

# Orientare gli atteggiamenti dei futuri docenti verso interventi efficaci: ristrutturare misconcezioni e punti di vista didattici ingenui

Sergio Miranda

*Università degli Studi di Salerno - Department of Human, Philosophical and Educational Sciences (Italy)*

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-025-mira>

[semiranda@unisa.it](mailto:semiranda@unisa.it)

---

## ORIENTING THE ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS TOWARDS EFFECTIVE INTERVENTIONS: RESTRUCTURING MISCONCEPTIONS AND NAÏVE DIDACTIC POINTS OF VIEW

### ABSTRACT

*The research on the teaching effectiveness and on the behaviour of expert teachers from an evidence based perspective allows today to envisage articulated training models that can accompany students-aspirants or teachers themselves from a preliminary theoretical moment of first familiarization with effective models, to their operational use and up to an evaluation of the improvement obtained on their pupils. A delicate point concerns the gap between the preconceptions on teaching with respect to those of who can be considered «expert teachers». This work takes up previous studies related to the use of a questionnaire, created to evaluate this gap, in order to reduce it by means of feedbacks, before starting the trainee to practical applications to be conducted in the laboratory or in the class. By proposing an iterative version of this tool within university teaching courses, the work also focuses the concordances common to the various applications carried out over the years, that highlight a network of clichés and stereotypes rooted in the school culture, which represents a restraining factor for the adoption of attitudes of greater efficacy.*

**Keyword:** Effective teaching; Effective Teaching Questionnaire; ETQ; Evidence based education; Teacher training.

## 1. INTRODUZIONE

La ricerca sull'apprendimento e sull'istruzione ha registrato negli ultimi decenni rilevanti avanzamenti (Calvani, Trincherò, & Vivanet, 2018). Dietro la scia dell'*Evidence Based Education*<sup>1</sup>, si vengono ormai consolidando significativi punti di convergenza tra approcci diversi: modelli teorici di *Instructional Design*, apporti delle scienze cognitive, studi empirici sugli insegnanti esperti, che pongono in risalto un set di principi generali e raccomandazioni spendibili per migliorare la qualità della lezione in classe (Calvani & Marzano, 2020). Questo rilevante arricchimento ha una ricaduta anche nel campo della formazione e sulle sue modalità applicative. Si fa sempre più forte l'esigenza di un miglioramento reso visibile e rendicontabile.

Senza dubbio far riferimento a dei modelli presenta dei rischi di assumere visioni strumentali e riduttive. Occorre, tuttavia, far presente che ogni attività di formazione implica comunque l'assunzione di qualche modello, anche implicito, circa il comportamento auspicato che il docente dovrà manifestare; l'importante è che i modelli assunti siano, oltre che eticamente accettabili, trasparenti ed affidabili.

In primo luogo, occorre liberare la nozione di «insegnante esperto» dalle tendenziosità che normalmente la inquinano; seguendo Hattie questa attribuzione non può essere riconosciuta a docenti con generica esperienza, ma a coloro che, a parità di contesto (alunni, livello socioculturale, ambito disciplinare), abbiano dimostrato di essere capaci di portare i propri alunni ad un livello di apprendimento e di motivazione significativamente superiore rispetto a quello dei loro colleghi (Hattie, 2003); è dunque sulla base dell'evidenza dei risultati che si deve fondare tale riconoscimento. Una volta individuati gli insegnanti esperti, la strada dovrebbe essere quella già in uso nella formazione nei diversi ambiti professionali: si tratta di circoscrivere ed esemplificare l'area di *expertise*, individuando situazioni e casi paradigmatici, che meglio permettono di far emergere la differenza con il comportamento del novizio, per fare di queste circostanze cruciali l'oggetto di una formazione specifica e focalizzata (Crandall, Klein, & Hoffman, 2006; Calvani, Marzano, & Morganti, 2021).

---

<sup>1</sup> L'*Evidence Based Education* (EBE) ha assunto particolare risalto negli ultimi dieci-quindici anni, coi lavori di Hattie e dei centri impegnati a formulare sintesi dei programmi e metodi di maggiore efficacia tra cui: EEF, Education Endowment Foundation (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/>), IAE, Institution of American Education (<https://iae.edu.vn>), IES, Institute of Education Sciences (<https://ies.ed.gov/>); per un quadro più dettagliato cfr. Vivanet (2014).

## 2. ATTEGGIAMENTI E CREDENZE DIDATTICHE DEGLI INSEGNANTI

Se dunque si possono intravedere nuovi modelli formativi per i docenti, ciò non significa che non si incontrino ostacoli: una delle difficoltà principali va ricercata nel sistema dei riferimenti mentali a cui l'insegnante tende a «rimanere affezionato».

Nelle concrete scelte didattiche entrano in gioco varie componenti della personalità, atteggiamenti, schemi ideologici, conoscenze specifiche o semplicemente reazioni emotive. Vasta è oramai la letteratura che si interessa a questo complesso mondo interiore che influenza le decisioni didattiche, aspetto che recentemente ha assunto spazio crescente anche in Italia (Ciani, Pasolini, & Vannini, 2021; Trevisan, Phillips, & De Rossi, 2021). Gli studi come il MET (*Measures of Effective Teaching*) e quelli di Hattie (2016) hanno identificato schemi e cornici mentali (*mindframe*) alla base di un possibile cambiamento di impostazione. Questi *mindframe* sono riportati nella *Tabella 1*.

*Tabella 1. – I dieci mindframe dell'apprendimento visibile (Hattie & Zierer, 2018).*

MINDFRAME
1. L'attenzione ad una didattica fondata sull'apprendimento
2. Lo sforzo verso una «sfida» e non semplicemente l'idea di fare del proprio meglio
3. La consapevolezza che l'apprendimento è una azione complessa
4. La necessità di relazioni positive e di fiducia nella relazione con gli studenti
5. L'impegno a praticare anche congiuntamente metodologie didattiche trasmissive e dialogiche
6. L'importanza di informare gli studenti sui processi di apprendimento
7. La consapevolezza che tutti gli studenti possono migliorare
8. La necessità di aiutare gli studenti a comprendere il feedback e interpretare i messaggi che vengono consegnati
9. La considerazione che la valutazione è un processo sull'impatto del proprio insegnamento
10. Il valore della collaborazione con altri insegnanti

Nello stesso tempo, però, la ricerca ha messo in luce anche altre componenti. Nel contesto culturale e scolastico in Italia agiscono anche fattori difforni dai mindframe individuati da Hattie: false concezioni, quadri ideologici stereotipati, veri e propri «miti didattici» (Calvani & Trincherò, 2019).

Il problema riguarda anche la cultura pedagogico-didattica veicolata nella formazione corrente attraverso i canali di divulgazione più diffusi che lascia in vita convinzioni sconfessate sperimentalmente come, ad esempio, quella che «gli allievi imparino meglio se lasciati sperimentare da soli» o quella secondo cui le tecnologie migliorano gli apprendimenti (Hattie, 2009; Tamim *et al.*, 2011; Higgins, Xiao, & Katsipataki, 2012; Vivanet, 2017).

Un aspetto a parte riguarda anche gli stessi ritardi che si riscontrano nelle indicazioni istituzionali o nella cultura pedagogica accademica nell'acquisire gli avanzamenti consolidati nella ricerca; si consideri, ad esempio, il fatto che gli «stili di apprendimento» rimangono sempre presenti in gran parte dei programmi di formazione, quando sono stati ormai destituiti di valore scientifico (Lilienfeld *et al.*, 2011; Willingham, Hughes, & Dobolyi, 2015; Furey, 2020) o che, nell'ambito dell'insegnamento della lettura, si ignori che la validità di un approccio fonosillabico rispetto ad altri (Dehaene, 2009; Calvani & Ventriglia, 2017; Calvani *et al.*, 2021).

### 3. I QUESTIONARI ETQ

I questionari *ETQ* (*Effective Teaching Questionnaire*) sono nati per valutare il gap tra punti di vista sulla didattica in classe propri di varie tipologie di educatori (studenti in formazione o insegnanti già in servizio) e quelli di insegnanti o ricercatori esperti.

La prima versione *ETQ* è stata costruita da Calvani (2014) e sperimentata da Menichetti, Pellegrini e Gola (2019). Il questionario è basato su item relativi a situazioni comuni della didattica in classe sulle quali viene richiesta all'intervistato una valutazione di accordo o di disaccordo in una scala da 1 (*totalmente in disaccordo*) a 5 (*totalmente d'accordo*). Per assicurare la validità di contenuto, gli item sono stati oggetto di una preliminare valutazione da parte di alcuni esperti in *Evidence Based Education*: gli item con maggiore concordanza interna tra questi esperti e maggiore discordanza con gli altri soggetti, sono stati assunti per la costruzione del questionario.

Il questionario nella sua versione del 2019 è costituito da 86 item riconducibili a quattro dimensioni: progettuale, cognitiva, gestionale e valutativa.

La dimensione progettuale si basa sui modelli di *Instructional Design* di Gagné (1975), Merrill (2002) e Rosenshine (2009).

Le teorie di riferimento per la dimensione cognitiva sono principalmente l'apprendimento significativo di Ausubel (1978) e la *Cognitive Load Theory* (CLT). Quasi tutti i modelli sulla istruzione efficace si avvalgono infatti del ricco tessuto sperimentale capitalizzato da questa teoria (Gagné &

Briggs, 1974; Sweller, 1988; Mayer, 2005; Clark, Nguyen, & Sweller, 2006), il cui presupposto consiste nel fatto che il limite principale all'apprendimento deriva dal sovraccarico di informazioni nella memoria di lavoro.

Le teorie di riferimento per la dimensione gestionale e relazionale sono quella di Gordon (1991) e le altre sul *classroom management* riportate nella revisione sistematica di Simonsen *et al.* (2008), ma anche quelle di Hattie (vd. i *mindframe* 1, 3 e 6 in *Tab. 1*).

Infine, le teorie di riferimento per la dimensione valutativa sono quelle sull'efficacia della valutazione formativa e del feedback (Hattie & Timperley, 2007; Timperley, 2013; Hattie, 2016; Australian Society for Evidence Based Teaching, 2017; vd. anche i *mindframe* 5, 7 e 8 in *Tab. 1*).

Nelle versioni di *ETQ* successive alla versione del 2019, il questionario è stato rivisitato riducendo il numero di item, affinando gli incipit e le azioni associate, integrando e perfezionando i feedback per ciascun punto. Dal 2020, *ETQ* è stato somministrato attraverso l'utilizzo di un sistema di feedback personalizzato per supportare i processi di formazione (CustOmized FeedbACk sysTem to suppOrt tRaining – COFACTOR) ideato da Antonio Marzano (2022, in press) e sviluppato dall'autore del presente contributo. Il sistema COFACTOR utilizza l'ambiente Google (Google Form) accessibile attraverso computer, tablet o smartphone collegati ad Internet e dotati di un comune web browser (i.e. Google Chrome o Mozilla Firefox); tramite Google Script viene elaborato un feedback personalizzato che indica, in una prima parte, la percentuale su quanto il partecipante sia in linea con i comportamenti attesi e poi, in una seconda parte, il confronto item per item tra la risposta attesa e quella fornita, integrato da un feedback specifico che giustifica il punto di vista esperto<sup>2</sup>.

#### 4. LA SPERIMENTAZIONE EFFETTUATA: ETQ4 E ETQ4-FOCUS

Per individuare aree importanti di disinformazione e favorire la revisione di concezioni ingenuie in corsi universitari di avvio alla didattica, è stata predisposta una nuova versione del questionario (ETQ4<sup>3</sup> di 68 domande) in cui sono stati ridotti gli item rappresentativi delle diverse sezioni ed è stata aggiunta una parte sulla didattica speciale attingendo da fonti speci-

<sup>2</sup> Una successiva versione (ETQ3) modificata in tal senso è stata applicata utilizzando COFACTOR ad un campione di 140 insegnanti in servizio (Calvani, Marzano, & Morganti, 2021).

<sup>3</sup> ETQ4 è consultabile al link: [https://drive.google.com/file/d/1BTO0TwG7Yjwu\\_xXyi4GdSloAf1MPWGdG/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1BTO0TwG7Yjwu_xXyi4GdSloAf1MPWGdG/view?usp=sharing).

fiche (quali Calvani, 2014; Morganti & Cottini, 2015; Morganti, 2018; Calvani, Marzano, & Morganti, 2021).

Hanno partecipato alla sperimentazione 237 studenti dell'Università degli Studi di Salerno (UNISA) e 42 studenti dell'Università degli Studi di Perugia (UNIPG) iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e rispettivamente frequentanti le lezioni di «Sperimentazione scolastica e progettazione educativa» e di «Pedagogia speciale».

L'attribuzione dei punteggi è avvenuta assegnando 1 punto per ogni risposta orientata, indipendentemente dal grado, nella direzione indicata dalla risposta attesa, 0 punti altrimenti. In base a ciò, su ciascun item è stata calcolata la media delle risposte fornite riportandole in percentuale. Dato che non sono state riscontrate rilevanti consistenze tra i due campioni, i dati sono stati considerati cumulativamente (*Fig. 1*).

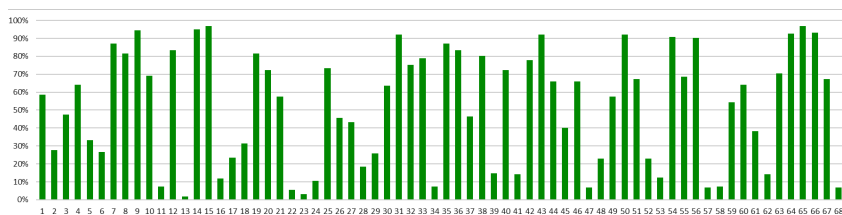


Figura 1. – Percentuali di risposte in linea con le risposte attese di ETQ4.

Osservando la *Figura 1* è possibile visualizzare gli item su cui i partecipanti sono risultati lontani dalle risposte attese. Fissando convenzionalmente una soglia del 30% delle concordanze per definire un'area di criticità, la *Tabella 2* permette di vedere in dettaglio gli item che rientrano in questa fascia.

A distanza di circa un mese dall'applicazione di *ETQ4*, agli stessi studenti è stato somministrato un nuovo questionario (*ETQ4-Focus*<sup>4</sup>). In questo caso, si è abbandonato il format degli altri *ETQ* caratterizzato da valutazioni in una scala a gradi.

L'intento di questa nuova applicazione è stato di far emergere più esplicitamente le argomentazioni a supporto delle valutazioni già espresse in *ETQ4* e di verificare se, avendo gli intervistati già ricevuto un feedback a riguardo, emergessero elementi a favore di uno cambio dei punti di vista, suffragati da adeguate argomentazioni. Per questo motivo, si è posta una richiesta di scelta tra due orientamenti possibili, a cui è stata aggiunta una domanda aperta per motivare la scelta compiuta e descrivere il punto di vista dell'intervistato.

<sup>4</sup> *ETQ4-Focus* completo è consultabile al link: [https://drive.google.com/file/d/162DkB\\_VQ-Tj0qdxsRfBdTmhRmzrCgIQ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/162DkB_VQ-Tj0qdxsRfBdTmhRmzrCgIQ/view?usp=sharing).

Tabella 2. – Item relativi alle aree di criticità riscontrate.

ITEM	% CONCORDANZE	ARGOMENTO	CRITICITÀ, MITI O CREDENZE INGENUÈ
2	28%	<i>Apprendimento autonomo</i>	Si apprende meglio riducendo la guida
6	27%	<i>Apprendimento autonomo di gruppo al posto di lezioni espositive</i>	Si apprende meglio riducendo la guida
11	7%	<i>Elevato numero di stimoli</i>	Sottovalutazione rischio sovraccarico cognitivo
13	2%	<i>Stili cognitivi degli allievi</i>	Partire dagli stili di apprendimento
16	12%	<i>Uso di multimedialità</i>	Più informazioni si danno e meglio è
17	23%	<i>Ricerche su Internet come approfondimento</i>	Cattiva comprensione processi cognitivi
22	6%	<i>Invio posticipato di feedback per un compito</i>	Cattiva conoscenza natura feedback
23	3%	<i>Visita ad un planetario come prova di verifica</i>	Cattiva conoscenza valutazione
24	10%	<i>Lavoro di gruppo come prova di verifica</i>	Cattiva conoscenza valutazione
28	19%	<i>Invitare uno studente con disturbi specifici dell'apprendimento a non preoccuparsi del modesto risultato</i>	Cattivo impiego rinforzo
29	26%	<i>Sedersi accanto ad un alunno con disturbi specifici dell'apprendimento per rifare un esercizio insieme</i>	Violazione equità relazionale
34	7%	<i>Inserire un ragazzo iperattivo nei lavori di gruppo</i>	Visione ingenua disabilità/mito ruolo del gruppo
39	15%	<i>Modelli su come affrontare l'inclusione</i>	Visione ingenua inclusione
41	14%	<i>Accettazione dei bambini con disabilità da parte dei compagni</i>	Visione ingenua inclusione
47	7%	<i>Attività cooperative per bambini con autismo</i>	Visione ingenua disabilità/mito ruolo del gruppo
48	23%	<i>Permanenza in classe di bambini con autismo</i>	Visione ingenua inclusione
52	23%	<i>Esplorazione autonoma dell'ambiente per bambini con autismo</i>	Disconoscimento acquisizioni scientifiche
53	12%	<i>Approfondire il vissuto dei bambini con autismo</i>	Disconoscimento acquisizioni scientifiche
57	7%	<i>Uso del computer per bambini con disturbi specifici dell'apprendimento</i>	Disconoscimento acquisizioni scientifiche
58	7%	<i>Giochi creativi per bambini con disturbi specifici dell'apprendimento</i>	Disconoscimento acquisizioni scientifiche
62	14%	<i>Approccio misto nell'insegnamento della lettura a bambini con disturbi specifici dell'apprendimento</i>	Disconoscimento acquisizioni scientifiche
68	7%	<i>L'ora di studio delle emozioni per bambini con problemi di natura emotiva</i>	Visione ingenua disabilità

Le domande scelte sono otto, di cui sei mettono a fuoco alcuni aspetti cruciali già proposti nelle versioni precedenti di *ETQ*.

Nella *Tabella 3* sono riportate le domande di *ETQ4-Focus* con gli item affini già utilizzati nei questionari precedenti (con in grassetto quelli che avevano già rivelato particolari criticità).

*Tabella 3. – Quesiti delle prova ETQ4-Focus, item di ambito similare nelle prove precedenti.*

ETQ4-Focus	INCIPIIT	SCELTE POSSIBILI E RISPOSTA ATTESA	ITEM AFFINI
(1) COMPRESIONE PROFONDA	<i>L'insegnante ha già trattato in modo descrittivo un argomento (prendiamo ad esempio il sistema solare). Adesso vuole indurre gli alunni ad una comprensione più approfondita e ...</i>	<i>Un insegnante (1) per tale approfondimento propone di far fare ai bambini un disegno libero su questo tema. Un insegnante (2) non è d'accordo.</i>  <u>Risposta attesa: 2</u>	In <i>ETQ4</i> : <b>17, 18</b>  In <i>ETQ3</i> : 17, 18  In <i>ETQ</i> : 45, 46, 49
(2) RUOLO DELLA VALUTAZIONE	<i>In una scuola si discute della valutazione e del suo uso didattico.</i>	<i>Una posizione (1) è quella di coloro che sostengono che la valutazione vada ridotta il più possibile in quanto i giudizi generano ansia e limitano la creatività personale. La posizione (2) è quella di coloro che reputano che la valutazione sia utile.</i>  <u>Risposta attesa: 2</u>	In <i>ETQ4</i> : <b>22, 23, 24</b>  In <i>ETQ3</i> : 22, 23, 24  In <i>ETQ</i> : 51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62
(3) SOVRACCARICO COGNITIVO	<i>Si discute su come impiegare un software didattico per insegnare una dimostrazione geometrica a dei bambini. La dimostrazione può essere accompagnata da una graziosa animazione con un pupazzetto che suona e balla, inserito con lo scopo di attrarre i bambini e rendere più gradevole lo strumento.</i>	<i>Un insegnante (1) propone di disattivare questa animazione. Un insegnante (2) propone di lasciarla.</i>  <u>Risposta attesa: 1</u>	In <i>ETQ4</i> : <b>11, 16</b>  In <i>ETQ3</i> : 11, 16  In <i>ETQ</i> : 1, 2
(4) RINFORZO E IMPLICAZIONI RELAZIONALI	<i>Come noto un rinforzo positivo è un segnale di apprezzamento favorevole (come un «bravo») che l'insegnante può manifestare ad un alunno per valorizzare la sua prestazione.</i>	<i>Un insegnante (1) sostiene che in ogni circostanza occorre fornire rinforzi positivi, anche quando l'alunno non fa una prestazione buona, e che comunque bisogna incoraggiarlo con espressioni del tipo: « hai fatto del tuo meglio». Un insegnante (2) non concorda con questa indicazione.</i>  <u>Risposta attesa: 2</u>	In <i>ETQ4</i> : <b>26</b>  In <i>ETQ3</i> : 26  In <i>ETQ</i> : 32, 33, 34



<p>(5) IMPIEGO DEL LAVORO DI GRUPPO</p>	<p><i>Un insegnante sostiene che nella didattica in classe si debba dare massimo spazio a momenti di apprendimento cooperativo in quanto la ricerca ha dimostrato che la cooperazione è la strada migliore per migliorare gli apprendimenti individuali.</i></p>	<p><i>Un insegnante (1) concorda con questa idea. Un insegnante (2) non concorda con questa idea.</i></p> <p><u>Risposta attesa: 2</u></p>	<p>In ETQ4: <b>6, 24, 34</b></p> <p>In ETQ3: 6, 24, 34</p> <p>In ETQ: 61, 83</p>
<p>(6) SCOPERTA AUTONOMA / DIMOSTRAZIONI GUIDATE</p>	<p><i>Un insegnante sostiene che la didattica più efficace è quella che ricorre a dimostrazioni guidate dall'insegnante accompagnate da riflessioni ad alta voce ed interazioni frequenti con gli allievi, limitando invece i momenti in cui gli alunni apprendono da soli attraverso attività esplorative e di scoperta autonoma.</i></p>	<p><i>Un insegnante (1) concorda con questa idea. Un insegnante (2) non concorda con questa idea.</i></p> <p><u>Risposta attesa: 1</u></p>	<p>In ETQ4: <b>2</b></p> <p>In ETQ3: 2</p> <p>In ETQ: 7, 8</p>
<p>(7) VISIONE INGENUA INCLUSIONE</p>	<p><i>Si deve mettere a punto un Piano educativo individualizzato (PEI) relativo ad un soggetto con grave disabilità intellettiva.</i></p>	<p><i>Un insegnante (1) sostiene che l'alunno con disabilità deve stare sempre nella classe con i compagni perché questo migliora la sua condizione e il suo essere accettato da parte dei compagni. Un insegnante (2) non concorda con questa idea.</i></p> <p><u>Risposta attesa: 2</u></p>	<p>In ETQ4: <b>28, 29, 41, 58</b></p> <p>In ETQ3: 28, 29</p> <p>In ETQ: 63, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78</p>
<p>(8) VISIONE INGENUA AUTISMO</p>	<p><i>Si sta mettendo a punto un PEI relativo ad un soggetto autistico.</i></p>	<p><i>Un insegnante (1) propone di lavorare sulle narrazioni e il vissuto affettivo del bambino, spingendolo a parlare e rivivere i propri ricordi ed emozioni. Un insegnante (2) non ritiene che questa sia la via da seguire.</i></p> <p><u>Risposta attesa: 2</u></p>	<p>In ETQ4: <b>52, 53, 68</b></p> <p>In ETQ3: -</p> <p>In ETQ: -</p>



L'attribuzione dei punteggi per *ETQ4-Focus* è avvenuta assegnando 1 punto per ogni risposta in linea con la risposta attesa; è stato aggiunto 1 punto nel caso in cui, nella risposta aperta, ci fossero motivazioni accettabili pur prive di richiami scientifici, 2 punti laddove si adducessero anche citazioni di riferimenti scientifici, avvalendosi del feedback ricevuto da *ETQ4*. Il punteggio massimo per *ETQ4-Focus* è quindi 24 nel caso di tutte le risposte corrette e validamente motivate, mentre il punteggio minimo è 0.

Nella *Tabella 4* sono riportati i risultati calcolati limitatamente ai soggetti che hanno già ricevuto il feedback di *ETQ4*.

Considerando che, negli item già risultati «critici» in *ETQ4* (in grassetto nella *Tab. 3*), la condivisione con la risposta attesa non andava oltre il 30%, e che il punteggio ottenuto in *ETQ4-Focus* indica già una collocazione del punto di vista nel senso della risposta attesa, i dati lasciano intravedere variazioni negli ambiti comprensione profonda (53%<sup>5</sup>), ruolo della valutazione (83%), rinforzo (62%), visione ingenua dell'inclusione (58%) e dell'autismo (63%).

Rimangono a livelli di bassa condivisione la visione (ottimistica) del lavoro di gruppo (35%) e quella dell'apprendimento autonomo messo a confronto con la guida istruttiva (30%). In questi ambiti, in particolare, il feedback precedentemente fornito sugli item affini non è stato in grado di favorire una significativa ristrutturazione.

Si può anche osservare come, in ogni caso, in questo contesto le percentuali basse delle risposte accompagnate da una adeguata argomentazione (punteggio 3 in penultima riga della *Tab. 4*) testimoniano una modesta incisività dei feedback precedenti sul piano delle argomentazioni scientifiche (si osservino le basse percentuali delle risposte con 3 punti, che sono quelle che denotano di aver fatto tesoro dei feedback ricevuti).

## 5. LE AREE FONDAMENTALI DI CRITICITÀ

Sei delle otto domande di *ETQ4-Focus* consentono anche una comparazione con le versioni precedenti (*ETQ* del 2019, *ETQ3* del 2021, *ETQ4*) e dunque una ricapitolazione complessiva delle evidenze raccolte. È interessante notare come, sia che ci si rivolga a studenti di ambito pedagogico, sia ad insegnanti in servizio, ci si imbatte sistematicamente in alcuni aree critiche, connotate da carenze di informazione, credenze ingenuie e/o mitologie. Questi aspetti possono essere così sintetizzati:

<sup>5</sup> La percentuale è il risultato di tutti i soggetti che prendono 1 o più di 1

- *La rappresentazione che si ha dei processi cognitivi e dei tipi di conoscenze sottese all'apprendimento*

Se dovessimo scegliere la criticità più difficile da colmare, questa va ricercata nelle difficoltà a rappresentare l'apprendimento sotto forma di processi cognitivi con conoscenze di base, conoscenze profonde e/o prodotto di processi cognitivi di alto livello (comparazioni, applicazioni, inferenze, deduzioni).

Il modello negativo sotteso rimane quello di una rappresentazione dell'apprendimento come raccolta sequenziale di informazioni e quello di «approfondimento» come aggiunta di informazioni o attività di basso livello cognitivo (i.e. cercare notizie sul web, fare un disegno).

Si conferma una errata interpretazione di cosa significhi «comprensione profonda» (Menichetti, Pellegrini, & Gola, 2019; Calvani, Marzano, & Miranda, 2021).

- *Il ruolo riconosciuto alla valutazione e la conoscenza delle sue procedure applicative*

Sull'importanza della valutazione nel suo complesso, della valutazione formativa e del feedback c'è ormai un forte consenso sottolineato da Hattie e dalla letteratura nazionale (Vertecchi, 1978; Domenici, 1992; Calvani & Vivanet, 2014; Trincherò, 2018; Ciani, Pasolini, & Vannini, 2021) che indica il feedback uno dei fattori principali per il miglioramento.

I punteggi rilevati mostrano che l'importanza della valutazione è riconosciuta da quasi il 90% dei casi. Tuttavia, i dati rilevati non consentono di identificare un significativo spostamento di prospettiva rispetto alle carenze già sottolineate nelle altre rilevazioni che denotavano la scarsa conoscenza della valutazione stessa, del ruolo del feedback e della valutazione formativa. Di questa confusione sono testimonianza le risposte fornite agli item di *ETQ4* (22, 23 e 24).

- *La gestione delle informazioni e il sovraccarico cognitivo*

Quasi tutti i modelli sull'istruzione efficace si avvalgono del ricco tessuto sperimentale capitalizzato dalla CLT il cui presupposto fondamentale consiste nell'identificare il limite principale all'apprendimento nel sovraccarico di informazioni gestite dalla memoria di lavoro.

Dalla valutazione pur sommaria alle risposte, risulta che il feedback fornito abbia funzionato. I punti di vista a riguardo possono essere rivisti. La CLT rimane uno dei riferimenti teorici più importanti per legare la visione dei processi cognitivi a raccomandazioni didattiche conseguenti e che tutti gli insegnanti dovrebbero conoscere ed imparare ad applicare.

- *Come fornire rinforzi e le loro implicazioni relazionali nel contesto della classe*

È stato sottolineato da Bandura (1996), in critica con Skinner, come un uso improprio del rinforzo porti ad alterare il rapporto educativo, a perdere autostima dell'allievo e credibilità del docente. In particolare, questi è contro l'uso di messaggi che inducono rassegnazione «Non preoccuparti. L'importante è fare del proprio meglio» (vd. *mindframe* 1 in *Tab. 1*). A ciò si aggiungono le situazioni stigmatizzate in cui c'è una implicita violazione del diritto di ogni studente ad avere una giusta dose di attenzione: l'insegnante si lascia travolgere dal bisogno di aiuto di un bambino con difficoltà di apprendimento, perdendo di vista la gestione della classe e il diritto ad un equo feedback per tutti.

- *La rilevanza attribuita al lavoro di gruppo a fronte dell'apprendimento individuale*

Le evidenze (Slavin, 2014; Hattie, 2016) ci dicono che il lavoro cooperativo, se ben strutturato, può in vario modo essere utile all'apprendimento, oltre che possedere una valenza sul piano etico e sociale. Ma questa non è la strada migliore per soluzioni di apprendimento. Nella concezione ingenua diffusa prevale una sorta di fiducia salvifica nel lavoro di gruppo per far migliorare soggetti con particolari disabilità (come iperattivi, e autistici). Si disconoscono le difficoltà operative a far ben funzionare la cooperazione, per i forti rischi di dispersione e distrattività anche in soggetti a sviluppo tipico che si accentuano in particolare con alunni con scarso autocontrollo e di diverso livello intellettuale.

- *La rilevanza attribuita all'apprendimento autonomo a fronte della guida istruttiva esercitata dall'insegnante*

Due ideologie contrapposte hanno contrassegnato la storia della didattica degli ultimi decenni: l'alunno che apprende per esplorazione e scoperta autonoma (banalizzazione di concetti propri dell'attivismo e del costruttivismo) contro la guida dell'insegnante che orienta verso precisi obiettivi.

Anche se non si può non riconoscere la necessità di una compresenza di momenti esplorativi e di autonomia, è vero che tutte le evidenze disponibili mettono in risalto come i miglioramenti più consistenti si abbiano quando ci si può avvalere di percorsi basati su modellamento guidato che consente una prima fase di guida istruttiva a cui far seguire un adeguato *coaching* e un progressivo *fading* (Bandura, 1975; Hattie, 2009; Rosenshine, 2009), con impiego di attività metacognitiva e di *thinking aloud* (Veenman, Elshout, & Groen, 1993) e come approcci selvaggia-

mente ispirati all'autonomia del discente abbiano prodotto grandi disastri (Mayer, 2004; Calvani & Trincherò, 2019).

- *Che immagine si ha dell'inclusione, quali ingenuità o disconoscimenti di evidenze scientifiche rimangono le più rilevanti?*

Le evidenze di efficacia valide in generale per soggetti con disabilità intellettiva medio grave e anche con autismo, parlano a favore di strategie di tipo cognitivo-comportamentale. In particolare, è stata ormai abbandonata la tradizionale concezione basata sulla carenza affettiva della relazione con la madre ed è canonico l'impiego di strategie comportamentali strutturate, con esempi o modellamento guidato: modelli ABA (Lovaas, 1993) e TEACCH (Schopler & Masibov, 1988).

In contrasto a ciò, il quadro che emerge (vd., ad esempio, gli item 28, 29, 41 e 58 di *ETQ4*) è quello di una visione ingenua, che tende a identificare l'inclusione con una questione di «buon cuore» stando vicini al soggetto disabile, tenendolo nella stessa aula, lavorandoci insieme in una sorta di immaginaria sintonia emotiva.

## 6. DISCUSSIONE

Cornici mentali relative alla natura dell'apprendimento e della didattica, ma anche carenze informative, credenze ingenuie e miti, costituiscono un complesso mondo interiore dell'insegnante che incide nel suo processo decisionale e contraddistingue il suo livello di *expertise*. I questionari *ETQ* sono nati nell'intento di fare una radiografia di questo mondo mettendolo a confronto con quello di docenti e ricercatori informati di *Evidence Based Education*, al fine di ricavarne indicazioni su percorsi di formazione volti a ridurre il gap esistente.

Alcune avvertenze relative all'impiego dei questionari *ETQ* sono tuttavia necessarie: la prima riguarda la natura limitata delle situazioni-scenari sottoposte alla valutazione; spesso l'item su cui si chiede un giudizio si riferisce ad un'azione compiuta da un insegnante in un contesto che è solo parzialmente riconoscibile. A ciò vanno aggiunte le ambiguità terminologiche: ad esempio, termini come verifica, comprensione profonda o approfondimento potrebbero essere male intesi senza che l'intervistato sia privo della sostanza del concetto a cui si vuole arrivare.

Tuttavia, gli strumenti *ETQ*, ripetuti negli anni, con item lievemente variati sulle stesse problematiche, rivolti sia a studenti in formazione, sia a insegnanti in servizio, mettono in evidenza un set di rappresentazioni in-

genue della didattica corredate da disinformazione e stereotipi ricorrenti in linea con modelli e «miti» (Calvani & Trincherò, 2019). Queste rappresentazioni poco adeguate per una didattica efficace pervadono il mondo della scuola, anche con il sostegno di una vulgata pedagogica e di una retorica di tendenza, e non sono adeguatamente contrastate da interventi culturali che spingano a rivedere le proprie assunzioni, a confrontarsi con le evidenze della ricerca e, in generale, ad adottare un atteggiamento più critico rispetto ai presupposti del proprio fare didattico.

## 7. CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI

Gli avanzamenti della ricerca educativa degli ultimi venti anni hanno consentito una estensione di evidenze, prodotto di una triangolazione tra diversi approcci, che mettono in risalto una didattica efficace, propria di insegnanti esperti, i cui comportamenti dovrebbero costituire un riferimento a cui ogni insegnante dovrebbe provare ad ispirarsi. Ciò comporta anche una riformulazione dei nuovi modelli di formazione chiamati ad affrontare una sfida più complessa per inserirsi in un percorso organico che riguardi l'assunzione consapevole dei modelli di riferimento, il processo di accompagnamento nella loro attuazione, la valutazione dei miglioramenti in termini di efficacia, efficienza e motivazione conseguiti negli apprendimenti degli alunni.

Un aspetto particolarmente delicato in questo processo è quello di sollecitare i soggetti in formazione a portare alla luce schemi e modelli mentali posseduti, favorire il confronto con quelli propri di insegnanti esperti, per rimuovere credenze ingenuie e favorire una maggiore consapevolezza critica circa le diverse possibilità in gioco.

Nel lavoro è stato addotto un esempio per mostrare come si possa procedere in questa direzione. Dopo aver individuato i punti di maggior dissonanza e aver fornito il feedback su di essi, si è ritornati ricorsivamente sulle aree critiche. Considerando, inoltre, le possibilità offerte dalle nuove *clicker-based technologies* (Hunsu *et al.*, 2016), che consentono l'interazione diretta durante una lezione con gli alunni per monitorarne i progressi e fornire feedback continui, la via indicata è quella di intervenire non solo sulle conoscenze, ma anche su atteggiamenti e punti di vista assunti dai partecipanti.

I dati raccolti mostrano che il processo di revisione degli schemi posseduti non può certo concludersi con una sequenza di interazioni; esso dovrà integrarsi con approfondimenti specifici di studio sulla documen-

tazione scientifica di supporto e con successive esperienze in laboratorio o in classe attraverso interventi mirati basati su approcci come *lesson study* e *microteaching*.

### Ringraziamenti

Questa ricerca è stata finalizzata all'analisi dei bisogni degli insegnanti della scuola primaria nell'ambito del progetto *DiGiSEL, Digitally Improving Social and Emotional Skills of Primary School Teachers* (2020-1-TR01-KA226-SCH-098576), finanziato dal programma ERASMUS+ dell'Unione Europea.

Le attività sono state condotte in collaborazione con *S.Ap.I.E. – Società per l'apprendimento e l'Istruzione Informati da Evidenza*. Un particolare ringraziamento va ad Antonio Calvani per la supervisione del lavoro, nonché ad Antonio Marzano e Annalisa Morganti per aver consentito la raccolta dei dati.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Australian Society for Evidence Based Teaching (2017). *How to give feedback to students: The advanced guide*. Andergrove: QLD.
- Ausubel, D. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behavior modification. In C. M. Franks & G. T. Wilson (Eds.), *Annual review of behavior therapy theory and practice*, Vol. 3. New York: Brunner/Mazel.
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5513-5518). Oxford: Pergamon Press.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Damiani, P., Montesano, L., Miranda, S., & Ventriglia, L. (2021). Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonico-sillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 6(3), 14-32.
- Calvani, A., & Marzano, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 125-141.
- Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). L'Effective Teaching Questionnaire (ETQ 3). In A. Calvani, A. Marzano, & A. Morganti, *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni* (pp. 127-136). Roma: Carocci.



- Calvani, A., Marzano, A., & Morganti, A. (2021). *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Trincherò, R., & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 311-339.
- Calvani, A., & Ventrìglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 127-146. doi: 10.7358/ecps-2014-009-calv
- Ciani, A., Pasolini, E., & Vannini, I. (2021). Il formative assessment nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti di scuola media di due regioni italiane. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 45-65.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Crandall, B., Klein, G., & Hoffman, R. (2006). *Working minds: A practitioner's guide to cognitive task analysis*. Cambridge, MA: The MIT Press. doi: 10.7551/mitpress/7304.001.0001
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Domenici, G. (1992). *Le prove strutturate di conoscenza*. Firenze: Edizioni Giunti & Lisciani (Mezzi e metodi per insegnare).
- Furey, W. (2020). The stubborn myth of «learning styles»: State teacher-license prep materials peddle a debunked theory. *Education Next*, 20(3), 8-12.
- Gagné, M., & Briggs, L. J. (1974). *The principles of instructional design*. New York: Hold (trad. it., Torino: SEL, 1990).
- Gagne, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, IL: Dryden.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at *Australian Council for Educational Research (ACER) Conference 2003. Building Teacher Quality: What does the research tell us?*, Melbourne, Australia, October.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. [http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The\\_Impact\\_of\\_Digital\\_Technologies\\_on\\_Learning\\_\(2012\).pdf](http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_(2012).pdf)
- Hunsu, N. J., Adesope, O., & Bayly, D. J. (2016). A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect. *Computers & Education*, *94*: 102-119.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lovaas, O. I. (1993). The development of a treatment-research project for developmentally disabled and autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*, 617-630.
- Marzano, A. (2022). *Customized Feedback system to support training – COFACTOR*. In press.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, *59*(1), 14-19.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Menichetti, L., Pellegrini, M., & Gola, G. (2019). Cornici mentali e stereotipie didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento* *17*(1), 351-374.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, *50*(3), 43-59.
- Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Morganti, A., & Cottini, L. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 201-220). New York: Routledge.
- Schopler, E., & Masibov, G. B. (Eds.). (1988). *Diagnosis and assessment in autism*. New York: Plenum Press.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, *31*(3), 351-380.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, *30*(3), 785-791.

- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28.
- Timperley, H. (2013). Feedback. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 402-404). New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- Trevisan, O., Phillips, M., & De Rossi, M. (2021). Unpacking teacher decision-making: Connecting complex elements. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 13-26.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55. doi: 10.17471/2499-4324/101
- Veenman, M. V. J., Elshout, J. J., & Groen, M. G. M. (1993). Thinking aloud: Does it affect regulatory processes in learning? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18(6), 322-330.
- Vertecchi, B. (1978). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci Faber.
- Vivanet, G. (2017). Tecnologie per apprendere. Quando e come utilizzarle. In G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti, & G. Vivanet, *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze* (pp. 81-123). Roma: Carocci.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271.

## RIASSUNTO

*Lo sviluppo della ricerca sull'efficacia didattica e sui comportamenti di insegnanti esperti in ottica Evidence-based permette oggi di prospettare modelli di formazione più articolati che possono accompagnare studenti-aspiranti all'insegnamento o gli insegnanti stessi da un momento teorico preliminare di prima conoscenza e familiarizzazione con modelli di didattica efficace, al loro impiego operativo, fino ad una valutazione sul miglioramento ottenuto sugli alunni. Un punto delicato riguarda il gap tra le preconcezioni possedute sulla didattica rispetto a quelle di coloro che, con criteri fondati, possiamo considerare «insegnanti esperti». Questo lavoro riprende precedenti studi relativi all'impiego di un questionario creato per valutare questo gap, al fine di ridurlo attraverso feedback progressivi, prima di avviare il soggetto in formazione alle applicazioni pratiche da condurre in laboratorio o in classe. Proponendo una versione di questo strumento in moda-*

lità iterativa all'interno di corsi universitari, il lavoro evidenzia anche le concordanze comuni alle diverse applicazioni effettuate negli anni, che mettono in luce una rete di luoghi comuni e di stereotipi radicate nella cultura scolastica, che rappresenta un fattore frenante per l'assunzione di atteggiamenti didattici di maggiore efficacia.

*Parole chiave:* Didattica efficace; Effective Teaching Questionnaire; ETQ; Evidence based education; Formazione degli insegnanti.

*How to cite this Paper:* Miranda, S. (2022). Orientare gli atteggiamenti dei futuri docenti verso interventi efficaci: ristrutturare misconcezioni e punti di vista didattici ingenui [Orienting the attitudes of future teachers towards effective interventions: Restructuring misconceptions and naïve didactic points of view]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 25, 00-00. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-025-mira>