

Competencies of physical education teachers in north-eastern Italy in relation to gender and length of service

Competenze degli insegnanti di educazione fisica del nord-est dell'Italia in relazione al genere e alla durata del periodo di servizio

Claudia Maulini

Dipartimento di Scienze Mediche Motorie e del Benessere; Università degli Studi di Napoli Parthenope (Italy); claudia.maulini@uniparthenope.it – <https://orcid.org/0000-0002-8649-4755>

Domenico Tafuri

Dipartimento di Scienze Mediche Motorie e del Benessere; Università degli Studi di Napoli Parthenope (Italy); domenico.tafuri@uniparthenope.it – <https://orcid.org/0000-0002-5948-1414>

Bojan Leskošek

Faculty of Sport; University of Ljubljana (Slovenia); bojan.leskosek@fsp.uni-lj.si – <https://orcid.org/0009-0005-6425-0601>

Miloš Tul

Liceo Scientifico F. Prešeren (Italy); milos.tul@preseren.edu.it

Marjeta Kovač

Faculty of Sport; University of Ljubljana (Slovenia); marjeta.kovac@fsp.uni-lj.si – <https://orcid.org/0000-0002-4796-3635>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper examines the perceived professional competencies of physical education teachers in North-Eastern Italy, focusing on gender and years of service. A sample of 484 teachers completed a 35-item questionnaire covering four areas: teaching methods, general didactic knowledge, socio-cultural aspects, and pedagogical and motivational strategies. Findings reveal significant differences: teachers with less than 10 years of service perceive themselves as more competent in methodological skills; female teachers report greater confidence in pedagogical and motivational strategies, while male teachers consider themselves stronger in methodological, didactic, and socio-cultural dimensions. The evidence highlights the need to rethink both initial and in-service training, promoting critical, inclusive, and socially aware educational pathways able to respond to the challenges of contemporary physical education.

Il presente lavoro analizza la percezione delle competenze professionali degli insegnanti di educazione fisica del Nord-Est Italia, con particolare attenzione al genere e all'anzianità di servizio. Un campione di 484 docenti ha compilato un questionario di 35 item articolato in quattro aree: metodi di insegnamento, conoscenze didattiche generali, aspetti socio-culturali e strategie pedagogiche e motivazionali. I risultati evidenziano differenze significative: i docenti con meno di 10 anni di servizio si percepiscono più competenti nell'area metodologica; le insegnanti donne dichiarano maggiore sicurezza nelle strategie pedagogiche e motivazionali, mentre i colleghi uomini si riconoscono più forti nelle dimensioni metodologiche, didattiche e socio-culturali. Le evidenze emerse sollecitano una riflessione sulla formazione iniziale e continua, auspicando percorsi critici, inclusivi e socialmente consapevoli, in grado di rispondere alle sfide dell'educazione fisica contemporanea.

KEYWORDS

Physical education teachers, Self-evaluation, Competencies, Gender, Years of teaching
Insegnanti di educazione fisica, Autovalutazione, Competenze, Genere, Anni di insegnamento

Citation: Maulini, C., et al. (2026). Competencies of physical education teachers in north-eastern Italy in relation to gender and length of service. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 112-119. https://doi.org/10.7346/fei-XXIV-01-26_13

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship: Section 1 (M. Kovač); Section 2 (B. Leskošek); Section 3 (M. Tul); Section 4 (C. Maulini); Section 5 (D. Tafuri).

DOI: https://doi.org/10.7346/fei-XXIV-01-26_13

Submitted: August 21, 2025 • Accepted: January 7, 2026 • Published on-line: February 28, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Negli ultimi anni, la promozione di un'educazione fisica di qualità è divenuta sempre più urgente sia a livello internazionale che nazionale, in risposta alla crescente diffusione di stili di vita sedentari tra bambini e adolescenti (UNESCO, 2015; ISTAT, 2019; Dudley et al., 2022). L'educazione fisica è oggi riconosciuta come uno degli strumenti principali per sviluppare la *physical literacy* nei giovani (Liu & Chen, 2021) e per promuovere valori più ampi legati alla salute, all'inclusione e alla coesione sociale (Casolo et al., 2019; Burrows et al., 2020).

In questo contesto, il ruolo degli insegnanti di educazione fisica risulta fondamentale. Essi sono chiamati non solo a trasmettere contenuti disciplinari, ma anche a promuovere stili di vita attivi, l'inclusione sociale e il benessere lungo tutto l'arco della vita. Questa responsabilità multifattoriale richiede un elevato livello di competenza professionale, sia generale che specifica (Eurydice, 2002). Mentre le competenze generali—come la comunicazione, il lavoro di squadra e la responsabilità etica—sono trasferibili tra le discipline, le competenze specifiche riguardano conoscenze e abilità didattiche direttamente connesse all'insegnamento dell'EF, inclusi aspetti anatomici, fisiologici, pedagogici, metodologico-didattici e motivazionali (Kova et al., 2008; Casolo et al., 2019).

Tuttavia, la competenza nell'insegnamento non è una qualità statica. Essa è influenzata da una combinazione di fattori oggettivi e soggettivi, tra cui gli anni di esperienza, il genere, il contesto di insegnamento e i valori e le convinzioni personali (Schnitzius et al., 2021; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ad esempio, gli insegnanti alle prime armi riportano spesso livelli inferiori di autoefficacia rispetto ai colleghi più esperti, che sviluppano fiducia e resilienza attraverso anni di pratica e riflessione pedagogica (Manross & Templeton, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

In relazione al genere, diversi studi hanno evidenziato differenze nella percezione delle proprie competenze. Le insegnanti riportano spesso una maggiore percezione di competenza nella pianificazione delle lezioni e nelle strategie didattiche generali (Kova et al., 2008; Schnitzius et al., 2021), mentre gli insegnanti di sesso maschile tendono a sentirsi più sicuri nella gestione della classe, nella dimostrazione delle abilità motorie e nell'ambito delle scienze sociali dello sport (Preece & Bullingham, 2020; Rojo-Ramos et al., 2022).

La questione assume particolare rilevanza nell'ambito dell'aggiornamento professionale continuo. Nonostante il riconoscimento della sua importanza per il mantenimento della qualità educativa, l'aggiornamento professionale continuo non è sempre attuato in modo sistematico. Come evidenziato nei contesti sloveno e italiano, emerge la necessità di programmi strutturati di inserimento, modelli di mentoring e politiche che supportino lo sviluppo continuo degli insegnanti di educazione fisica lungo tutta la loro carriera (Tul, 2016; Maulini et al., 2022).

Partendo da questo quadro teorico, il presente studio indaga in che modo il genere e gli anni di servizio influenzano l'autopercezione delle competenze specifiche degli insegnanti di educazione fisica del Nord-Est Italia. La ricerca si ispira a uno studio recentemente condotto in Slovenia (Tul et al., 2024), che ha

evidenziato pattern distinti nella percezione della propria preparazione professionale tra insegnanti uomini e donne in diverse fasi della carriera. Concentrandosi sul contesto educativo italiano, questo studio mira a identificare implicazioni concrete per i programmi di formazione iniziale e continua, contribuendo così al più ampio dibattito europeo sull'efficacia e l'identità professionale degli insegnanti di educazione fisica.

2. Metodo

Il campione dello studio è composto da 484 insegnanti di educazione fisica impiegati nelle scuole primarie e secondarie delle regioni del Nord-Est dell'Italia, in particolare Friuli Venezia Giulia e Veneto. Di questi, 209 (43,2%) sono uomini e 275 (56,8%) sono donne. In termini di esperienza professionale, 338 insegnanti (69,8%) insegnano da oltre 20 anni, 68 (14,4%) tra 11 e 20 anni, e 78 (16,1%) da meno di 10 anni¹.

Sulla base di precedenti contributi teorici e metodologici (Gallardo, 2006; Kova et al., 2008; Hardman et al., 2008), è stato costruito un questionario auto-somministrato articolato in tre sezioni: 1) dati demografici (genere, età, anni di servizio, ordine di scuola); 2) competenze generali (36 item); 3) competenze specifiche di disciplina (40 item). Quest'ultima sezione è oggetto dell'analisi presentata in questo studio.

Le competenze specifiche riguardano diversi ambiti dell'educazione fisica: comprensione degli aspetti biologici, fisiologici e sociali dell'attività motoria e dello sport, conoscenza della teoria dell'allenamento, competenze pedagogiche e didattiche, capacità di valutazione, e uso delle tecnologie nell'insegnamento della disciplina. I docenti hanno valutato il proprio livello di competenza su una scala Likert a quattro livelli (1 = totalmente incompetente; 2 = poco competente; 3 = competente; 4 = altamente competente), secondo un approccio soggettivo di autovalutazione coerente con quello impiegato in studi analoghi (Tul, 2016; Schnitzius et al., 2021).

Nel Friuli-Venezia Giulia il questionario è stato inviato a 147 scuole secondarie di primo grado e a 92 scuole secondarie di secondo grado; nel Veneto a 660 scuole secondarie di primo grado e a 218 scuole secondarie di secondo grado. Il tasso di risposta stimato è stato pari al 27% per il Friuli-Venezia Giulia e al 28% per il Veneto.

I dati raccolti sono stati analizzati tramite il software PASW Statistics 18.0. In una prima fase è stato calcolato il coefficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) per valutare l'adeguatezza del campione, seguito dal test di Bartlett. Per ridurre la complessità dei collegamenti tra item del questionario, è stata applicata un'analisi

1 I dati utilizzati in questo studio provengono dalla precedente indagine di Tul et al. (2022). Considerata l'ampiezza e la complessità del *dataset*, il gruppo di ricerca ha formulato ulteriori domande di indagine. Il presente contributo analizza una parte dei dati non esaminati nello studio precedente, affrontando aspetti specifici con l'intento di apportare un ulteriore contributo scientifico al tema delle competenze professionali degli insegnanti di Educazione fisica del Nord-Est italiano. A differenza di Tul et al. (2022), che in cui era stata effettuata un'analisi basata sui singoli *item* del questionario, la presente ricerca utilizza un approccio centrato sui fattori, mediante analisi fattoriale esplorativa.

fattoriale ad assi principali con rotazione obliqua (Direct Oblimin), utilizzando come criteri il valore proprio (> 1), lo scree plot e la leggibilità interpretativa dei fattori. L'affidabilità interna del questionario è stata verificata tramite il coefficiente Alpha di Cronbach.

Per l'individuazione delle differenze significative nella percezione delle competenze in relazione al genere e agli anni di insegnamento è stata condotta un'analisi multivariata della varianza (MANOVA), i cui risultati sono riportati nella sezione successiva.

3. Risultati

Il questionario ha evidenziato un'elevata consistenza interna, con un coefficiente di affidabilità Cronbach's

Alpha complessivo pari a .959, e valori compresi tra .795 e .920 per i singoli fattori. I risultati del test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .956) e del test di Bartlett ($p < .001$) hanno confermato l'adeguatezza del campione per l'analisi fattoriale.

L'analisi fattoriale ha permesso di estrarre cinque fattori principali, che spiegano complessivamente il 51,036% della varianza totale (Tabella1). I fattori individuati sono:

1. Strategie pedagogiche e motivazionali
2. Aspetti biologici e fisiologici dello sport
3. Metodi di insegnamento
4. Aspetti delle scienze sociali dell'EF e dello sport
5. Conoscenze didattiche generali

Fattori e relative competenze	L		% Var	MANOVA
<i>Strategie pedagogiche e motivazionali</i>				
Capacità di stimolare la creatività (ricerca di varie soluzioni a problemi motori, utilizzo di differenti conoscenze tecniche in relazione alle esigenze...)	0.799	0.920	37.89	f > m, p = .003**
Capacità di stimolare l'acquisizione di nuove abilità tecniche da parte dell'allievo in modo proficuo e creativo	0.778			
Capacità di stimolare gli allievi ad approfittare del tempo libero in modo attivo (es. partecipando ad attività fisico-sportive)	0.689			
Capacità di stimolare il progresso dell'allievo	0.683			
<i>Aspetti biologici e fisiologici dello sport</i>				
Conoscere gli aspetti anatomo/funzionali del movimento e dello sport	-0.878	0.873	4.09	
Conoscere gli aspetti fisiologici del movimento e dello sport	-0.856			
Conoscere gli aspetti biomeccanici del movimento e dello sport	-0.579			
Conoscere gli aspetti del movimento e dello sport relativi alla salute	-0.395			
<i>Metodi di insegnamento</i>				
Capacità di esecuzioni a scopo dimostrativo di particolari fondamentali tecnici non presenti nel programma di EF	0.874	0.795	3.43	m > f, p = .001* (< 10y) > (> 20y), p = .042*
Conoscere la progressione didattica per l'insegnamento degli elementi tecnici fondamentali di discipline sportive non presenti nel programma di EF	0.663			
Conoscere la progressione didattica per l'insegnamento degli elementi tecnici fondamentali di discipline sportive presenti nel programma di EF	0.621			
<i>Aspetti delle scienze sociali dell'EF e dello sport</i>				
Conoscere gli aspetti filosofici dello sport	0.722	0.871	3.49	m > f, p = .032*
Conoscere gli aspetti culturali dello sport	0.659			
Conoscere l'influenza dei media sullo sport	0.645			
Conoscere gli aspetti storici dello sport	0.641			
<i>Conoscenze didattiche generali</i>				
Conoscere la didattica generale nell'ambito del processo di educazione e formazione sportiva nell'ambito dell'EF	-0.700	0.897	2.15	m > f, p < .001***
Capacità di definire con chiarezza gli obiettivi e gli standard di apprendimento in relazione al programma ufficiale di EF	-0.688			
Capacità di analizzare la situazione di partenza, come base per la programmazione del processo di educazione e formazione sportiva nell'ambito dell'EF	-0.596			
Conoscere il programma (curricolo) di EF	-0.595			

Tabella 1. Struttura fattoriale delle competenze e differenze in base al sesso dell'insegnante e agli anni di insegnamento.
Legenda abbreviazioni: L – carichi fattoriali; – Cronbach Alpha; %Var – percentuale della varianza totale spiegata dal fattore;
 MANOVA – risultati MANOVA; f – femminile; m – maschile; < 10y – insegnanti con meno di 10 anni di insegnamento;
 >20y – insegnanti con più di 20 anni di insegnamento; *p < .05; **p < .01; ***p < .001

L'analisi multivariata della varianza (MANOVA) ha rivelato differenze statisticamente significative nella percezione delle competenze in relazione al genere ($p < .001$; $\eta^2 = .057$) e agli anni di insegnamento ($p = .006$; $\eta^2 = .026$), mentre non sono emerse interazioni significative tra i due fattori. I risultati dettagliati sono riportati nella Tabella 2

		<i>F value</i>	<i>Hypothesis df</i>	<i>Error df</i>	<i>p</i>	η^2
Intercept	0.977	2.2165	5	474	0.052	0.023
Gender	0.943	5.721	5	474	0.000	0.057
Years of teaching	0.950	2.488	10	948	0.006	0.026
Gender*Years of teaching	0.985	0.734	10	948	0.693	0.008

Tabella 2. Differenze nelle competenze di autovalutazione relative agli anni di insegnamento e al sesso degli insegnanti di educazione fisica. Legenda abbreviazioni: – lambda di Wilks; p – significatività statistica; η^2 – Eta quadrato parziale

I risultati hanno dimostrato differenze rispetto a:

- Strategie pedagogiche e motivazionali: le insegnanti percepiscono un livello di competenza significativamente più elevato rispetto ai colleghi uomini ($p = .003$), lungo tutta la carriera professionale. Questo fattore include competenze legate alla promozione della creatività nella ricerca di soluzioni motorie (Peluso Cassese, 2013), allo sviluppo personale dell'alunno, e alla promozione di stili di vita attivi.
- Aspetti biologici e fisiologici dello sport: non sono emerse differenze significative né in relazione al genere, né agli anni di servizio.
- Metodi di insegnamento: gli insegnanti di sesso maschile hanno mostrato una percezione più elevata delle proprie competenze in questo ambito ($p = .001$), con una differenza significativa anche in base all'esperienza: gli insegnanti di educazione fisica con meno di 10 anni di servizio si percepiscono più competenti rispetto a quelli con oltre 20 anni ($p = .042$).
- Aspetti delle scienze sociali dello sport: i docenti uomini, anche in questo caso, riportano una percezione più elevata rispetto alle donne ($p = .032$). Tale ambito comprende la comprensione degli aspetti culturali, filosofici e storici dello sport.
- Conoscenze didattiche generali: gli insegnanti uomini dichiarano un livello di competenza percepita significativamente più elevato rispetto alle colleghe ($p < .001$). Questo fattore include capacità legate alla pianificazione, all'analisi dei bisogni formativi e alla comprensione dei curricula di EF.

Infine, i dati evidenziano che il genere e l'esperienza professionale influenzano in modo distinto la percezione delle competenze specifiche degli insegnanti di educazione fisica, sottolineando l'importanza di una formazione iniziale e continua più mirata e differenziata.

4. Discussione

I risultati di questo studio confermano che la percezione delle competenze specifiche da parte degli in-

segnanti di educazione fisica del Nord-Est Italia è significativamente influenzata sia dal genere sia dagli anni di servizio. Tuttavia, tali influenze non si distribuiscono in maniera uniforme, variando a seconda delle aree di competenza indagate.

4.1 Anzianità di servizio e percezione delle competenze

In linea con precedenti evidenze (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Manross e Templeton, 1997), lo studio ha rilevato che gli insegnanti con meno di 10 anni di esperienza percepiscono un livello di competenza superiore nel fattore *Metodi di insegnamento*. Questo fattore comprende la capacità di dimostrare abilità tecniche sportive, sia comprese nel curriculum scolastico sia appartenenti a discipline emergenti, come paddle, snowboard, arrampicata sportiva, nuove forme di danza o attività aerobiche. La maggiore dimestichezza con questi contenuti da parte dei docenti più giovani è verosimilmente connessa alla loro recente formazione universitaria, più aggiornata rispetto a quella dei colleghi più esperti (Addai-Tuffour et al., 2021), e a una maggiore prontezza psicofisica nel dimostrare movimenti complessi. Al contrario, gli insegnanti di educazione fisica con oltre 20 anni di esperienza riportano una percezione meno marcata di competenza metodologica, probabilmente anche a causa di un maggiore rischio di infortuni legati alla dimostrazione pratica, come già documentato da studi condotti in contesti canadesi, svedesi e sloveni (Lemoyne et al., 2007; Sandmark et al., 1999; Kova et al., 2013). Ciò non toglie che l'esperienza maturata lungo la carriera possa favorire, in altri ambiti, una più solida padronanza pedagogica e una lettura più articolata delle dinamiche di apprendimento.

4.2 Genere e percezione delle competenze

Per quanto riguarda le differenze di genere, lo studio evidenzia che gli insegnanti uomini percepiscono una maggiore competenza nei fattori *Metodi di insegnamento*, *Aspetti delle scienze sociali dello sport* e *Cono-*

scienze didattiche generali. Questi risultati sollevano alcune considerazioni critiche. Nel caso del fattore *Metodi di insegnamento*, la letteratura ha ampiamente documentato la persistenza di stereotipi di genere nella pratica dell'EF, spesso derivanti da una cultura sportiva fortemente maschilizzata (Appleby & Foster, 2013; Chalabaev et al., 2013; Clément-Guilloin et al., 2011; Constantinou et al., 2009). Tale impostazione, veicolata implicitamente da curricula nascosti, tende a favorire un modello didattico improntato sulla performance e sulla dimostrazione tecnica, ambiti in cui gli insegnanti di educazione fisica maschi sembrano riconoscersi maggiormente. Come osservano Koka e Sildala (2018) e Cioni et al. (2023), le pratiche scolastiche di palestra spesso accentuano un habitus corporeo connotato al maschile, che può rafforzare percezioni di competenza diseguali tra uomini e donne. Il fattore *Aspetti delle scienze sociali dello sport* include competenze legate alla comprensione delle dimensioni storiche, filosofiche e culturali dello sport. Sebbene tali contenuti siano talvolta sottovalutati nella formazione iniziale (Kovač, 2008; Tul, 2016), gli insegnanti uomini mostrano in questo studio una maggiore attenzione a tali aspetti. Si può ipotizzare che ciò sia legato a una tradizione accademica e professionale, in particolare quella degli ex ISEF, fortemente orientata al ruolo identitario e storico dello sport nella cultura nazionale. Inoltre, il maggiore coinvolgimento maschile in attività sportive extracurricolari, quali il lavoro in società sportive, potrebbe aver favorito una consapevolezza più marcata del valore socioculturale dello sport (Tul, 2016). Anche per quanto riguarda il fattore *Conoscenze didattiche generali*, gli insegnanti di educazione fisica di sesso maschile si autovalutano come maggiormente competenti. Questo dato contrasta con studi precedenti (Schnitzius et al., 2021; Kovač et al., 2008; Tul et al., 2024), secondo i quali sono le insegnanti a dimostrare una maggiore attenzione alle pratiche di pianificazione e gestione didattica. Tuttavia, si può ipotizzare che gli insegnanti uomini coinvolti nel presente campione abbiano sviluppato, nel tempo, una maggiore sensibilità agli aspetti organizzativi e curricolari dell'insegnamento, forse anche in virtù di ruoli istituzionali assunti in ambito scolastico.

4.3 Le strategie pedagogiche e motivazionali: una competenza femminile?

Le insegnanti di EF riportano una percezione più elevata delle proprie competenze nell'ambito delle *Strategie pedagogiche e motivazionali* ($p = .003$). Questo fattore comprende la capacità di promuovere la creatività nella ricerca di soluzioni motorie, l'autonomia e lo sviluppo personale degli allievi, favorendo al contempo uno stile di vita sano e attivo. La letteratura riconosce a queste competenze un valore centrale per una EF orientata alla salute, all'inclusione e alla partecipazione (Peluso Cassese, 2013; Benetton & Visentin, 2021). All'interno di questo ambito, l'item relativo all'inclusione, individualizzazione e differenziazione didattica assume un'importanza particolare, soprattutto in riferimento agli studenti con bisogni educativi speciali (Rodríguez García et al., 2023; Starc & Strel, 2012). Le insegnanti sembrano mostrare una maggiore sensibilità relazionale, una comunicazione più efficace e

una maggiore attenzione ai bisogni emotivi e motivazionali degli studenti, come confermato anche dagli studi di Taylor e Ntoumanis (2007). La presenza di tali attitudini favorisce un ambiente di apprendimento più empatico, centrato sulla persona, e può spiegare la maggiore autopercezione di efficacia da parte delle docenti di sesso femminile.

4.4 Ulteriori aspetti di rilievo

I risultati emersi dal presente studio italiano trovano significative corrispondenze, ma anche alcune differenze rilevanti, rispetto ai dati raccolti nello studio condotto in Slovenia da Tul et al. (2024), a cui questa ricerca si ispira metodologicamente. In entrambi i contesti, emerge una tendenza generale degli insegnanti di educazione fisica a sovrastimare le competenze considerate più affini al proprio profilo identitario, spesso influenzato da fattori di genere e anzianità di servizio (Kovač et al., 2008; Tul, 2016).

In Slovenia, come in Italia, gli insegnanti di educazione fisica con minore esperienza (< 10 anni) riportano una percezione più elevata delle proprie competenze metodologiche e pratiche. Ciò conferma l'ipotesi che le generazioni più recenti di insegnanti, grazie a una formazione universitaria più aggiornata e vicina alle nuove pratiche motorie, si sentano maggiormente preparate nella dimostrazione e nell'adozione di approcci didattici innovativi (Addai-Tuffour et al., 2021; Dudley et al., 2022). In entrambi i Paesi, tuttavia, questa sicurezza tende a diminuire con l'aumentare dell'esperienza professionale, suggerendo la necessità di programmi di aggiornamento continuo focalizzati su nuove metodologie e tecniche di insegnamento (UNESCO, 2015).

Un dato di particolare interesse riguarda le differenze di genere. Se in Slovenia le insegnanti donne percepiscono livelli più alti di competenza nei domini legati alla didattica e alla relazione educativa (Tul, 2016), il presente studio italiano evidenzia un'inversione: sono gli insegnanti uomini a dichiarare maggiore competenza nelle *conoscenze didattiche generali*. Questo scarto potrebbe essere attribuito a differenze strutturali nei modelli formativi universitari tra i due Paesi o a specificità culturali legate alla costruzione sociale della professionalità docente (Preece & Bullingham, 2022; Cioni et al., 2023).

Anche rispetto agli *aspetti delle scienze sociali dello sport*, si riscontra una tendenza condivisa: in entrambi i contesti, tali competenze sono spesso percepite come marginali rispetto a quelle tecnico-metodologiche (Kovač et al., 2008; Casolo et al., 2019), ma sono gli uomini a manifestare un maggiore interesse per i contenuti storici, culturali e filosofici dell'educazione fisica. Questo potrebbe riflettere un maggiore coinvolgimento maschile in ambiti extracurricolari a forte connotazione sportiva, così come una visione dell'EF fortemente ancorata alla tradizione formativa degli ex ISEF.

Infine, il fattore *Strategie pedagogiche e motivazionali* mostra una coerenza inter-culturale: sia in Italia che in Slovenia sono le insegnanti donne a riconoscersi maggiormente in questo ambito (Rodríguez García et al., 2023; Starc & Strel, 2012). Questa evidenza suggerisce che la dimensione relazionale ed

educativa dell'EF rimane un terreno di competenza privilegiato per le docenti, a cui va riconosciuto un ruolo chiave nella costruzione di ambienti di apprendimento più inclusivi e motivanti (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Questo confronto mette in luce la rilevanza di considerare le variabili culturali e formative nei processi di sviluppo professionale degli insegnanti. La convergenza di alcuni risultati tra i due Paesi rafforza la validità degli strumenti utilizzati e apre la strada a ulteriori studi comparativi a livello europeo, capaci di delineare traiettorie comuni per la promozione di un'educazione fisica di qualità (UNESCO, 2015; Kovač et al., 2008).

5. Conclusioni

L'indagine condotta mette in luce importanti differenze nelle percezioni delle competenze professionali da parte degli insegnanti di educazione fisica, in relazione al genere e alla durata della carriera. Le insegnanti di educazione fisica di sesso femminile manifestano una percezione più marcata delle competenze legate alle strategie pedagogiche e motivazionali, mentre i colleghi di sesso maschile si percepiscono più competenti nelle dimensioni relative ai metodi di insegnamento, alle conoscenze didattiche generali e agli aspetti sociali dello sport. Inoltre, gli insegnanti di educazione fisica con meno di dieci anni di servizio dichiarano livelli più elevati di autoefficacia rispetto ai colleghi più esperti, in particolare nell'ambito metodologico.

Un dato rilevante riguarda proprio la composizione del campione, costituito in larga parte da insegnanti con una lunga carriera: quasi il 70% degli intervistati ha oltre vent'anni di esperienza professionale. Questo elemento rafforza il valore delle evidenze raccolte, poiché rappresenta la voce di una popolazione docente consolidata, ma al tempo stesso solleva interrogativi importanti circa il rapporto tra anzianità di servizio, autoefficacia percepita e aggiornamento delle competenze. I risultati, coerenti con quanto emerso anche nel contesto sloveno (Tul et al., 2024), evidenziano la necessità di interventi formativi mirati e differenziati lungo tutto l'arco della carriera professionale.

In una società in rapida trasformazione, le ricadute sui contesti educativi richiedono un costante adeguamento delle politiche istituzionali e dei programmi formativi, in particolare per quanto riguarda la formazione iniziale e l'aggiornamento professionale continuo degli insegnanti di educazione fisica. Studi precedenti (Maulini & Ramos, 2013; Maulini et al., 2018) hanno evidenziato un disallineamento tra le misure ministeriali e le reali esigenze professionali percepite dagli insegnanti, contribuendo a generare atteggiamenti di disillusione verso la formazione in servizio. Anche la ricerca di Tul (2016) ha mostrato che solo una minoranza degli insegnanti italiani di educazione fisica (circa il 35%) partecipa regolarmente ad almeno uno o due corsi di aggiornamento annuali, evidenziando la necessità di politiche più efficaci e incentivanti, sia da un punto di vista dei contenuti, che strutturale e metodologico.

Uno sviluppo professionale continuo realmente si-

gnificativo richiede non solo l'aggiornamento delle conoscenze specialistiche e degli approcci didattici, ma anche lo sviluppo di nuove competenze, la riflessione sistematica sulla propria pratica, la capacità di adattarsi ai cambiamenti sociali, oltre allo scambio di esperienze e all'apprendimento collaborativo (Tul & Kovač, 2017). Tuttavia, molti autori segnalano criticità a vari livelli: l'inefficacia delle forme tradizionali di aggiornamento professionale continuo (Krabonja & Floge, 2025), l'inefficacia del modello dei *workshop una tantum* (Armour & Yelling, 2007), l'assenza di effetti misurabili sui risultati scolastici degli studenti (Armour & Yelling, 2007; Joyce e Showers, 1996), l'irrelevanza percepita dei contenuti proposti (Guskey, 2002), la scarsa rispondenza tra i programmi di perfezionamento e i bisogni formativi effettivi degli insegnanti di educazione fisica (Fullan, 1995), fino alla messa in discussione dell'efficacia stessa del concetto di formazione professionale continua (Armour & Yelling, 2007). Non sorprende, quindi, che meno del 10% dei partecipanti a tali percorsi formativi implementi in modo permanente le conoscenze acquisite nel proprio processo di insegnamento (Joyce & Showers, 1996).

Un passo importante è stato compiuto con la Legge n. 107/2015 ("La Buona Scuola"), che ha reso la formazione obbligatoria, continua e strutturale. Tuttavia, affinché tali principi si traducano in pratiche significative, è necessario superare una visione tecnicistica dell'aggiornamento e promuovere una cultura della formazione come processo riflessivo e trasformativo.

In questa prospettiva, appare sempre più urgente integrare nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti di educazione fisica italiani un approccio pedagogico-critico, capace di sviluppare consapevolezza, riflessione e impegno verso un'educazione fisica inclusiva, equa e socialmente responsabile. Come affermano Philpot (2016) e Lynch et al. (2023), l'educazione fisica non può limitarsi alla trasmissione di abilità motorie, ma deve assumere un ruolo emancipativo, capace di promuovere equità, democrazia e giustizia sociale. L'insegnante diventa così un facilitatore di processi educativi orientati allo sviluppo integrale della persona e alla costruzione di comunità inclusive.

Solo attraverso un cambiamento culturale nei paradigmi formativi sarà possibile formare una nuova generazione di insegnanti consapevoli, competenti e motivati, capaci di coniugare sapere tecnico, sensibilità pedagogica e responsabilità sociale. In questa direzione, lo sviluppo di indagini comparative a livello internazionale – come quella qui presentata – rappresenta uno strumento prezioso per comprendere dinamiche comuni e specificità locali, aprendo la strada a un dialogo proficuo tra ricerca, pratica e policy.

Riferimenti bibliografici

- Addai-Tuffour, P., Mwisukha, A., & Nasibi, M. W. (2021). Physical Education Teachers' Demographic Characteristics and their Pedagogical Skill Preferences and competences in Teaching Physical Education in Kumasi Metropolis, Ghana. *Journal of Education*, 4(5) <https://stratfordjournals.org/journals/index.php/journal-of-education/article/view/885>
- Appleby, K. M., & Foster, E. (2013). Gender and sport participation. In E. Roper (Ed.). *Gender relations in sport* (pp. 1–

- 18). Sense.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2) <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
- Benetton, M., & Visentin, S. (2021). *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*. Guerini.
- Burrows, L., O'Sullivan, M., Halbert, G., & Scott, E. (2020). The aims and outcomes challenge: Preparing physical education teacher educators and teachers for twenty-first century redesign imperatives and accountability requirements. In A. MacPhail, & H. Lawson (Eds.). *School physical education and teacher education: Collaborative Redesign for the 21st Century* (pp. 11–21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429330186>
- Casolo, F., Coco, D., Frattini, G., Vago, P., & Casolo, A. (2019). Effective teaching competences in Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(5) <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5265>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., & Boiché, J. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2) <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Cioni, L., Isidori, E., Magnanini, A., & Maulini, C. (2023). Il corpo sportivo come contenuto critico-riflessivo per la formazione degli insegnanti di educazione fisica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26) <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2762>
- Clément-Guillot, C., Fontayne, P., Chambaz, V., & Berthelot, G. (2011). Social environment and stereotypes of physical education: Effects on intention and behavior. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2)
- Constantinou, P., Manson, M., & Silverman, S. (2009). Female students' perceptions of physical education. *Physical Educator*, 66(3) <https://eric.ed.gov/?id=EJ862181>
- Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., & Barnett, L. (2022). What drives quality physical education? A systematic review and meta-analysis of learning and development effects from physical education-based interventions. *Frontiers in Psychology*, 13 Article number: 799330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330>
- Eurydice. (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Eurydice. Retrieved January 7, 2026, from <https://www.storiareer.it/sites/default/files/norme/2002%2010%20EURYDICE%20key.pdf>
- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.). *Professional Development in Education: New paradigms and practices* (pp. 253–267). Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3) <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- ISTAT. (2019). Stili di vita di bambini e ragazzi. Retrieved January 7, 2026, from https://www.istat.it/it/files/2019/10/Report_Stili_di_vita_minori.pdf
- Koka, A., & Sildala, H. (2018). Gender differences in the relationships between perceived teachers' controlling behaviors and motivation in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2)
- Kova, M., Leskošek, B., Hadži, V., & Jurak, G. (2013). Occupational health problems among Slovenian physical education teachers. *Kinesiology*, 45(1) Retrieved January 7, 2026, from <https://hrcak.srce.hr/file/153738>
- Kova, M., Sloan, S., & Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3) <https://doi.org/10.1177/1356336X08095668>
- Krabonja, M. V., & Flogie, A. (2025). Vloga u e ih se skupnosti v sodobnem izobraževanju. *Revija Inovativna pedagogika*, 1(2) Retrieved January 7, 2026, from <https://orcid.org/0000-0001-5219-9347>
- Lemoyne, J., Laurencelle, L., Lirette, M., & Trudeau, F. (2007). Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators. *Applied Ergonomics*, 38(5) <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2006.06.004>
- Liu, Y., & Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, and interventions. *European Physical Education Review*, 27(1) <https://doi.org/10.1177/1356336X20925502>
- Lynch, S., Simon, M., & Maher, A. (2023). Critical pedagogies for community building: Challenging ableism in higher education physical education in the United States. *Teaching in Higher Education*, (1) <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1789858>
- Manross, D., & Templeton, C. L. (1997). Expertise in teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation e Dance*, 68(3) <https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10605010>
- Maulini, C., Miatto, E., Tul, M., Kova, M., & Migliorati, M. (2022). Working conditions and self-perception of competence of physical education teachers: A qualitative investigation. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(1) Article number: 532. <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i1.532>
- Maulini, C., Migliorati, M., & Isidori, E. (2018). The enhancement of the potential of physical and sports education in the Italian school: the case of "Cremona's States General of Sport". *Formazione & Insegnamento*, 16(1 Suppl.) <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2770>
- Maulini, C., & Ramos, R. (2013). ¿Qué se hace en la educación física italiana?: La percepción del profesorado de primaria y secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* 42.
- Peluso Casese, F. (2013). *Nuove frontiere per la pedagogia delle attività motorie. Attenzione Attivazione Creatività*. GAIA srl-Edizioni Univ. Romane.
- Philpot, R. (2016). Physical education initial teacher educators' expressions of critical pedagogy(ies): Coherency, complexity or confusion?. *European Physical Education Review*, 22(2) <https://doi.org/10.1177/1356336X15603382>
- Preece, S., & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3) <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813>
- Rodríguez García, J., Martín-Barrero, A., & Camacho Lazarraga, P. (2023). Revisión sistemática sobre la percepción del profesorado y alumnado de la materia de Educación Física como facilitadora de una escuela inclusiva. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 9(2) Retrieved January 7, 2026, from <http://hdl.handle.net/2183/33052>
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gómez-Paniagua, S., & Barrios-Fernández, S. (2022). Spanish physical education teachers' perceptions about their preparation for inclusive education. *Children*, 9(1) <https://doi.org/10.3390/children9010108>
- Sandmark, H., Wiktorin, C., Hogstedt, C., Klenell-Hatschek, E. K., & Vingård, E. (1999). Physical work load in physical education teachers. *Applied Ergonomics*, 30(5) [https://doi.org/10.1016/S0003-6870\(98\)00048-9](https://doi.org/10.1016/S0003-6870(98)00048-9)
- Schnitzius, M., Kirch, A., Spengler, S., Blaschke, S., & Mess, F. (2021). What makes a physical education teacher? Personal characteristics for physical education development. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4) <https://doi.org/10.1111/bjep.12415>
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3) <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Starc, G., & Strel, J. (2012). Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC public health*, 12(61) <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-61>

- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology, 99*(4) <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6) <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tul, M. (2016). Primerjava kompetentnosti med u itelji športne vzgoje iz Slovenije in severno-vzhodne Italije. Faculty of Sport. Doctoral dissertation.
- Tul, M., Leskošek, B., Maulini, C., & Kova , M. (2024). Subject-specific competencies of Slovenian physical education teachers regarding gender and years of teaching. *Kinesiology Slovenica, 31*(3) <https://doi.org/10.52165/kinsi.31.3.54-66>
- Tul, M., Leskošek, B., Kova , M., Tafuri, D., & Maulini, C. (2022). Autopercezione delle competenze negli insegnanti di educazione fisica in differenti condizioni lavorative nel Nord-Est italiano. *Formazione & Insegnamento, 20*(S1) https://doi.org/10.7346/-feis-XX-01-22_19
- Tul, M., & Kova , M. (2017). Profesionalni razvoj u iteljev športne vzgoje. Retrieved January 7, 2026, from <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-D82YQ9OP>
- UNESCO. (2015). Quality Physical Education: Guidelines for Policy Makers. UNESCO. Retrieved January 7, 2026, from <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/earning/document/2017/1/231101E.pdf>