appunti sulla formazione dei docenti*, «Lifelong Lifewide Learning», 19(42)(2023), pp. 7-13.

³¹ G. Benvenuto – S. Livi (Eds.), *Scuola, formazione e dimensioni del benessere: Ricerche psico-pedagogiche*, Vol. 104, Sapienza Università Editrice, Roma 2024.

³² R. Deluigi – L. Fedeli, *Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata*, «Lifelong Lifewide Learning» 17(38) (2021), pp. 95-106.

³³ L. Ferri – S. Bonometti, *Rafforzare la collaborazione tra i docenti nella scuola secondaria: dai bisogni emergenti nuovi percorsi formativi*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 16(28)(2021), pp. 90-105.