



1

Gennaio 2025

From Training to Teaching: Self-Assessment Tools in the Primary Education Sciences Degree Programme¹

Dalla formazione all'insegnamento: strumenti di autovalutazione nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

Luca Refrigeri, Florindo Palladino
Università degli Studi del Molise

luca.refrigeri@unimol.it
florindo.palladino@unimol.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17136

ABSTRACT

The aim of this study is to highlight the importance of involving both in-service teachers and students in the self-evaluation processes of the Primary Education course at the University of Molise. Building upon the investigation conducted in 2019, this research examined the skills acquired, as perceived by graduates who commenced teaching in Italian schools between 2019 and 2023, as well as those of students enrolled in the fifth year of the same programme for the academic year 2023/24. Employing the same methodological approach as the previous study, a new questionnaire was administered, constructed with reference to the learning objectives outlined in the SUA-CdS form. The quantitative analysis of the data revealed a general increase in the perception of competencies, particularly in the areas of mathematics, history-geography, and teaching practice, indicating the effectiveness of the improvement actions implemented following the 2019 investigation.

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto da parte dei due autori e frutto della loro riflessione comune. Tuttavia, la responsabilità della stesura dei § 1, 4.1, 4.2, 5, 6 è di Luca Refrigeri e dei § 2, 3, 4.3, 4.4 di Florindo Palladino.

Keywords: Self-assessment of university courses, Competence evaluation, Teacher competences, Learning objectives, Primary education.

RIASSUNTO

Lo scopo del lavoro è evidenziare l'utilità del coinvolgimento degli insegnanti in servizio, oltre che degli studenti, nei processi di autovalutazione del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università del Molise. Proseguendo l'indagine del 2019, infatti, la ricerca ha analizzato le competenze acquisite, così come percepite, dai laureati, entrati in servizio come docenti nelle scuole italiane tra il 2019 e il 2023, oltre quelle degli studenti iscritti nell'a.a. 2023/24 al quinto anno dello stesso corso di laurea. Utilizzando il medesimo approccio metodologico dell'indagine precedente, è stato somministrato un nuovo questionario costruito considerando gli obiettivi di apprendimento indicati nella Scheda SUA-CdS. L'analisi quantitativa dei dati ha evidenziato un generale incremento nella percezione delle competenze, in particolare negli ambiti matematico, storico-geografico e del tirocinio, rilevando l'efficacia delle azioni di miglioramento adottate a seguito dell'indagine del 2019.

Parole chiave: Autovalutazione dei corsi universitari, Valutazione delle competenze, Competenze degli insegnanti, Obiettivi di apprendimento, Formazione primaria.

1. INTRODUZIONE

Il lavoro si iscrive nel filone di ricerca relativo ai processi di miglioramento dei percorsi di studio introdotti nelle università italiane con il sistema integrato di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento dell'ANVUR, e, in linea con gli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education* (ENQA, 2015), promuove il paradigma incentrato sullo studente; si tratta della prosecuzione di un percorso iniziato tra il 2018 e il 2019 volto a rilevare le competenze acquisite dagli studenti iscritti al quinto anno e dai laureati in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi del Molise (Refrigeri & Palladino, 2019). In questa occasione il campione dell'indagine è costituito dagli studenti iscritti, nell'anno accademico 2023/2024, al quinto anno di corso di Scienze della Formazione Primaria presso l'UniMol e sugli ex studenti del medesimo corso laureatisi dall'a.a. 2019/2020 al 2021/2022, ora insegnanti della scuola dell'infanzia o primaria.

Dopo la prima esperienza, che ha permesso di far emergere alcune criticità e di delineare le idonee azioni di miglioramento, è sembrato opportuno continuare la strada intrapresa, allo scopo di integrare il corpus informativo a disposizione per identificare punti di forza e di debolezza del percorso formativo. Questa nuova indagine si iscrive, pertanto, nel processo di continua evoluzione e perfezionamento del corso di laurea per assicurare agli studenti la formazione ottimale come insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia.

Mantenendo lo spirito dell'indagine originale, si è voluto ridurre l'autoreferenzialità tipica di molti processi di autovalutazione, i quali spesso sono percepiti esclusivamente come formalità burocratiche e sovraccarico di lavoro (Refrigeri, 2017). Proprio per contrastare questa visione, l'accento è posto

sull'utilità del feedback degli studenti e dei laureati quale strumento di autovalutazione, dando valore alla percezione degli studenti e dei laureati della qualità e dell'efficacia della loro formazione (Kember *et al.*, 2002; Richardson, 2005). Pertanto, l'autovalutazione delle competenze da parte degli studenti e dei laureati diventa un importante "strumento diagnostico" per la valutazione dell'efficacia del curriculum (Douglass *et al.*, 2012), in sintonia con gli studi che promuovono processi di valutazione dei corsi di laurea miranti a stimolare azioni di miglioramento interne, superando in tal modo la semplice raccolta dati per adempimenti esterni (Kinzie *et al.*, 2015; Pagani & Passalacqua, 2024). Nello specifico, il presente lavoro si inserisce nel filone della valutazione partecipata (Bezzi, 2010) con l'intento di valorizzare effettivamente il contributo attivo degli studenti nei processi valutativi e non adempiere solamente al principio di fondo della valutazione *student centered* indicata dall'Anvur.

Per questo l'impianto metodologico trae ispirazione dai fondamenti teorici del movimento *Student Voice* (Fielding, 2004; Gemma & Grion, 2015), che ha profondamente innovato la concezione del ruolo degli studenti nei contesti formativi. Tale orientamento, ponendo lo studente al centro dei processi formativi e valutativi, ha contribuito significativamente all'evoluzione di una cultura partecipata nelle istituzioni formative (Matthews & Dollinger, 2022; Young, 2020). Nel contesto dell'istruzione superiore, l'approccio *Student voice* si è rivelato particolarmente rilevante nel rafforzare i processi di assicurazione della qualità, consentendo una maggior aderenza dell'offerta formativa alle effettive esigenze degli studenti e determinando un sensibile miglioramento sia nel coinvolgimento attivo che nella soddisfazione complessiva degli studenti (Shah & Nair, 2009; Brooman *et al.*, 2015).

Proseguendo con la stessa struttura del precedente lavoro, anche questa indagine si basa sulla percezione del livello di competenza acquisito dagli studenti nelle diverse aree di apprendimento identificate nel progetto formativo del Quadro A.4.b.2 della Scheda Unica Annuale del Corso di Studi: 1) Apprendimenti socio-psico-pedagogici e metodologico-didattici; 2) Apprendimenti delle discipline e delle didattiche disciplinari; 3) Apprendimenti per l'integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali; 4) La crescita professionale attraverso l'esperienza.

L'analisi dei nuovi dati raccolti ha permesso di individuare le aree di apprendimento e gli ambiti specifici di competenza con esplicite criticità o punti di debolezza e che, per questo, necessitano di ulteriori interventi di miglioramento. L'obiettivo è anche di poter intervenire in modo efficace sulle criticità delle singole discipline e su quelle legate agli obiettivi di apprendimento del corso di studio nel suo complesso in relazione al profilo professionale dell'insegnante, sempre in evoluzione rispetto alle caratteristiche della società e delle altre agenzie educative.

2. METODOLOGIA

2.1. Popolazione e campione

La presente indagine ha preso in esame due specifici gruppi di riferimento per analizzare la percezione delle competenze nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi del Molise: gli studenti e i laureati.

In particolare, come illustrato in *Figura 1*, il campione degli studenti iscritti al V anno nell'anno accademico 2023/24 comprende 142 individui, pari all' 97,2% della popolazione totale degli studenti

iscritti (n. 146), evidenziando un'elevata partecipazione e rappresentatività del campione rispetto alla popolazione di riferimento.

Il campione dei laureati considerato è costituito da coloro che hanno conseguito la laurea negli anni accademici 2019/20, 2020/21, 2021/22. Costoro risultano tutti in servizio in qualità di insegnanti nell'anno scolastico 2022/23. Tale gruppo conta 59 individui, che rappresentano il 19% dei laureati in Scienze della Formazione Primaria durante il periodo specificato (n. 310). Nonostante la percentuale poco elevata, le opinioni e le percezioni di questo campione sono cruciali, poiché offrono una prospettiva post-laurea sulle competenze percepite e sulla formazione ricevuta durante il corso di studi.

Campione	Numero casi	Percentuale rispetto alla popolazione
Iscritti V anno 2023/24	142	97,2%
Laureati 2020-2022	59	19%

Figura 1. Popolazione e campione

2.2. Strumenti e metodi di rilevazione

Al fine di indagare i livelli di competenza percepita sia dagli studenti che dai laureati attualmente in servizio, è stato utilizzato il questionario somministrato nell'indagine del 2018/19, basato sui risultati di apprendimento delineati dalla SUA-CdS del corso di Scienze della formazione primaria dell'Università del Molise. La SUA-CdS articola le competenze previste in 5 aree, che sono state ulteriormente suddivise in 7 ambiti di competenza, come specificato in *Figura 2*.

Ambiti di competenza	Corsi
Competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche	Didattica generale Metodologia della ricerca educativa e didattica Pedagogia generale Psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento Didattica e metodologie interattive Pedagogia interculturale Valutazione degli apprendimenti Pedagogia sociale Storia della scuola e delle istituzioni educative Antropologia culturale Neuropsichiatria dell'età evolutiva Sociologia dei processi formativi e comunicativi Psicologia dell'educazione Tirocinio I, II, III, e IV anno
Competenze disciplinari	
<i>Ambito linguistico-letterario</i>	Linguistica italiana e didattica dell'italiano Didattica del testo letterario
<i>Ambito storico-geografico</i>	Elementi di storia medioevale, moderna e contemporanea Storia antica con elementi di didattica Geografia con elementi di didattica

Ambito scienze naturali	Elementi di fisica e chimica Sistemi biologici ed educazione ambientale
Ambito matematico	Fondamenti di matematica Didattica della matematica
Ambito artistico-musicale	Educazione all'immagine Educazione musicale e didattica della musica
Ambito motorio	Educazione alle attività motorie e sportive
Competenze didattiche per favorire l'inclusione	Neuropsichiatria dell'età evolutiva Igiene ed educazione alla salute Legislazione scolastica Pedagogia speciale e didattica dell'inclusione Psicologia dell'educazione
Competenze relative all'insegnamento della Lingua Inglese	Laboratorio inglese (1° anno) Laboratorio lingua inglese (2° anno) Laboratorio lingua inglese (3° anno) Laboratorio di didattica della lingua inglese I Laboratorio di didattica della lingua inglese II
Abilità informatiche e competenze relative alle Tecnologie dell'istruzione	Laboratorio di tecnologie didattiche Laboratorio di tecnologie dell'istruzione
Competenze professionali maturate con il Tirocinio diretto e indiretto	Tirocinio I anno Tirocinio II anno Tirocinio III anno Tirocinio IV anno Prova Finale
Competenze comunicative e relazionali	Ambito trasversale a tutti i corsi erogati

Figura 2. Ambiti di competenza e insegnamenti

Il questionario, sviluppato a partire dagli ambiti di competenza della SUA, è composto da 62 domande, come illustrato in *Figura 3*. Rispetto al questionario originario, utilizzato nell'indagine condotta tra il 2018 e il 2019, la versione attuale ha subito modifiche nell'ambito riguardante le abilità informatiche, dove sono stati introdotti anche items sulle competenze correlate al laboratorio di tecnologie dell'istruzione, in risposta alle osservazioni emerse nella precedente indagine (Refrigeri & Palladino, 2019).

Nella progettazione del questionario sono state seguite le linee guida relative all'affidabilità dei *self-reported data* (Gonyea, 2005). Le domande sono state formulate per riflettere non una stima oggettiva dei risultati di apprendimento, ma per catturare la percezione di competenza. Il questionario, strutturato con domande a scelta multipla basate su una scala di accordo a 4 livelli, non mira a sondare costrutti complessi, ma a rilevare la percezione radicata nell'esperienza diretta dello studente, secondo il modello della "autoefficacia percepita" elaborato da Bandura (1977, 1986, 1997).

Nel processo di analisi dei dati, le risposte sono state codificate attribuendo valori da 0 (Decisamente no) a 3 (Decisamente sì). Alcune domande preliminari sono state dedicate alla raccolta di informazioni demografiche e relative al percorso di studio per gli studenti, mentre per i laureati sono state aggiunte anche domande relative alla loro esperienza post-laurea.

Il questionario, costruito su Google Form, è stato reso disponibile online e somministrato in periodi specifici: tra giugno e settembre 2023 agli insegnanti e nell'ottobre del 2023 agli studenti.

Ambiti di competenza SUA	Item questionario
--------------------------	-------------------

Competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche	12
Competenze disciplinari	23
<i>Ambito linguistico-letterario</i>	5
<i>Ambito storico-geografico</i>	4
<i>Ambito scienze naturali</i>	3
<i>Ambito matematico</i>	3
<i>Ambito artistico-musicale</i>	5
<i>Ambito motorio</i>	3
Competenze didattiche per l'inclusione	3
Competenze di Lingua Inglese	4
Abilità informatiche e competenze relative alle tecnologie dell'istruzione	9
Competenze professionali maturate con il Tirocinio	7
Competenze comunicative e relazionali	4

Figura 3. Struttura del questionario

2.3. Metodologia d'analisi dei dati

La valutazione della coerenza interna delle risposte ottenute attraverso il questionario è stata effettuata mediante il coefficiente alpha di Cronbach, uno standard nell'ambito della psicometria per determinare la fiducia nella consistenza degli item di un sondaggio (Cronbach, 1951). Questo indicatore statistico valuta fino a che punto un insieme di variabili misura una singola dimensione latente unidimensionale, con valori più alti che indicano una maggiore affidabilità interna.

Per sintetizzare la percezione di competenza dei partecipanti, è stata utilizzata la media aritmetica dei punteggi assegnati alle risposte, spaziando da 0 (Decisamente no) a 3 (Decisamente sì). Sebbene le variabili in questione siano ordinali, la loro trasformazione in valori cardinali è un approccio consolidato nella ricerca empirica, poiché facilita l'uso di un'ampia gamma di metodi statistici avanzati (van Belle, 2002).

Per indagare le differenze nella percezione media delle competenze tra le due coorti considerate, ovvero studenti e insegnanti, si è ricorso al *t test* per il confronto delle medie, secondo la formula di Welch (1947), che non presuppone una varianza uguale tra i due gruppi, offrendo così una maggiore flessibilità e robustezza nella verifica delle ipotesi.

Nell'esplorazione delle relazioni tra le variabili indipendenti (caratteristiche individuali) e la variabile dipendente (competenza percepita), è stato adottato il metodo dei minimi quadrati ordinari (OLS - Ordinary Least Squares), un approccio di regressione lineare ampiamente utilizzato per stimare i parametri in un modello lineare, offrendo una rappresentazione statistica dell'associazione tra le variabili di interesse (Angrist & Pischke, 2008).

3. STATISTICHE DESCRITTIVE

3.1. Studenti

Gli studenti coinvolti nella presente indagine presentano caratteristiche demografiche e accademiche distintive (Figura 4). La quasi totalità è di sesso femminile (95,8%), e la variabile età è dominata da individui con meno di 24 anni (42,3%), seguiti da coloro con un'età di 28 anni o più (38%). Relativamente alla loro formazione scolastica precedente, molti provengono dai licei, sia classici o scientifici (38,7%) che delle scienze umane (33,8%), mentre una minoranza ha frequentato istituti professionali o tecnici. Molise (47,2%) e Puglia (28,9%) emergono come le principali regioni di provenienza.

Dal punto di vista accademico e professionale, si evidenzia che circa la metà degli studenti (56,3%) non ha esperienze lavorative direttamente pertinenti al corso di studi e una considerevole percentuale (71,1%) non possiede una laurea in un campo correlato. Solo un ristretto numero (13,4%) ha avuto esperienze di insegnamento di almeno 30 giorni, con la predominanza di contratti nella scuola primaria (63,2%).

In merito al loro coinvolgimento accademico, molti dimostrano un alto livello di impegno, frequentando la gran parte dei corsi non obbligatori (43,7%). La maggioranza ha sostenuto gli esami previsti dal piano di studi sino al termine del quarto anno (64,8%) e hanno conseguito le idoneità di tirocinio dei tre anni precedenti all'immatricolazione al V anno (80,3%). Questi dati sono inoltre confermati dalle loro prestazioni accademiche, con la maggioranza che ostenta una media voti tra 25 e 27 (52,8%), seguiti da coloro che vantano una media tra 28 e 30 (42,3%). In sintesi, il profilo che emerge è quello di una giovane studentessa, principalmente proveniente dal Molise o dalla Puglia, con un solido background liceale e un impegno accademico notevole, che non ha esperienze lavorative o formative direttamente correlate al corso di studi.

Caratteristiche individuali	Modalità	Percentuale
Sesso	M	4,2
	F	95,8
Età	Meno di 24	42,3
	24-25	12
	26-27	7,7
	Dai 28 in su	38
Scuola superiore	Istituto professionale	2,1
	Istituto tecnico	14,8
	Liceo classico/scientifico	38,7
	Liceo art./ling./mus.	10,6
	Liceo delle scienze umane	33,8
Regione di residenza	Abruzzo	2,8
	Campania	19,7
	Lazio	1,4
	Molise	47,2
	Puglia	28,9
Esperienze lavorative attinenti il corso di studi	Sì	43,7
	No	56,3
Possesso laurea attinente il corso di studio	Sì	28,9

	No	71,1
Contratti di insegnamento (almeno 30 giorno)	Sì	13,4
	No	86,6
Ordine di scuola in cui si è prestato servizio	Infanzia	36,8
	Primaria	63,2
Anno accademico immatricolazione	2019/2020	93,7
Frequenza corsi non obbligatori	Precedete all'a.a. 2019/2020	6,3
	Meno del 30%	16,9
	30% - 60%	15,5
	60% - 90%	23,9
	Più del 90%	43,7
CFU	60 - 120	7,7
	121 - 180	9,9
	181 - 240	49,3
	Più di 240	33,1
Esami/Idoneità sostenuti	Meno di 16	15,5
	16-24	19,7
	25-31	64,8
Idoneità tirocinio	1	0,7
	2	19,0
	3	80,3
Media voti	Meno di 22	0,7
	22 - 24	4,2
	25 - 27	52,8
	28 - 30	42,3

Figura 4. Statistiche descrittive degli studenti

3.2 Insegnanti

Gli insegnanti coinvolti nella presente indagine presentano un profilo demografico e professionale ben definito (Figura 5). La grande maggioranza è di sesso femminile (98,3%). Per quanto riguarda l'età, la predominanza è rappresentata da insegnanti con un'età di 28 anni o più (72,9%), seguiti da coloro rientranti nella fascia di età 26-27 anni (23,7%).

In termini di formazione scolastica, molti provengono da licei, sia classici o scientifici (42,4%) che delle scienze umane (39%). Le principali regioni di provenienza sono in prevalenza Molise (45,8%) e Puglia (28,8%).

La maggioranza degli insegnanti (64,4%) non ha avuto esperienze lavorative direttamente correlate al corso di laurea durante gli anni di studio, né possedeva una laurea in un campo attinente prima dell'iscrizione a SFP (89,8%). Dopo il diploma di laurea in SFP, più della metà (52,5%) ha conseguito titoli post-laurea, con la predominanza nel TFA sostegno (68,6%).

La stragrande maggioranza degli insegnanti opera nella scuola primaria (72,9%), e vanta più di 3 anni di anzianità di servizio (52,5%). Nell'anno scolastico 2022/23, tutti gli insegnanti intervistati risultavano in servizio, in maggioranza con contratti a tempo determinato (61%) e per lo più su posto sostegno (59,3%). Tra coloro che risultano a tempo indeterminato, la maggioranza è entrata in ruolo mediante concorso (79,2%).

Riguardo al percorso accademico, gli insegnanti dichiarano per lo più che hanno frequentato da studenti oltre il 90% dei corsi non obbligatori (61,0%). Le loro prestazioni accademiche sono solide, con la maggioranza che ostenta una media voti tra 28 e 30 (71,2%) e un voto di laurea tra 106 e 110 con lode (69,5%).

In sintesi, il profilo che emerge è quello di un insegnante di oltre 28 anni, principalmente proveniente dal Molise o dalla Puglia, con una solida formazione liceale, una significativa esperienza di insegnamento e un impegno accademico notevole.

Caratteristiche individuali	Modalità	Percentuale
Sesso	F	98,3
	M	1,7
Età	24-25	3,4
	26-27	23,7
	Dai 28 in su	72,9
Scuola superiore	Istituto professionale	3,4
	Istituto tecnico	6,8
	Liceo classico/scientifico	42,4
	Liceo art./ling./mus.	8,5
	Liceo delle scienze umane	39
Regione di residenza	Abruzzo	6,8
	Calabria	1,7
	Campania	11,9
	Lazio	1,7
	Lombardia	1,7
	Molise	45,8
	Puglia	28,8
	Veneto	1,7
Regione in cui si presta servizio	Abruzzo	7,3
	Calabria	1,8
	Campania	7,3
	Emilia Romagna	3,6
	Lazio	12,7
	Lombardia	7,3
	Marche	1,8
	Molise	30,9
	Puglia	25,5
Veneto	1,8	
Esperienze lavorative attinenti il corso di studi	Sì	35,6
	No	64,4
Possesso laurea attinente il corso di studio	Sì	10,2
	No	89,8
Titoli post laurea	Sì	52,5
	No	47,5
Tipologia di titoli	CLIL	5,7
	Dottorato di ricerca	5,7
	Altra laurea	5,7
	Master	14,3
	TFA sostegno	68,6
Grado di scuola in cui si insegna/si è insegnato	Infanzia	11,9
	Infanzia e primaria	11,9
	Primaria	72,9
	Primaria e secondaria di I grado	1,7
	Primaria e secondaria di I e II grado	1,7
Anzianità di servizio	Meno di un anno	6,8
	1-3 anni	37,3
	Più di 3 anni	52,5

	Supplenze saltuarie e brevi	3,4
Insegnamento a.s. 2022/23	Sì	100
	No	0
Tipologia di contratto a.s. 2022/23	Tempo determinato	61
	Tempo indeterminato	39
Tipologia di posto	Posto comune	40,7
	Posto sostegno	59,3
Modalità di immissione in ruolo	Concorso	79,2
	Gae	8,3
	Mobilità	12,5
Anno di immatricolazione SFP	Precedente a.a., 2013-2014	35,6
	2013/2014	8,5
	2014/2015	13,6
	2015/2016	13,6
	2016/2017	23,7%
	2017/2018	5,1%
Anno di laurea SFP	Precedente a.a. 2016-2017	20,3
	2016/2017	10,2
	2017/2018	3,4
	2018/2019	18,6
	2019/2020	13,6
	2020/2021	30,5
	2021/2022	3,4
Frequenza corsi non obbligatori	Meno del 30%	8,5
	30% - 60%	23,7
	60% - 90%	6,8
	Più del 90%	61,0
Media voti	22 - 24	3,4
	25 - 27	25,4
	28 - 30	71,2
Voto di laurea	96 - 100	5,1
	101 - 105	25,4
	06-110 con lode	69,5

Figura 5. Statistiche descrittive degli insegnanti

4. ANALISI DEI DATI

4.1. Attendibilità delle risposte

L'analisi della consistenza interna del questionario, misurata attraverso il coefficiente alfa di Cronbach, evidenzia un'elevata affidabilità in tutti gli ambiti considerati, sia per il campione di studenti sia per quello degli insegnanti (Figura 6). I coefficienti alfa ottenuti sono vicini o superiori all'indicatore di 0,80, considerato una soglia di buona affidabilità. Tali risultati suggeriscono che gli item all'interno di ciascun ambito sono coerenti e misurano efficacemente il medesimo costrutto, fornendo una solida base per l'interpretazione dei risultati ottenuti attraverso questi strumenti di misurazione. In sintesi, la validità e l'affidabilità del questionario sono confermate, rafforzando la robustezza delle analisi e delle conclusioni tratte dalla ricerca.

Ambiti di competenza	Item	alpha questionari o studenti	alpha questionari o insegnanti
Competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche	12	0,86	0,89
Competenze disciplinari	23	0,92	0,87
Competenze didattiche per l'inclusione	3	0,83	0,72
Competenze di Lingua Inglese	4	0,86	0,89
Abilità informatiche e competenze relative alle tecnologie dell'istruzione	9	0,82	0,85
Competenze professionali maturate con il Tirocinio	7	0,90	0,86
Competenze relazionali	4	0,78	0,87

Figura 6. Test alpha di Cronbach

4.2. Percezione media delle competenze e t test

L'analisi della percezione media delle competenze rivela risultati interessanti riguardo agli studenti e agli insegnanti (Figura 7).

In generale, gli studenti si percepiscono piuttosto competenti nelle *Competenze comunicative e relazionali* con una media di 2,53, seguite da vicino dalle *Abilità informatiche e competenze relative alle tecnologie dell'istruzione* con una media di 2,79. Ciò suggerisce che gli studenti si sentono particolarmente a loro agio con le competenze tecnologiche e comunicative.

Per quanto riguarda le *Competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche*, la media relativa agli studenti è pari a 2,15, mentre quella degli insegnanti è leggermente superiore, 2,41, mostrando una differenza significativa come indicato dal valore *t* test (-4,54, $p < 0,01$).

Le *Competenze disciplinari* mostrano una media di 2,02 per gli studenti e di 2,22 per gli insegnanti, evidenziando una differenza significativa tra i due gruppi (-2,60, $p < 0,05$). Analizzando più in dettaglio, nell'ambito delle scienze naturali si registra il valore medio più basso tra gli studenti con 1,52. Le *Competenze didattiche per l'inclusione* mostrano una netta differenza tra studenti e insegnanti, con una media di 1,91 per gli studenti e di 2,40 per gli insegnanti. Questa differenza è ulteriormente enfatizzata dal valore *t* test (-5,69, $p < 0,01$), indicando che gli insegnanti si sentono significativamente più competenti in questo ambito rispetto agli studenti.

È interessante notare che, nonostante le percezioni generali di competenza siano piuttosto elevate in entrambi i gruppi, le differenze tra studenti e insegnanti sono evidenti in diverse aree, come le competenze psico-pedagogiche, disciplinari e didattiche per l'inclusione. In conclusione, mentre gli studenti mostrano una percezione generalmente positiva delle loro competenze, vi sono aree specifiche in cui gli insegnanti si percepiscono significativamente più competenti.

Ambiti di competenza	Item	Media studenti	Media insegnanti	t test
Competenze psico-pedagogiche e metodo- logico-didattiche	12	2,15	2,41	-4,54***
Competenze disciplinari	23	2,02	2,22	-2,60**
Ambito linguistico-letterario	5	2,16	2,32	
Ambito storico-geografico	4	2,15	2,28	
Ambito scienze naturali	3	1,52	1,78	
Ambito matematico	3	2,13	2,38	
Ambito artistico-musicale	5	2,24	2,24	
Ambito motorio	3	1,92	2,29	
Competenze didattiche per l'inclusione	3	1,91	2,40	-5,69***
Competenze di Lingua Inglese	4	1,92	1,96	-0,39
Abilità informatiche e tecnologie dell'istruzione	9	2,79	2,69	2,12
Competenze professionali maturate con il Tirocinio	7	2,33	2,35	-0,27
Competenze comunicative e relazionali	4	2,53	2,61	-1,15

Note: ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Figura 7. Percezione media delle competenze e t test

4.3. Risultati della regressione lineare stimata sul campione degli studenti

La regressione lineare stimata sul campione degli studenti rivela alcune relazioni interessanti tra le variabili indipendenti e i sette ambiti distinti di competenza, considerati variabili dipendenti (Figura 8). La percezione delle Competenze nei sette ambiti analizzati non è influenzata in modo significativo dal sesso o dall'età degli studenti.

Tuttavia, le esperienze lavorative mostrano un impatto positivo e significativo sulle *Competenze per l'Inclusione*, sulle *Competenze Professionali* e sulle *Competenze Comunicative e Relazionali*, suggerendo che gli studenti con esperienze lavorative pregresse nel mondo della scuola tendono a percepirsi più competenti in questi ambiti specifici. Contrariamente alle aspettative, possedere una laurea attinente al corso di studi o la frequenza ai corsi non mostra impatti significativi sulla percezione delle competenze in nessuno degli ambiti.

Per quanto riguarda il numero di CFU acquisiti e gli esami sostenuti, solo gli esami sostenuti mostrano un'associazione positiva e significativa con le *Competenze Disciplinari*. Ciò suggerisce che gli studenti che hanno sostenuto più esami si percepiscono più competenti in termini disciplinari. L'idoneità di Tirocinio e la media dei voti non hanno invece un impatto significativo su nessuno degli ambiti di competenza, e non incide neanche l'istituto secondario di provenienza.

In sintesi, la regressione suggerisce che molte delle variabili considerate non mostrano un impatto significativo, il che potrebbe riflettere l'efficacia del corso di studi nel fornire un'istruzione equilibrata a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali o dal loro background.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Comp. PPMD	Comp. Disc.	Comp. Incl.	Comp. Ing.	Ab. Inf e Tecn. .	Comp. Prof.	Comp. C. Rel.
Sesso	0.179	0.022	0.289	0.089	0.169	0.289	0.266
Età	0.008	0.043	0.019	0.011	0.018	0.027	0.010
Esperienze lavorative	0.080	0.058	0.217**	0.012	0.007	0.200***	0.171**
Laurea attinente il CdS	-0.065	-0.190	-0.091	-0.298	-0.012	0.009	0.042
Frequenza	-0.043	-0.003	-0.005	0.051	0.001	0.026	0.033
CFU acquisiti	-0.007	-0.005	-0.103	0.054	0.005	-0.063	-0.020
Esami sostenuti	0.035	0.103**	0.079	0.081	0.012	0.076	0.027
Idoneità Tirocinio	0.086	0.067	-0.114	-0.083	0.036	-0.040	-0.017
Media voti	-0.039	-0.100	-0.075	0.005	-0.015	-0.008	0.020
Istit. Professionale	0.216	0.146	0.070	0.179	0.125	0.131	0.158
Istituto Tecnico	0.264	0.311	0.319	0.639	0.115	0.283	0.131
Liceo Clas./Scient.	0.013	0.059	-0.096	0.203	-0.044	-0.067	-0.090
Liceo Artis./Linguis./Music.	(0.093)	(0.126)	(0.184)	(0.203)	(0.089)	(0.103)	(0.120)
Observations	142	142	142	142	142	142	142

Note: ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Figura 8. Risultati della regressione lineare stimata sul campione degli studenti

4.4. Risultati della regressione lineare stimata sul campione degli insegnanti

La maggior parte delle variabili indipendenti non sembrano avere un impatto significativo sulla percezione delle competenze (Figura 9). Tuttavia, si rilevano relazioni significative nell'ambito delle *Abilità informatiche e competenze relative alle tecnologie dell'istruzione*, dove si percepiscono maggiormente competenti gli insegnanti di sesso femminile. Inoltre, L'esperienza lavorativa ha un impatto positivo e significativo sulle competenze professionali, suggerendo che gli insegnanti con esperienze lavorative nel mondo della scuola avviate già durante il percorso di laurea tendono a percepirsi più competenti professionalmente rispetto a quelli con meno esperienza.

L'ordine di scuola in cui un insegnante ha lavorato o sta lavorando mostra un impatto positivo e significativo sulle *competenze in lingua inglese*: all'aumentare dell'ordine di scuola aumenta la percezione di competenza. Ciò riflette il fatto che gli insegnanti delle scuole primarie hanno maggiori opportunità ed esigenze di utilizzare la lingua inglese nel loro contesto professionale, rispetto ai colleghi della scuola dell'infanzia, percependosi più competenti.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Comp. PPM D	Comp. Did.	Comp. Di. In.	Comp. L. Ing.	Abil. Inf. e Tecn.	Comp. prof.	Comp. CR
Sesso	0.210	-0.030	0.375	-0.782	0.422**	-0.143	0.561
Età	0.037	-0.005	0.017	0.085	0.010	-0.019	-0.028
Laura attinente il CdS	0.111	-0.127	-0.227	0.475	-0.213	0.158	0.014
Esperienze lavorative	0.038	0.065	0.180	0.056	0.083	0.281**	-0.061
Titoli post-laurea	0.078	0.006	-0.026	-0.359	0.112	-0.132	0.036
Ordine e grado di scuola	-0.084	0.047	0.006	0.295**	-0.115	0.048	0.003
Anzianità di servizio	-0.164	-0.176	-0.121	0.245	-0.086	-0.188	-0.297
Tipologia di posto	-0.187	-0.155	0.061	-0.112	-0.137	-0.062	-0.075
a.a. di immatricolazione	-0.073	0.018	-0.007	-0.218	0.048	-0.265	0.008
a.a. di Laurea	-0.094	-0.184	-0.114	0.393	-0.148	-0.043	-0.272
Frequenza	0.035	0.019	-0.042	0.113	-0.077	0.076	0.032
Media voti	-0.164	0.023	0.061	-0.142	-0.123	-0.160	-0.041
Voto laurea	0.049	0.012	-0.001	0.064	0.019	0.053	0.001
Observations	59	59	59	59	59	59	59

Note: ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Figura 9. Risultati della regressione lineare stimata sul campione degli insegnanti

5. RISULTATI

Nella precedente ricerca era emerso che le caratteristiche individuali dei corsisti non direttamente legate al percorso di studi avevano una scarsa incidenza sulla percezione delle loro competenze; l'attuale ricerca, oltre a confermare quanto emerso nella precedente, suggerisce anche che l'età degli studenti e il loro background non influisce significativamente sulla percezione delle competenze acquisite. Ciò consente di avvalorar l'ipotesi che il percorso formativo del corso di laurea in Scienze della formazione primaria fornisce una formazione efficace e uniforme a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche.

Inoltre, risulta che l'esperienza lavorativa avviata durante il percorso degli studi ha influito in modo positivo sulla formazione degli studenti e dei laureati, ora insegnanti. Pertanto, l'opportunità offerta agli studenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria di iscriversi alle Graduatorie Provinciali per le Supplenze già dal terzo anno, non risulta essere solo un canale privilegiato per l'ingresso nel mondo della scuola ma anche un'opportunità formativa per mettere in pratica le conoscenze teoriche acquisite durante il percorso, aumentando di fatto l'impatto positivo sull'acquisizione e sul consolidamento delle competenze professionali necessarie per insegnare (Figura 8 e 9, Colonna 6).

L'analisi comparativa tra le indagini del 2018 e del 2023 (Figura 10) evidenzia una tendenza generale al miglioramento della percezione delle competenze da parte degli studenti, con incrementi che si manifestano in modo variabile attraverso i diversi ambiti di competenza. Si evidenzia il lieve

incremento nelle competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche, così come l'aumento, seppur modesto, nell'ambito delle competenze disciplinari. In modo specifico, nell'ambito matematico emerge un rilevante incremento della percezione delle competenze acquisite, risultato, presumibilmente, delle azioni di miglioramento attuate: rimodulazione dei CFU disponibili nel RAD e affidamento degli stessi a docenti specializzati. Analogamente, nell'ambito storico-geografico e in quello delle didattiche per l'inclusione emerge un miglioramento considerevole, conseguenza, della maggiore attenzione verso una formazione inclusiva e interdisciplinare introdotta negli ultimi anni. Inoltre, la riduzione osservata nella percezione delle abilità informatiche, benché lieve, risulta essere in linea con la rimodulazione del percorso formativo dell'ambito, come specificato nella parte metodologica.

Infine, in relazione alla percezione di una minore competenza nell'ambito delle scienze naturali e in quello delle scienze motorie, si è reso necessario un approfondimento per evidenziare le cause della carenza formativa del percorso; questo, però, ha portato all'ipotesi del timing di rilevazione dei dati; infatti, al momento della somministrazione del questionario (ottobre 2023) gli studenti non avevano ancora frequentato i corsi di scienze motorie, biologia, chimica e fisica, in quanto previsti al secondo semestre didattico. Quindi, piuttosto che una criticità del percorso si è ipotizzata la debolezza nel periodo di somministrazione. Piuttosto, la minor confidenza espressa dagli studenti va interpretata come una conferma della validità del processo di autovalutazione effettuato da parte degli studenti.

In merito ai dati relativi agli insegnanti, è possibile rilevare, anche questa volta, una più elevata percezione di competenze acquisite rispetto a quelle degli studenti; questa può essere attribuita a diversi fattori intrinseci al percorso professionale e alla natura stessa dell'esperienza lavorativa post-laurea. Prima di tutto, gli insegnanti, avendo completato il loro percorso di studi e avendo affrontato il mondo del lavoro, hanno avuto l'opportunità di mettere in pratica, in totale autonomia, quanto acquisito durante il corso di laurea; come noto, l'applicazione pratica delle conoscenze teoriche e delle abilità favorisce la loro assimilazione, ne permette una più profonda comprensione e, quindi, un consolidamento delle competenze. Inoltre, attraverso l'esercizio della professione e la gestione delle situazioni reali, spesso imprevedibili e nuove, gli insegnanti sviluppano e consolidano competenze trasversali che vanno ben oltre quelle acquisite con il percorso formativo accademico.

Altro elemento chiave è il processo di riflessione critica che caratterizza la pratica professionale degli insegnanti. La necessità di autovalutarsi e di adattare continuamente i metodi didattici per rispondere alle esigenze degli studenti e della classe porta ad un livello più alto di consapevolezza delle proprie competenze e a una migliore capacità di autovalutazione.

Infine, anche la formazione continua, l'aggiornamento professionale, nonché l'acquisizione di ulteriori titoli post-laurea (es. la specializzazione al sostegno), contribuiscono a mantenere e accrescere il livello di competenza percepito dagli insegnanti.

Tutti questi elementi insieme spiegano come gli insegnanti, attraverso l'esperienza diretta e l'applicazione pratica del loro sapere, tendano a sviluppare una maggiore sicurezza nelle proprie abilità e una più matura percezione delle competenze, confermata da entrambe le indagini condotte nel 2018 e nel 2023.

Ambito di competenza	Media Indagine 2023	Media Indagine 2018	Variatione
Competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche	2,15	2	0,15
Competenze disciplinari	2,02	1,95	0,07
<i>Ambito linguistico-letterario</i>	<i>2,16</i>	<i>2,14</i>	<i>0,02</i>
<i>Ambito storico-geografico</i>	<i>2,15</i>	<i>1,96</i>	<i>0,19</i>
<i>Ambito scienze naturali</i>	<i>1,52</i>	<i>1,63</i>	<i>-0,11</i>
<i>Ambito matematico</i>	<i>2,13</i>	<i>1,86</i>	<i>0,27</i>
<i>Ambito artistico-musicale</i>	<i>2,24</i>	<i>2,08</i>	<i>0,16</i>
<i>Ambito motorio</i>	<i>1,92</i>	<i>2,02</i>	<i>-0,1</i>
Competenze didattiche per l'inclusione	1,91	1,72	0,19
Competenze di Lingua Inglese	1,92	1,78	0,14
Abilità informatiche e competenze relative alle tecnologie dell'istruzione	2,79	2,87	-0,08
Competenze professionali maturate con il tirocinio	2,33	2,16	0,17
Competenze comunicative e relazionali	2,53	2,41	0,12

Figura 10. Comparazione indagini 2018 e 2023

6. CONCLUSIONI

Il processo di revisione continuo di un percorso di studi, attraverso il principio della autovalutazione, è ormai divenuta prassi essenziale per garantire il continuo miglioramento qualitativo all'interno del contesto universitario (Banta & Palomba, 2014), al di là degli obblighi imposti dal Sistema di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento dell'Anvur. La necessità della voce esterna degli studenti e degli insegnanti, parti interessate al corso di studio, emerge prepotentemente per superare l'autoreferenzialità, un rischio ben noto nel processo di autovalutazione (Bresciani, 2006; Refrigeri 2017). L'adozione di questionari appositamente strutturati e la raccolta di feedback diretti dai protagonisti del percorso formativo, non solo consentono di evidenziare direttamente le criticità del corso di studio, ma offrono anche una base concreta su cui costruire le proposte di miglioramento effettivamente realizzabili.

Il coinvolgimento degli studenti non è, quindi, solo un atto di democrazia accademica ma rappresenta la strategia primaria del processo di autovalutazione; per questo deve essere considerato lo strumento principale e non un mero adempimento burocratico, come ancora troppo spesso è percepito dai docenti e dal personale amministrativo delle università.

Gli strumenti di rilevazione e analisi sviluppati in questo studio delineano un paradigma operativo per la valutazione dei corsi di laurea fondato su evidenze empiriche. Tale modello, costruito sulla triangolazione tra obiettivi formativi dichiarati nella SUA-CdS, percezione degli studenti in formazione e riscontro dei laureati in servizio, potrebbe configurarsi come un framework valutativo non solo per i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria ma replicabile anche agli altri corsi di studio, in quanto capace di consentire l'acquisizione delle informazioni necessarie a contribuire al miglioramento della qualità dei percorsi formativi e al consolidamento del profilo professionale in uscita.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Angrist, J. D., & Pischke, J. S. (2009). *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion*. Princeton university press.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), pp. 191-215.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Englewood Cliffs.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and company.
- Banta, T. W., & Palomba, C. A. (2014). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. John Wiley & Sons.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bresciani, M. J. (2006). *Outcomes-based academic and co-curricular program review: A compilation of institutional good practices*. Stylus Publishing, LLC.
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?. *Innovations in education and teaching international*, 52(6), 663-674.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Douglass, J. A., Thomson, G., & Zhao, C. M. (2012). The learning outcomes race: The value of self-reported gains in large research universities. *Higher education*, 64, 317-335.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ANVUR. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/07/ESG_2015.pdf
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30(2), 295-311.
- Gemma, C., & Grion, V. (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Gonyea, R. M. (2005). Self-reported data in institutional research: Review and recommendations. *New directions for institutional research*, 2005(127), 73-89.
- Kember, D., Leung, D. Y., & Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Kinzie, J., Hutchings, P., & Jankowski, N. A. (2015). Fostering greater use of assessment results. In Kuh, G., Ikenberry, S., Jankowski, N., Cain, T., Ewell, P., Hutchings, P. & Kinzie, J. (Eds), *Using evidence of student learning to improve higher education* (pp. 51-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Matthews, K. E., & Dollinger, M. (2022). Student voice in higher education: The importance of distinguishing student representation and student partnership. *Higher Education*, 85, 555-570.
- Pagani, V., & Passalacqua, F. (2024). Valutare il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria tra nuovi profili di studenti e rinnovati bisogni di professionalizzazione. Uno studio mixed-methods. In Vigano, R., & Lisimberty, C. (Eds), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 877-887). Lecce: Pensa Multimedia.

- Refrigeri L. (2017). L'autovalutazione per il miglioramento dei percorsi di studio universitari. Notti A.M. (Ed), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, (pp. 685-696). Lecce: Pensa Multimedia.
- Refrigeri, L., & Palladino, F. (2019). L'autovalutazione degli studenti nei processi di miglioramento dei Corsi di Studio. *Italian Journal of Educational Research*, (23), 194-213.
- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(4), 387-415.
- Shah, M., & Nair, C. S. (2009). Using student voice to improve student satisfaction: Two Australian universities the same agenda. *Journal of Institutional Research (South East Asia)*, 7(2), 43-55.
- van Belle G. (2002). *Statistical Rules of Thumb*. New York: John Wiley & Sons.
- Welch, B. L. (1947). The generalization of 'Student's' problem when several different population variances are involved. *Biometrika*, 34(1-2), 28-35.
- Young, H. (2020). Student voice in higher education: Opening the loop. *British Educational Research Journal*, 46(3), 688-705.

Copyright (©) 2025 Luca Refrigeri, Florindo Palladino



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Refrigeri, L., Palladino, F. (2025). Dalla formazione all'insegnamento: strumenti di autovalutazione nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria [From Training to Teaching: Self-Assessment Tools in the Primary Education Sciences Degree Programme]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n.1, 471-488.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17136