

L'autovalutazione degli studenti nei processi di miglioramento dei Corsi di Studio

The student's self-assessment in the improved processes of the university degree courses

Luca Refrigeri

Università del Molise, Department of Human and Social Sciences and Education, luca.refrigeri@unimol.it

Florindo Palladino

Università del Molise, Department of Human and Social Sciences and Education, florindo.palladino@unimol.it

As part of the self-assessment activities of Primary Education course at University of Molise, in order to acquire further data beyond those usually available and reduce the degree of self-reference, they were associated with students in the last year of the study path and graduates (teachers), through the administration of a questionnaire aimed at detecting the degree of skills acquired in the various disciplinary fields, identified in the SUA of the CdS as learning objectives. The quantitative analysis of the surveyed data has identified to identify, for each disciplinary area of the course, the level of acquisition of competences, as perceived by undergraduates and teachers; has allowed, determined, to undertake specific improvement actions both in the areas found critical and in those where the interviewees perceive themselves on average more competent. In the latter case, attention was paid to learning objectives that may no longer be useful to the actual needs of the course of study. The research experience carried out, involved at the same time, a contribution to the improvement of the specific course of study but also a useful practice for those who consider the self-evaluation process a mere administrative and bureaucratic fulfillment.

Keywords: Self-assessment of university courses; competence evaluation; teacher competences; learning objectives; primary education.

Nell'ambito delle attività di autovalutazione del corso di studi in Scienze della formazione primaria dell'Università del Molise, per acquisire ulteriori dati oltre quelli usualmente disponibili e ridurre il grado di autoreferenzialità, sono stati coinvolti direttamente gli studenti dell'ultimo anno del percorso di studio e i laureati in servizio, ovvero gli insegnanti, mediante la somministrazione di un questionario finalizzato a rilevare il grado di competenze acquisite nei diversi ambiti disciplinari, identificati nella Scheda SUA-CdS come obiettivi di apprendimento.

L'analisi quantitativa dei dati rilevati ha consentito di individuare, per ciascun ambito disciplinare del percorso di studi, il livello di acquisizione delle competenze, così come percepite dai laureandi e dagli insegnanti; ha permesso, successivamente, di intraprendere specifiche azioni di miglioramento sia nelle aree risultate critiche sia in quelle dove gli intervistati si percepiscono mediamente più competenti. In quest'ultimo caso, l'attenzione è stata rivolta agli obiettivi di apprendimento che potrebbero essere non più adeguati alle effettive esigenze del percorso di studi. L'esperienza di ricerca condotta, rappresenta, allo stesso tempo, un contributo al miglioramento dello specifico Corso di studio ma anche una pratica utile per coloro i quali non considerano il processo di autovalutazione un mero adempimento amministrativo e burocratico.

Parole chiave: Autovalutazione dei corsi di studio; valutazione delle competenze, competenze degli insegnanti; learning objectives; scienze della formazione primaria.

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, 5, 6 è di Luca Refrigeri e dei § 2, 3 di Florindo Palladino mentre il § 4 è responsabilità comune.

L'autovalutazione degli studenti nei processi di miglioramento dei Corsi di Studio

1. Introduzione

Nell'ambito del miglioramento continuo dei percorsi di studio delineatosi con l'attivazione nelle università italiane del sistema integrato di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento dei corsi di studio dell'Anvur, il contributo presenta una esperienza di rilevazione di dati, individuazione delle criticità e predisposizione di azioni di miglioramento incentrata sull'analisi della percezione delle competenze degli studenti e dei laureati, attualmente in servizio, del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi del Molise.

La volontà di integrare le usuali informazioni utili ad individuare i punti di forza e di debolezza del percorso formativo è ciò che ha avviato la ricerca, configurata piuttosto come un completamento della fase di rilevazione dati del processo di autovalutazione del Corso di laurea, e, quindi, propedeutica a quella dell'individuazione delle azioni di miglioramento del percorso di studi per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia.

Allo stesso tempo, l'attività rappresenta il tentativo di ridurre l'autoreferenzialità insita nel processo di autovalutazione, la quale si presenta sicuramente ogni qualvolta l'autovalutazione è sentita come mera formalità burocratica imposta dall'alto (Refrigeri, 2017). In sostanza si è voluto rispondere alla necessità di reperire ulteriori dati oltre quelli già disponibili per la valutazione del Corso di laurea: le carriere degli studenti, la loro opinione espressa su ogni singolo insegnamento, i dati Anvur della Scheda di Monitoraggio Annuale, i dati Almalaurea inerenti la situazione occupazionale dei laureati nel tempo. Questi ultimi, in particolare per il corso di laurea in Scienze della formazione primaria ma più in generale per tutti i corsi di studio, non rappresentano una fonte realmente utilizzabile per la valutazione dei tempi di ingresso nel mondo del lavoro; infatti, le origini dell'incontro tra domanda e offerta nel mercato del lavoro sono molto più complesse e le competenze e la professionalità di un insegnante risultano addirittura secondarie rispetto al titolo di studi acquisito, il quale, invece, rappresenta il requisito per l'accesso all'insegnamento. Si è, così, voluto attribuire ulteriore



valore alla convinzione che è opportuno andare oltre le dinamiche del mercato del lavoro in quanto sono influenzate per lo più da fattori esterni ai risultati del percorso formativo universitario (Asquini et al., 2019).

Inoltre, questa esperienza di acquisizione di informazioni sull'efficacia del percorso di studi direttamente dallo studente e dal laureato rappresenta una estensione del principio della centralizzazione dello studente nei processi di insegnamento/apprendimento universitari alla fase della valutazione dell'efficacia formativa del percorso di studio.

In tale quadro, l'autovalutazione delle competenze da parte degli studenti e dei laureati può rappresentare uno "strumento diagnostico" dell'efficacia del curriculum (Douglass et al., 2012). L'autovalutazione delle competenze è intesa come l'abilità degli studenti nel valutare le proprie prestazioni decidendo sulla propria competenza (Baartman & Ruijs, 2011). La percezione di competenza è inerente la sfera della metacognizione, in quanto gli studenti dovrebbero avere un senso realistico dei propri punti di forza e di debolezza per orientare la decisione nel processo autovalutativo (Bound & Fachinov, 1989). Il costrutto maggiormente utilizzato nella ricerca empirica per circoscrivere la percezione di competenza, o competenza percepita, è quello della "autoefficacia percepita" di Bandura (1977), definita come un aspetto della conoscenza di sé e riferita alle idee sulla propria capacità di organizzare e svolgere le attività per raggiungere i risultati desiderati. L'autoefficacia, quindi, non si riferisce a ciò che una persona sa effettivamente fare in un determinato dominio, ma alle idee sulla prestazione richiesta, influenzate dall'esperienza passata, dal confronto con gli altri e dagli stati fisiologici e affettivi (Bandura, 1986, 1997).

I limiti e le potenzialità dell'utilizzo dell'autovalutazione dello studente per finalità istituzionali sono attualmente al centro di un acceso dibattito alimentato dal crescente interesse per le misurazioni dei risultati di apprendimento, a seguito della rilevanza ormai acquisita della certificazione delle competenze (Carpersen, 2017).

Senza poter entrare nel merito del dibattito in questo contesto, si sottolinea che la promozione delle competenze autovalutative è divenuto un obiettivo esplicito dell'istruzione universitaria, da promuovere in ogni processo di insegnamento/apprendimento e non solo a livello di corso di studio e di ateneo, così come introdotto dall'Anvur circa sei anni fa. Risulterebbe, di conseguenza, paradossale non attribuire una specifica rilevanza all'autovalutazione dello studente nei processi di valutazione dei corsi di laurea.

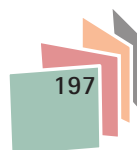
Relativamente allo studio che qui si presenta, l'autovalutazione degli studenti e degli ex studenti del corso di laurea in Scienze della forma-



zione primaria dell'Università del Molise è basata sulla loro percezione del livello di competenza acquisito nelle diverse aree di apprendimento, desunte direttamente dalla Scheda Unica Annuale del Corso di Studi (SUA-CdS). Il questionario somministrato è stato costruito, infatti, utilizzando i "Risultati di apprendimento attesi" presenti nella SUA-CdS in riferimento alle cinque aree di apprendimento presentate nel Quadro A.4.b.2, Conoscenza e comprensione. Capacità di applicare conoscenza e comprensione (Tab. 1).

Apprendimenti socio-psico-pedagogici e metodologico-didattici
Apprendimenti delle discipline e delle didattiche disciplinari
Apprendimenti per l'integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali
Apprendimento della lingua inglese e delle tecnologie didattiche
La crescita professionale attraverso l'esperienza

Tab. 1: SUA-CdS, Quadro A.4.b.2



Per ciascuna area sono state identificate le competenze obiettivo, considerando come competenza quella dell'European Qualification Framework for LifeLong Learning - EQF (European Parliament, 2008) adattata al profilo professionale dell'insegnante: *la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche nel contesto classe, in quello delle relazioni con colleghi e nel rapporto con le famiglie.*

L'analisi dei dati rilevati consente di individuare le criticità delle aree e degli ambiti specifici di competenze, sui quali avviare il processo di miglioramento inerente: la singola disciplina (insegnamento/i non adeguati, obiettivi di apprendimento dell'insegnamento non coerenti, modalità di valutazione non efficace, ecc.); gli obiettivi di apprendimento del percorso di studio che risultano non aderenti all'attuale profilo professionale dell'insegnante.

2. Metodologia

2.1 Popolazione e campione

Come sintetizzato in tabella 2, il campione degli studenti è composto da 132 unità, pari al 76% della popolazione di riferimento costituita dagli iscritti al quinto anno di corso nell'a.a. 2017/18 e nell'a.a. 2018/19.

Il campione dei laureati è costituito da 69 unità, pari al 44% dei laureati in SFP LM85bis dall'a.a. 2015/16 al 2018/19. Il gruppo dei laureati, cioè gli “insegnanti”, costituisce un sotto-campione della popolazione di riferimento, in quanto tra i questionari compilati (n. 81) sono stati selezionati solo quelli dei laureati attualmente in servizio nelle scuole.

Campione	Numero casi	Percentuale rispetto alla popolazione
Iscritti V anno 2017/18	72	76%
Iscritti V anno 2018/19	60	76%
Laureati in servizio	69	44%

Tab. 2: Popolazione e campione



2.2 Strumenti e metodi di rilevazione

Per rilevare i livelli di competenza percepita dagli studenti e dagli insegnanti è stato costruito un questionario a partire dagli esiti di apprendimento previsti dalla SUA-CdS di Scienze della formazione primaria di Unimol. La SUA-CdS esplicita le competenze in uscita ripartendole in 5 macroaree, o ambiti di competenze (Tab. 1), collocando nelle macroaree gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio che concorrono allo sviluppo delle competenze dichiarate. Le 5 macroaree sono state suddivise in 7 ambiti di competenza, per la distinzione in due ambiti della sezione della SUA-CdS denominata “Apprendimento della lingua inglese e delle tecnologie didattiche” e per l’aggiunta dell’ambito denominato “Competenze comunicative e relazionali, trasversale”, ovvero trasversale a tutti i corsi erogati e alle esperienze attivate (Tab. 3).

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 Tecnologie dell'istruzione 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
<i>Ambito scienze naturali</i>	Elementi di fisica e chimica Sistemi biologici ed educazione ambientale
<i>Ambito matematico</i>	Fondamenti di matematica Didattica della matematica
<i>Ambito artistico-musicale</i>	Educazione all'immagine Educazione musicale e didattica della musica
<i>Ambito motorio</i>	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 di base propedeutiche alla didattica che integra le nuove tecnologie	Laboratorio di tecnologie didattiche
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

Tab. 3: Ambiti di competenza e insegnamenti

Il questionario costruito a partire dagli ambiti di competenza della SUA è costituito da 60 item, ripartiti nei rispettivi gli ambiti di competenza come mostrato in tabella 4.



Ambiti di competenza SUA	Item questionario
Competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche	12
Competenze disciplinari	25
<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>	7
<i>Ambito motorio</i>	3
Competenze didattiche per l'inclusione	3
Competenze di Lingua Inglese	4
Abilità informatiche	5
Competenze professionali maturate con il Tirocinio	7
Competenze comunicative e relazionali	4

Tab. 4: Struttura del questionario

La costruzione del questionario ha tenuto conto delle linee guida inerenti le condizioni per l'attendibilità di un *self-reported data* (Gonyea, 2005) e le domande non sono formulate per stimare oggettivamente gli esiti di apprendimento bensì finalizzate a rappresentare la percezione di competenza.

Strutturato in domande di grado di accordo, con risposte multiple ordinate su una scala a 4 valori, il questionario non è costruito per rilevare costrutti complessi; gli item, infatti, sono radicati nell'esperienza dello studente, non hanno bisogno di complesse interpretazioni, né possono essere fraintesi. La tipologia di risposta indica allo studente che non sono necessari calcoli precisi, ma si richiede soltanto di fornire un'ampia valutazione della propria competenza, come si evince dall'esempio presentato in tabella 5 oltre che nelle tabelle 11 e 12.

Sono in grado di predisporre attività didattiche finalizzate all'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria.
Decisamente sì
Più sì che no
Più no che sì
Decisamente no

Tab. 5: Esempio di Item del questionario

In fase di analisi dei dati sono stati attribuiti valori da 0 (Decisamente no) a 3 (Decisamente sì). Precedono le domande di grado d'accordo item finalizzati a rilevare le caratteristiche individuali: anagrafiche e inerenti il percorso di studio per gli studenti (10 item), a cui si aggiungo, per gli insegnanti, le caratteristiche individuali inerenti il percorso post laurea (7 item). Chiudono il questionario rivolto agli insegnanti tre domande aperte finalizzate a rilevare la loro opinione sugli insegnamenti e sui laboratori ritenuti più utili alla luce della loro esperienza didattica e acquisire suggerimenti per migliorare il curriculum di Scienze della formazione primaria. Per uniformità metodologica, le risposte date alle domande aperte non sono oggetto di analisi nel presente contributo.

Dopo la fase di pre-test, il questionario è stato caricato su Moduli di Google e somministrato in diversi momenti: nel mese di maggio 2018 agli studenti iscritti al quinto anno nell'a.a. 2017/18; nel maggio 2019 agli studenti iscritti al quinto nell'a.a. 2018/19; nei mesi di aprile e maggio 2019 agli insegnanti.



2.2 Metodologia d'analisi dei dati

L'attendibilità delle risposte ai questionari è stata misurata mediante il test alpha di Cronbach (1951).

La percezione di competenza è stata sintetizzata utilizzando la media dei valori attribuiti alle opzioni di risposta: da 0 (Decisamente no) a 3 (Decisamente sì). Il calcolo della media per le variabili ordinali è prassi negli studi empirici per sfruttare l'ampia gamma di procedure statistiche che è possibile applicare disponendo della media (van Belle, 2002).

La differenza della percezione media delle competenze tra le due popolazioni (studenti e insegnanti) è stata analizzata con il test di differenze delle medie (t test) (Welch, 1947).

Le relazioni tra variabili esplicative (caratteristiche individuali) e variabile dipendente (competenza percepita) è stata stimata mediante il metodo dei Minimi quadrati ordinari (Angrist & Pischke, 2008).



3. Statistiche descrittive

3.1 *Studenti*

Come sintetizzato in tabella 6, l'89% del campione è rappresentato da studentesse; il 33% supera i 28 anni, il 36% ricade in una fascia di età compresa tra i 24 e i 27 anni e il restante 31% ha meno di 24 anni.

I diplomi di liceo classico e di liceo scientifico costituiscono il titolo di studio maggiormente posseduto (52%), seguito dal diploma di liceo delle scienze umane (29%). Il 17% ha una laurea attinente il corso di studi e il 27% dichiara di aver svolto esperienze lavorative in ambito educativo durante gli studi. I dati relativi al percorso di studi evidenziano che la maggior parte degli studenti ha una alta frequenza nei corsi non obbligatori, è in regola con gli esami ed ha una media dei voti d'esame compresa tra 25 e 27 (57%), e 28 e 30 (40%).

Caratteristiche individuali	Modalità	Percentuale
Sesso	M	89
	F	11
Età	Meno di 24	31
	24-25	30
	26-27	6
	Dai 28 in su	33
Scuola superiore	Istituto Professionale	2
	Istituto Tecnico	13
	Liceo classico/scientifico	52
	Liceo linguistico	4
	Liceo delle scienze umane	29
Esperienze lavorative attinenti il corso di studi	Sì	27
	No	73
Possesso laurea attinente il corso di studio	Sì	17
	No	83
Frequenza corsi non obbligatori	Meno del 30%	9
	30% - 60%	16
	60% - 90%	41
	Più del 90%	34
Crediti acquisiti	Meno di 60	2
	60 - 120	2
	121 - 180	14
	181 - 240	24
	Più di 240	58
Esami/Idoneità sostenuti	Meno di 16	6
	16-24	25
	25-31	69
Idoneità tirocinio	1	2
	2	10
	3	88
Media voti	22 - 24	5
	25 - 27	51
	28 - 30	44



Tab. 6: Statistiche descrittive degli studenti

3.2 Insegnanti

Come mostrato in tabella 7, il 99% del campione è rappresentato da femmine; il 67% del campione ricade in una fascia di età compresa tra i 24 e i 27 anni e il restante 33% supera i 28 anni. I laureati insegnano nelle regioni del centro-nord (64%), su posto comune (57%) o di sostegno (43%), prevalentemente nella scuola primaria (76%).

I dati relativi al percorso di studi evidenziano un alto valore della media dei voti d'esame (il 67% ha una media compresa tra 28 e 30) e un alto valore del voto di laurea (l'83% ha riportato un voto compreso tra 106 e 110).



Caratteristiche individuali	Modalità	Percentuale
Sesso	M	1
	F	99
Età	24-25	40
	26-27	27
	dai 28 in su	33
Scuola superiore	Istituto Professionale	1
	Istituto Tecnico	4
	Liceo classico/scientifico	50
	Liceo linguistico	6
	Liceo delle scienze umane	39
Regione di servizio	Abruzzo	3
	Campania	1
	Emilia Romagna	9
	Lazio	12
	Lombardia	19
	Marche	13
	Molise	10
	Piemonte	10
	Puglia	10
	Toscana	3
	Trentino Alto Adige	1
Veneto	6	
Esperienze lavorative attinenti il corso di studi	Sì	20
	No	80
Possesso laurea attinente il corso di studio	Sì	21
	No	79
Titoli post laurea	Sì	77
	No	23
Tipologia titoli post laurea	24 CFU	6
	Master I livello	56
	TFA sostegno Primaria	38

Ordine e grado di scuola	Infanzia	9
	Primaria	76
	Infanzia e Primaria	10
	Secondaria di I e II grado	5
Anzianità di servizio	Meno di 1 anno	33
	1-3 anni	54
	Più di 3 anni	1
	Supplenze saltuarie	12
Tipologia di contratto 2018/19	Tempo determinato	96
	Tempo indeterminato	4
Tipologia di posto 2018/19	Posto comune	57
	Posto sostegno	43
Anno accademico di immatricolazione	2011/12	40
	2012/13	20
	2013/14	34
	2014/15	6
Anno accademico di laurea	2015/16	27
	2016/17	26
	2017/18	47
Frequenza corsi non obbligatori	Meno del 30%	9
	30% - 60%	10
	60% - 90%	21
	Oltre il 90%	60
Media voti	22 - 24	1
	25 - 27	32
	28 - 30	67
Voto di laurea	100 - 105	17
	106 - 110 con lode	83



Tab. 7: Statistiche descrittive degli insegnanti

4. Analisi dei dati

4.1 *Attendibilità delle risposte*

L'attendibilità delle risposte ai questionari è stata misurata mediante il test alpha di Cronbach, che ha restituito valori compresi tra 0.82 e 0.90 per le risposte date al questionario studenti e valori compresi tra 0.78 e 0.93 per le risposte date al questionario insegnanti (Tab. 8). Nella prassi scientifica valori comprese tra 0.70-0.80 sono considerati discreti per la misura dell'attendibilità, tra 0.80-0.90 buoni, e superiori a 0.90 ottimi.

Ambiti di competenza	Item	alpha questionario studenti	alpha questionario insegnanti
Competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche	12	0.90	0.86
Competenze disciplinari	25	0.94	0.93
Competenze didattiche per l'inclusione	3	0.84	0.81
Competenze di Lingua Inglese	4	0.85	0.85
Abilità informatiche	5	0.87	0.89
Competenze professionali maturate con il Tirocinio	7	0.91	0.87
Competenze relazionali	4	0.82	0.78

Tab. 8: Test alpha di Cronbach

Percezione media delle competenze e t test

Come si evince dalla tabella 9, gli studenti si percepiscono più competenti nelle abilità informatiche di base, con un valore della media pari a 2.87. Percepiscono un alto grado di competenza nelle competenze comunicative e relazionali (M 2.41) e nelle competenze professionali maturate con il tirocinio (M 2.16).

Seguono poi le competenze Psico-pedagogiche e metodologiche didattiche (M 2) e quelle disciplinari (M 1.95). Relativamente a queste ultime, si registrano i valori più bassi nell'ambito matematico (M 1.86) e scientifico (M 1.63).

Permangono inferiori, rispetto agli altri ambiti di competenza, anche i valori relativi alle competenze didattiche per l'inclusione (M 1.72) e alle competenze di lingua inglese (M 1.78).

Come gli studenti, anche gli insegnanti si percepiscono più competenti nelle abilità informatiche di base con un valore della media pari a 2.95 (Tab. 9).

Percepiscono un alto grado di competenza nelle competenze comunicative e relazionali (M 2.5) e nelle competenze professionali maturate con il tirocinio (M 2.35)

Seguono poi le competenze Psico-pedagogiche e metodologiche didattiche (M 2.30) e le competenze disciplinari (M 2.22). Relativamente a queste ultime, si registrano i valori più bassi nell'ambito scientifico (M 1.89).

Permangono inferiori, rispetto agli altri ambiti di competenza, i valori relativi alle competenze didattiche per l'inclusione (M 2.18) e alle competenze di lingua inglese (M 2.05)

La percezione media delle competenze da parte degli insegnanti è significativamente più alta della percezione media delle competenze da parte degli studenti in tutti gli ambiti analizzati (t test, Tab. 9).

In ultimo, si evidenzia che il ranking della percezione media degli insegnanti rispecchia quello degli studenti.

Ambiti di competenza	Item	Media studenti	Media insegnanti	t test
Competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche	12	2	2.30	-4.75***
Competenze disciplinari	25	1.95	2.22	-3.73***
<i>Ambito linguistico-letterario</i>	5	2.14	2.31	
<i>Ambito storico-geografico</i>	4	1.96	2.17	
<i>Ambito scienze naturali</i>	3	1.63	1.89	
<i>Ambito matematico</i>	3	1.86	2.39	
<i>Ambito artistico-musicale</i>	7	2.08	2.26	
<i>Ambito motorio</i>	3	2.02	2.27	
Competenze didattiche per l'inclusione	3	1.72	2.18	-5.13***
Competenze di Lingua Inglese	4	1.78	2.05	-2.68**
Abilità informatiche	5	2.87	2.95	-2.11**
Competenze professionali maturate con il Tirocinio	7	2.16	2.35	-2.77***
Competenze comunicative e relazionali	4	2.41	2.5	-1.67**

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

Tab. 9: Percezione media delle competenze e t test



4.3. Risultati della regressione lineare stimata sul campione degli studenti

Dai dati emerge che sulla percezione delle competenze acquisite dagli studenti non incidono il sesso, l'età, la frequenza e la media dei voti; hanno, invece, un impatto positivo sulle competenze Psico-pedagogiche e metodologiche didattiche le esperienze lavorative e su quelle Comunicative e relazionali il possesso di una prima laurea; più in generale il numero di esami sostenuti ha un impatto positivo sulla percezione complessiva delle proprie competenze.

Non incide, invece, sulla percezione media di competenza il titolo di studio di scuola secondaria, ad eccezione della competenza nella didattica della lingua inglese, dove si percepiscono più competenti gli studenti provenienti dal liceo linguistico rispetto agli studenti provenienti dal liceo delle scienze umane (la comparazione tra percezione e titolo di studio è stata effettuata rispetto agli studenti provenienti dal liceo delle scienze umane).



	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Comp. PPMD	Comp. Disc.	Comp. Incl.	Comp. Ing.	Ab. Inf.	Comp. Prof.	Comp. C. Rel.
Sesso	0.152	0.188	0.502	0.317	-0.051	0.171	0.233
Età	-0.024	-0.018	-0.086	-0.038	-0.021	-0.017	-0.079
Esperienze lavorative	0.175**	0.082	0.009	-0.015	-0.003	0.035	0.102
Laurea attinente il CdS	0.049	0.016	0.189	0.043	0.108	0.114	0.302**
Frequenza	0.038	0.091	-0.005	-0.095	0.008	0.088	0.023
CFU acquisiti	-0.131	-0.069	-0.136	0.007	0.027	-0.101	-0.143
Esami sostenuti	0.192***	0.161**	-0.014	0.149	0.179**	0.094	0.260***
Idoneità Tirocinio	-0.019	-0.223	-0.180	-0.306	-0.017	-0.075	-0.131
Media voti	-0.123	-0.059	-0.004	0.069	-0.116	-0.097	-0.113
Istit. Professionale	0.377	0.286	0.392	0.325	0.140	0.302	0.141
Istituto Tecnico	-0.035	-0.179	-0.258	-0.278	0.072	0.036	-0.117
Liceo Clas./Scient.	-0.092	-0.119	-0.111	-0.038	-0.018	0.048	-0.011
Liceo Linguistico	-0.151	-0.194	-0.182	0.515**	-0.272	0.179	-0.064
Observations	132	132	132	132	132	132	132

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

Tab. 10: Risultati della regressione lineare stimata sul campione degli studenti

4.4. Risultati della regressione lineare stimata sul campione degli insegnanti

Per i laureandi in servizio al momento della rilevazione non si è rilevata una relazione tra la percezione delle competenze acquisite e il sesso, il possesso di una laurea attinente il corso di studio, le esperienze lavorative svolte durante il percorso di studi, l'anno accademico di immatri-

colazione e di laurea, la frequenza dei corsi, la media dei voti degli esami e il voto di laurea; non emerge, inoltre, che i titoli conseguiti successivamente alla laurea, l'ordine e il grado di scuola in cui prestano servizio o l'anzianità di servizio abbiano una incidenza sulla loro percezione di competenze acquisite.

Ha, invece, una incidenza positiva sulle competenze comunicative e relazionali l'età degli insegnanti, la tipologia di posto su cui insegnano: il servizio svolto sul posto di sostegno incide positivamente sulla percezione di competenze relativa alle pratiche inclusive.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Comp. PPMD	Comp. Did.	Comp. Di. In.	Comp. L. Ing.	Abil. Inf.	Comp. prof.	Comp. CR
Sesso	0.427	1.175	0.470	0.770	-0.089	-0.449	0.145
Età	-0.099	-0.073	0.045	-0.006	0.025	0.012	0.164**
Laura attinente il CdS	0.116	0.250	0.056	-0.257	-0.011	0.293	-0.092
Esperienze lavorative	0.072	0.175	0.222	0.362	0.003	0.214	0.156
Titoli post-laurea	-0.035	0.129	0.063	-0.009	0.013	0.225	0.016
Ordine e grado di scuola	-0.032	0.056	-0.003	0.242	-0.001	-0.060	-0.064
Anzianità di servizio	-0.010	-0.094	0.117	-0.035	0.042	-0.021	0.015
Tipologia di posto	0.229	0.068	0.352**	0.048	0.031	0.001	0.036
a.a. di immatric.	0.133	0.090	0.211	0.357	-0.016	0.095	0.106
a.a. di Laurea	-0.119	0.008	-0.042	-0.295	0.025	-0.012	0.035
Frequenza	-0.041	-0.019	0.031	0.015	0.032	-0.027	0.007
Media voti	-0.087	-0.092	-0.188	-0.149	-0.066	0.040	0.018
Voto laurea	0.005	0.019	-0.002	-0.031	0.001	-0.008	0.027
Observations	69	69	69	69	69	69	69

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

Tab. 11: Risultati della regressione lineare stimata sul campione degli insegnanti

5. Risultati

I principali risultati emersi dall'analisi dei dati ne consentono l'utilizzo nella valutazione dell'efficacia del percorso di studi nella formazione del maestro.

I risultati delle regressioni stimate sul campione degli studenti e sul campione degli insegnanti evidenziano che le caratteristiche individuali non attinenti il percorso di studi (ovvero il sesso, l'età, il possesso di una laurea attinente il CdS, le esperienze lavorative svolte durante il percorso di studi e il diploma conseguito) hanno una scarsa incidenza statistica sulla relativa percezione delle competenze; da ciò si può desumere che le competenze percepite dipendono, in massima parte, dalla formazione acquisita nel corso di laurea. Un aspetto, quest'ultimo, par-



ticularmente rilevante per il corso di laurea in SFP dell'Unimol che accoglie iscritti eterogenei per età, titoli di studio ed esperienze lavorative pregresse.

Dall'analisi effettuata sulla percezione media delle competenze (Tab. 9) è scaturito un ranking da cui si evince che studenti e insegnanti si percepiscono mediamente più competenti nell'ambito delle Abilità informatiche propedeutiche all'acquisizione di competenze didattiche attraverso la tecnologia (Studenti: M 2.87 – Insegnanti: M 2.95), e mediamente meno competenti nelle competenze didattiche relative all'ambito delle scienze naturali (Studenti: M 1.63 – Insegnanti: M 1.89).

Relativamente all'ambito informatico, sono state poste agli intervistati cinque domande di grado d'accordo, esplicitate in tabella 12.



Riesco a creare, aprire, salvare, chiudere e rinominare un file
Sono in grado di redigere un documento di testo
Sono in grado di redigere una presentazione Power Point
So utilizzare la posta elettronica
Sono in grado di effettuare ricerche sul web

Tab. 12: Item relativi all'Ambito informatico

I dati emersi dal questionario, se da un lato rappresentano un segnale incoraggiante per la capacità del percorso di studi di condurre gli studenti ad acquisire le abilità informatiche di base, dall'altro costituiscono anche l'occasione per una riflessione sugli stessi obiettivi di apprendimento di ambito informatico e tecnologico oggi propedeutici alle attuali opportunità didattiche, soprattutto tenendo conto che le competenze identificate come obiettivi di apprendimento per il CdS sono perlopiù in possesso dagli studenti in quanto acquisite nel percorso della scuola secondaria di secondo grado o in percorsi extra scolastici, così come emerge dalle innumerevoli richieste di riconoscimento della "patente europea". Pertanto, quanto è stato avviato è un percorso di rideterminazione degli obiettivi di apprendimento ritenuti necessari agli studenti per consentire loro un percorso di apprendimento delle tecnologie per l'istruzione.

Relativamente all'ambito scientifico, sono state poste agli intervistati 3 domande di grado d'accordo, esplicitate in tabella 13.

Sono in grado di predisporre attività pratiche inerenti i fenomeni fisici
Sono in grado di predisporre attività pratiche inerenti i fenomeni chimici
Riesco a individuare i concetti scientifici strutturanti e le loro connessioni

Tab. 13: Item relativi all'ambito scientifico

Gli studenti, in quest'ambito, si percepiscono meno competenti rispetto agli altri ambiti. I dati, indipendenti dalla carriera dello studente, confermano quanto emerso dalle analisi effettuate con i docenti titolari degli insegnamenti di riferimento che, a fronte della criticità rilevata, hanno proposto l'istituzione di un Laboratorio dove poter sperimentare principi della fisica e della chimica e poter implementare attività pratiche integranti l'attività didattica svolta in aula. La proposta, approvata dal Consiglio di Corso di studio, si auspica possa concretizzarsi a breve e costituire così il luogo di integrazione didattica.



6. Conclusioni

La somministrazione del questionario agli studenti e agli insegnanti è una risposta alla necessità di uscire, dopo qualche anno, dall'autoreferenzialità del processo di autovalutazione; infatti, questo non solo è attuato dallo stesso gruppo di lavoro (docenti, amministrativi e studenti) che ha partecipato alle fasi della progettazione, programmazione, organizzazione e gestione del CdS, ma anche perché basato esclusivamente sui dati disponibili circa la carriera degli studenti, l'opinione degli studenti, le indicazioni della Commissione paritetica docenti studenti e su quelli inerenti l'occupazione dopo la laurea. Senza una voce esterna, quella degli studenti e degli insegnanti, quindi, le analisi sulle criticità del percorso di studio, le riflessioni sulle cause che le determinano e le proposte di azioni di miglioramento per il CdS potrebbero essere il risultato non del compromesso tra le diverse idee dei componenti del gruppo scaturite proprio dai dati ma di una idea unica frutto della "fusione" delle riflessioni di tutti scaturite da convinzioni indipendenti dai dati; un elemento che non può essere sempre considerato come un valore aggiunto.

Pertanto, il riconoscimento della centralità della figura dello studente anche nel processo di valutazione dell'efficacia del percorso di studio, conferito consentendogli di esplicitare le competenze acquisite, è un'ulteriore attribuzione di valore alla convinzione che i processi di autovalutazione sono utili al miglioramento di un percorso di studi e non sono solo un adempimento tra i tanti da assolvere in quanto imposti dall'alto (Refrigeri, 2017); atteggiamento questo ancora largamente diffuso tra il personale docente e amministrativo, il quale fatica, e in parte addirittura rifiuta, di considerare una consuetudine il tener conto delle indicazioni e delle richieste delle parti sociali, l'analizzare l'andamento delle carriere degli studenti, il rimodulare gli obiettivi di apprendimento del Cds o di quelli dei singoli insegnamenti, l'effettuare analisi degli esiti formativi e di quelli occupazionali.

In ogni caso, il presente lavoro intende testimoniare che il processo di consapevolizzazione della utilità della autovalutazione dei percorsi di studio per il miglioramento prosegue, per quanto lentamente, grazie alle singole iniziative, le quali si auspica possano divenire sempre più quelle di molti.



Riferimenti bibliografici

- Angrist J.D. & Pischke J.S (2008). *Mostly harmless econometrics: an empiricist's companion*. Princeton university press.
- Asquini G., Refrigeri L., Squarzone A., Turri M. (2019). Percorsi universitari e competenze trasversali. Sfide e potenzialità. *Scuola democratica*, 10(1), pp. 209-224.
- Baartman L. & Ruijs L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), pp. 385-398.
- 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
- Bound D. & Fachinov N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Educational Psychologist*, 34, pp. 139-53.
- Caspersen J., Smeby J. C. & Olaf Aamodt P. (2017). Measuring learning outcomes. *European Journal of Education*, 52(1), pp. 20-30.
- Cronbach L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp. 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, pp. 317-335.
- EUROPEAN PARLIAMENT (2008), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01).
- Gonyea R.M. (2005). Self reported data in institutional research: Review and recommendations. *New directions for institutional research*, 127, pp.73-89.
- 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.
- 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, pp. 28-38.

