

Esperienze formative e sviluppo professionale dei futuri educatori. Evidenze da uno studio Pre-Post

Learning experiences and professional development among future educators. Evidence from a Pre-Post study

Francesco De Maria

University of Florence, Florence (Italy)

Daniela Frison

University of Florence, Florence (Italy)

Martina Pacifici

University of Florence, Florence (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: De Maria, F., Frison, D., & Pacifici, M. (2026). Esperienze formative e sviluppo professionale dei futuri educatori. Evidenze da uno studio Pre-Post. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 126-145. <https://doi.org/10.7346/sird-012026-p126>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: March 12, 2025

Accepted: April 30, 2026

Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

DOI: 10.7346/sird-012026-p126

Abstract

This contribution examines the relationship between learning experiences and the professional development of university students enrolled in a course within the Bachelor's Degree Programme in Educational Sciences. The study adopts a Pre-Post research design aimed at investigating changes in students' perceptions across four dimensions of professional development: self-assessment and self-development; developmental stages; learning perspective; and professional identity and career orientation under the Career Management Skills framework. Data were collected through a questionnaire administered at the beginning and at the end of the course; the matched sample consisted of 164 respondents. Changes were analysed using paired-sample t-tests, alongside preliminary psychometric analyses of the scales. The results show a significant increase in the overall scale score, particularly in the dimension related to developmental stages of professional growth. At the item level, changes emerged in students' openness to non-linear educational pathways and in their ability to identify concrete steps for their own professional development. Sub-sample analyses further indicate that learning experiences characterised by higher levels of active engagement and direct contact with professional practices are associated with greater variations across the dimensions considered. Overall, the findings provide empirical evidence of the contribution of learning experiences to the professional development of future educators.

Keywords: higher education, professional development, career management skills, professional identity, pre-post study.

Riassunto

Il contributo analizza la relazione tra esperienze formative e sviluppo professionale degli studenti universitari all'interno di un insegnamento del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione. Lo studio adotta un disegno di ricerca Pre-Post volto a esaminare le variazioni nelle percezioni degli studenti rispetto a quattro dimensioni dello sviluppo professionale coerenti con il framework delle Career Management Skills: autovalutazione e lavoro su di sé; tappe di sviluppo; learning perspective; identità e orientamento professionale. I dati sono stati raccolti tramite un questionario somministrato all'inizio e al termine del corso; il campione matched è composto da 164 rispondenti. Le variazioni sono state analizzate mediante t-test per campioni appaiati e analisi psicometriche preliminari delle scale. I risultati evidenziano un incremento significativo nella scala complessiva, in particolare nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo professionale. A livello di item emergono cambiamenti nell'apertura verso percorsi formativi non lineari e nella capacità di individuare passi concreti per il proprio sviluppo professionale. Le analisi sui sotto-campioni indicano inoltre che le esperienze formative caratterizzate da maggiore coinvolgimento operativo e contatto con pratiche professionali sono associate a variazioni più ampie nelle dimensioni considerate. Nel complesso, i risultati offrono evidenze empiriche sul contributo delle esperienze formative allo sviluppo professionale dei futuri educatori.

Parole chiave: formazione universitaria, sviluppo professionale, career management skills, identità professionale, studio Pre-Post.

Credit author statement

La struttura e i contenuti del contributo sono stati elaborati in modo condiviso dagli Autori. Per la sua elaborazione finale: D. Frison ha scritto i paragrafi 1 e 2; F. De Maria ha scritto i paragrafi 3, 4.2, 4.3 e 4.4; M. Pacifici ha scritto il paragrafo 4.1 e si è occupata dell'analisi statistica dei dati. Il paragrafo 5 è stato scritto congiuntamente da F. De Maria e D. Frison.

1. Introduzione

Nell'ultimo triennio, la figura dell'educatore socio-pedagogico ha iniziato a fare la propria apparizione nei titoli di riviste di settore che ne denunciavano la drammatica carenza e previsioni negative per il prossimo futuro, tali da mettere a rischio la tenuta dei servizi (Animazione Sociale, 2023; Premoli, 2022).

Un documento di analisi CUNSF-CoNCLEP del 2022 segnalava un clima di scarsa attenzione al lavoro socio-educativo e un mancato riconoscimento delle professioni che operano nel Terzo settore. Di fronte a condizioni organizzative ed economiche che non favoriscono il lavoro in questo ambito, spesso gli educatori, seppur presenti in numeri potenzialmente adeguati, si orientano poi verso lavori che presentano condizioni di retribuzione e contrattualizzazione migliori (CUNSF-CoNCLEP, 2022). Il report ISTAT sull'*Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia con riferimento all'anno educativo 2023/2024* denunciava, da un lato, la difficoltà di reperimento del personale con esperienza adeguata o in possesso di un titolo di studio idoneo e dall'altro, ove presente, la mancata accettazione da parte dei potenziali educatori delle condizioni contrattuali proposte (Istat, 2026). Già un precedente report, riferito all'anno 2022/2023, riportava problematiche similari relativamente alla "mancanza di titoli di studio idonei, l'incompatibilità con i metodi di lavoro, la carenza di esperienza pratica nel campo educativo" (Istituto Nazionale di Statistica & Centro Governance & Social Innovation Università Ca' Foscari di Venezia, 2024, p. 49). Sempre nel 2022, un altro studio (Corti et al., 2022) metteva in evidenza come in Italia, nonostante gli elevati standard di qualità dei servizi per l'infanzia, la natura temporanea dei contratti degli educatori e la bassa retribuzione possano avere ripercussioni negative sul mantenimento dei livelli di qualità, determinando anche una carenza di personale qualificato. In coerenza con queste previsioni, Unioncamere, nel 2025, attestava la difficoltà di reperimento al 56%, di cui il 75,4% per mancanza di candidati e il 20,3% per preparazione inadeguata.

Accanto ai dati statistici che inquadrano le condizioni della professione e le problematiche di cui soffre, stanno aumentando gli studi e le ricerche empiriche che indagano molteplici dimensioni del fenomeno partendo dall'orientamento e dall'esplorazione delle motivazioni alla scelta (Cornacchia, 2024; Greggio, Luraschi, & Formenti, 2025; Guerra & Palmieri, 2024; Re & Ravera, 2024), passando per la formazione iniziale dei futuri educatori ed educatrici, fino a preoccuparsi del benessere organizzativo degli educatori professionali socio-pedagogici nei servizi (Cornacchia & Chianese, 2025; Corsellini, 2024; Funari, et al., *in press*; Pintus & Ascari, 2025). Anche gli studi sull'identità professionale dell'educatore risultano centrali perché si concentrano sia sullo sviluppo della sua capacità di gestire i propri processi di carriera (Piazza & Rizzari, 2021) sia sui processi di professionalizzazione dei professionisti del settore (Del Gobbo & Federighi, 2021; Frison, Galeotti, & Torlone, 2025).

L'attenzione alla formazione della figura professionale è dunque crescente ed è al centro anche di questo contributo che si propone di esplorare la relazione tra l'esposizione a specifiche esperienze formative e le variazioni nelle dimensioni relative allo sviluppo professionale degli studenti.

2. Quadro teorico

In questo contributo, il tema della professionalizzazione dei futuri educatori ed educatrici è stato indagato a partire dal framework delle *Career Management Skills* (d'ora in avanti CMS), già adottato in un precedente studio qualitativo con studenti e studentesse dei Corsi di Laurea Magistrale dell'Area della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze (Frison & De Maria, 2023a; 2023b).

Con riferimento alle *Career Management Skills*, Sultana (2012) evidenziava come fosse complesso rintracciarne una definizione condivisa che tendeva piuttosto a variare da paese a paese con alcuni che ne enfatizzavano maggiormente la dimensione di *self-guidance* e altri che collocavano il costrutto all'interno della cornice della *career education* o del *career development learning* (Sultana, 2012). Lo *European Lifelong Guidance Policy Network* (2015) le definiva come un "set of competences (knowledge, skills, attitudes) that enable citizens at any age or stage of development to manage their learning and work life paths. The knowledge, skills and attitudes concern personal management, learning management, and career management" (ELGPN, 2015, p. 13). Si tratta dunque di un insieme di competenze personali, riflessive, sociali e digitali a sostegno della gestione delle transizioni a tutti i livelli di istruzione e professionali (Del Gobbo,

Frison, & Galeotti, 2021; ELGPN, 2015; Frison & De Maria, 2023b). Data la rilevanza delle CMS per la gestione di scenari formativi e professionali sempre più complessi, già nel 2012 Sultana enfatizzava quanto fosse centrale contemplarne lo sviluppo all'interno dei sistemi educativi europei e dei curricula. Attraverso una ricognizione, rilevava la proposta del lavoro sulle CMS come disciplina separata o all'interno di percorsi di *career education*, talvolta obbligatori, talaltra opzionali. Indipendentemente dalla variabilità delle proposte, ciò che emergeva è che spesso il successo del lavoro sulle CMS dipendeva dalla disponibilità e dalla capacità dei docenti di integrarne lo sviluppo nei loro corsi e dal fatto che abbiano una formazione in tal senso (Sultana, 2012). Per quanto riguarda le aree a cui le CMS fanno riferimento, come ricorda Galeotti (2022), una sperimentazione realizzata in Italia nell'ambito del Progetto LE.A.DE.R, *Framework Career Management Skills*, ha ricondotto le CMS a cinque macro-aree: 1) efficacia personale, 2) gestire relazioni, 3) identificare e accedere a opportunità formative e professionali, 4) conciliare vita personale, studio e lavoro e 5) comprendere il mondo. Si tratta di macroaree di competenza che, se promosse nei contesti di formazione, possono sia favorire il coinvolgimento e l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio processo di apprendimento, ma anche rafforzare il collegamento con il mondo del lavoro e incoraggiare una postura di *lifelong learning* (ELGPN, 2015).

Proprio con l'obiettivo di accompagnare studenti e studentesse, futuri educatori ed educatrici, nel loro percorso formativo e professionale con un'attenzione specifica alle aree contemplate dalle CMS, sono state progettate e proposte una serie di attività realizzate all'interno dell'insegnamento di *Pedagogia Sperimentale e Valutazione dei Processi di Apprendimento* (primo anno) del Corso di Laurea L-19 Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Esse hanno inteso combinare lo sviluppo di CMS con l'apprendimento e la sperimentazione di metodi e strumenti di ricerca che sono stati adottati per facilitare negli studenti la conoscenza approfondita dei possibili sbocchi occupazionali e contesti socio-educativi in cui l'educatore può inserirsi professionalmente e l'esplorazione di strumenti professionali propri del lavoro educativo (es. mediante osservazione diretta o indiretta dei contesti, interviste a professionisti, project work e lavori di gruppo su problemi educativi).

3. Metodologia

3.1 Disegno di ricerca

Lo studio adotta un disegno esplorativo Pre-Post a gruppo unico, finalizzato a osservare le variazioni nelle percezioni e nelle rappresentazioni professionali degli studenti e delle studentesse del CdS L-19 in Scienze dell'Educazione e della Formazione in relazione alla partecipazione alle attività didattiche proposte all'interno dell'insegnamento "Pedagogia sperimentale e valutazione dei processi di apprendimento con laboratorio di pedagogia sperimentale e processi di apprendimento" a.a. 25-26, Università degli Studi di Firenze.

Il disegno ha previsto la somministrazione dello stesso strumento in due momenti distinti all'interno del ciclo di lezioni: all'inizio del percorso (rilevazione pre) e alla sua conclusione (rilevazione post), attraverso un sistema di tracciamento pseudonimizzato che consente il confronto intra-soggetto tra le due rilevazioni. Tale impostazione ha permesso di osservare le variazioni nelle dimensioni analizzate e di esplorare la relazione tra la partecipazione alle esperienze formative e lo sviluppo di specifiche competenze riflessive e professionali in relazione allo sviluppo delle Career Management Skills (CMS). Il disegno di ricerca non assume una configurazione sperimentale e non prevede gruppo di controllo, pertanto, le variazioni osservate non vengono interpretate in termini causali.

Lo studio più ampio ha incluso anche la raccolta di dati qualitativi, in una prospettiva metodologica *mixed methods*, nella quale l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi consente di cogliere la complessità dei processi di sviluppo professionale degli studenti. L'utilizzo combinato di differenti tipologie di dati e strumenti di rilevazione consente infatti di rafforzare la solidità interpretativa dei risultati attraverso strategie di triangolazione e complementarità metodologica (Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Creswell & Clark, 2011; Trincherò & Robasto, 2019). Sebbene lo strumento utilizzato includa anche domande aperte finalizzate a rilevare aspettative iniziali e cambiamenti percepiti al termine del corso, il presente contributo si concentra sulle analisi quantitative delle scale di autovalutazione e persegue una duplice finalità:

- analizzare le proprietà psicometriche dello strumento, con particolare riferimento all'affidabilità interna e alla struttura fattoriale delle scale;
- osservare eventuali cambiamenti nelle dimensioni rilevate tra la rilevazione pre e post.

La popolazione di riferimento è costituita da studentesse e studenti frequentanti l'insegnamento erogato al primo anno, suddivisi in due gruppi:

- A-L: di cui 188 rispondenti nella rilevazione PRE e 144 rispondenti della rilevazione POST;
- M-Z: di cui 134 rispondenti nella rilevazione PRE e 106 rispondenti della rilevazione POST;

La partecipazione alla ricerca è avvenuta su base volontaria.

3.2 Costruzione dello strumento

Il questionario è stato progettato a partire dal costrutto di Career Management Skills (cfr. §1), che pongono al centro la responsabilizzazione dello studente nella costruzione della propria identità professionale e nella gestione delle traiettorie di sviluppo personale, formativo e lavorativo. La costruzione delle scale si basa su precedenti ricerche condotte dagli autori nel campo dell'orientamento formativo e dello sviluppo professionale degli studenti universitari, che hanno evidenziato come i dispositivi di riflessione guidata e di autovalutazione possano favorire lo sviluppo delle CMS e sostenere i processi di costruzione del progetto professionale degli studenti. Le dimensioni indagate nel questionario derivano dunque dai risultati di precedenti analisi qualitative (Frison & De Maria, 2023a; 2023b).

La definizione dello strumento ha seguito, in forma adattata, alcune delle principali fasi previste nei processi di sviluppo e validazione delle scale di misura (DeVellis, 2017):

- definizione dei costrutti e delle dimensioni teoriche di riferimento;
- generazione e selezione degli item a partire dal quadro teorico e dalle evidenze empiriche emerse nelle ricerche precedenti;
- costruzione della struttura dello strumento e revisione del contenuto degli item;
- somministrazione del questionario e successiva analisi delle proprietà psicometriche della scala.

Il questionario è articolato in sette aree.

L'Area A raccoglie le *variabili socio-demografiche* del campione: età, genere, percorso/i scolastico/i precedente/i, eventuali esperienze lavorative pregresse in ambito educativo e presenza di precedenti percorsi universitari.

L'Area B rileva l'*esposizione degli studenti a specifiche esperienze formative* proposte durante il corso:

- B1 - "Presentazione di contesti lavorativi" relativi ai diversi ambiti professionali del settore educativo;
- B2 - "Osservazione diretta o indiretta di servizi", contesti e pratiche educative;
- B3 - "Testimonianze di professionisti": incontri con figure professionali del settore di riferimento;
- B4 - "Attività laboratoriali/project work" di tipo applicativo e di costruzione di strumenti professionali;
- B5 - "Lavori di gruppo tra pari": attività collaborative di costruzione condivisa di conoscenze;
- B6 - "Feedback ricevuti dai docenti": indicazioni orientate a supportare i processi di apprendimento;
- B7 - "Utilizzo di strumenti professionali": applicazione o simulazione di strumenti professionali.

Le Aree C, D, E e F costituiscono il nucleo centrale dello strumento e sono organizzate in quattro scale di autovalutazione finalizzate a rilevare:

- i processi di autovalutazione e riflessività sul proprio percorso formativo e professionale;
- la definizione di tappe e obiettivi di sviluppo professionale;
- le rappresentazioni e le prospettive di apprendimento;
- le dimensioni legate all'identità e all'orientamento professionale.

Gli item sono formulati come affermazioni relative alla percezione e alla valutazione del proprio percorso formativo e professionale e sono misurati attraverso una scala Likert a cinque punti (Pochissimo – Poco – Abbastanza – Molto – Moltissimo). A ciascun item è associato uno specifico indicatore, definito a partire dalle dimensioni teoriche di riferimento. La struttura delle scale e la relazione tra dimensioni, indicatori e item è sintetizzata nella Tabella 1.

<p style="text-align: center;">C <i>Autovalutazione e lavoro su di sé</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consapevolezza di punti di forza e debolezza 2. Riflessività su conoscenze/competenze 3. Riconoscimento e valorizzazione esperienze pregresse 4. Integrazione tra percorso universitario e percorso di vita 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ho una chiara consapevolezza dei miei punti di forza e delle mie debolezze 2. Sono in grado di riflettere criticamente sulle mie conoscenze e competenze ai fini dei miei obiettivi professionali 3. Riconosco e valorizzo le mie esperienze formative pregresse (formali, non formali, informali) ai fini dei miei obiettivi professionali 4. Riesco a integrare il percorso universitario con le mie esperienze di vita personali
<p style="text-align: center;">D <i>Tappe di sviluppo</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definizione di obiettivi personali e professionali 2. Individuazione di step concreti 3. Partecipazione a orientamento/placement 4. Pianificazione di un piano di sviluppo coerente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. So definire obiettivi personali e professionali realistici 2. Sono capace di individuare step concreti per raggiungere i miei obiettivi 3. Ritengo importante partecipare ad attività di orientamento o placement 4. So quali potrebbero essere i prossimi passi da compiere per il mio sviluppo professionale
<p style="text-align: center;">E <i>Learning perspective</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visione lineare del percorso formativo 2. Visione flessibile del percorso formativo 3. Atteggiamento verso il bilanciamento studio/lavoro 4. Apertura a percorsi non lineari 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ritengo che un percorso formativo possa svilupparsi in modo lineare e sequenziale 2. Ritengo che un percorso formativo possa svilupparsi in modo flessibile e adattabile a diverse esigenze e opportunità. 3. Ritengo importante poter conciliare studio e lavoro per crescere professionalmente 4. Mi sento aperto a percorsi non lineari e variegati
<p style="text-align: center;">F <i>Identità e orientamento professionale</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivazione e commitment alla professione 2. Condivisione dei valori della professione 3. Integrazione tra studi e progetto di vita 4. Definizione della direzione professionale futura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi sento motivato a intraprendere la professione in uscita dal mio percorso di studio 2. Ho chiari i valori che caratterizzano la professione in uscita dal mio percorso di studio 3. Riesco a integrare il percorso di studi con il mio progetto di vita 4. Sento di avere una direzione chiara per il mio futuro professionale

Tab. 1: dimensioni, indicatori e item delle scale

Infine, l'Area G includeva alcune domande aperte finalizzate a rilevare, nella fase pre, le *aspettative degli studenti* rispetto al corso e, nella fase post, i *cambiamenti percepiti* e i fattori ritenuti maggiormente significativi nel processo di apprendimento e sviluppo professionale.

3.3 Procedura di raccolta dati

La raccolta dei dati è stata realizzata mediante la somministrazione di un questionario online in modalità di auto-compilazione tramite la piattaforma LimeSurvey, con un tempo medio di compilazione stimato di circa 15 minuti. La rilevazione è stata effettuata in due momenti distinti:

- rilevazione pre, realizzata nella prima settimana dell'insegnamento;
- rilevazione post, somministrata alla conclusione del corso.

Come già evidenziato, alcune Aree del questionario sono state somministrate in modo differenziato nelle due rilevazioni. In particolare, le domande relative all'Area A *Variabili socio-demografiche* sono state raccolte esclusivamente nella rilevazione iniziale. Al contrario, le domande relative all'Area B *Esposizione a esperienze formative*, sono state somministrate unicamente nella rilevazione finale, in quanto relative alla partecipazione del campione alle attività realmente fruitive.

Infine, per consentire il confronto tra le due rilevazioni è stato utilizzato un sistema di tracciamento pseudonimizzato, che ha permesso di associare le risposte fornite dai singoli partecipanti nelle due fasi mantenendo al contempo l'anonimato dei rispondenti.

3.4 Procedure di analisi dei dati

Le analisi condotte sui dati raccolti sono state articolate in più fasi, al fine di descrivere le caratteristiche del campione, verificare la solidità psicometrica dello strumento e analizzare le relazioni tra le dimensioni indagate e le esperienze formative proposte nel corso dell'insegnamento.

In una prima fase sono state calcolate le statistiche descrittive relative alle variabili socio-demografiche del campione e alle principali caratteristiche degli studenti, considerando separatamente le rilevazioni pre e post (Area A). Successivamente sono state effettuate l'analisi di affidabilità interna delle scale attraverso il coefficiente *Cronbach's alpha* e l'analisi fattoriale confermativa (CFA) sul campione totale delle due rilevazioni, separatamente pre-corso (PRE) e post-corso (POST), condotta utilizzando il pacchetto lavaan in R (Rosseel, 2012).

In una seconda fase le analisi sono state condotte relativamente al sotto-campione di rispondenti per i quali è stato possibile effettuare il matching tra le rilevazioni pre e post, consentendo il confronto intra-soggetto tra le due misurazioni. Su questo sotto-campione sono state analizzate le caratteristiche socio-demografiche e successivamente le variazioni nelle dimensioni relative all'autovalutazione, allo sviluppo professionale, alle prospettive di apprendimento e all'identità professionale (Aree C-F).

Infine, per il sotto-campione *matched* sono state esplorate le relazioni tra le dimensioni rilevate attraverso le scale del questionario e l'esposizione degli studenti alle diverse esperienze formative proposte nel corso dell'insegnamento (Area B), al fine di analizzare possibili associazioni tra partecipazione alle attività e sviluppo delle dimensioni considerate.

4. Risultati

4.1 Caratteristiche del campione: statistiche descrittive

Il numero di rispondenti al questionario somministrato all'inizio del corso è risultato essere 322, mentre 250 soggetti hanno risposto al questionario somministrato alla fine del corso; 164 di questi, hanno risposto a entrambi i questionari, permettendo un confronto Pre-Post (Tabella 2). Sia nel campione di rispondenti che hanno completato il questionario somministrato all'inizio del corso che nel campione composto da persone che hanno compilato il questionario sia all'inizio che alla fine del corso, osserviamo che la maggior parte del campione è composto da studenti e studentesse di età pari o inferiore a 20 anni (rispettivamente il 68,0% e il 67,0%). Nel campione costituito da rispondenti all'inizio del corso, la percentuale di rispondenti di età compresa tra 21 e 22 anni è invece più bassa (13,9%) rispetto al suo sottoinsieme di rispondenti a entrambe le indagini (17,7%), che al contrario hanno una prevalenza inferiore di over 31 (0,7%) rispetto ai rispondenti dell'indagine iniziale (4,2%). Il genere femminile in entrambi i campioni rappresenta oltre il 93% dei rispondenti (rispettivamente il 93,8% e il 93,9%). Sia nel campione che ha compilato all'inizio e sia nel sottogruppo di coloro che hanno compilato all'inizio e alla fine, il Liceo delle Scienze Umane è la scuola di background più frequente (rispettivamente 39,1% e 39,6%). Per quanto riguarda le esperienze lavorative pregresse in ambito educativo, oltre il 25% del campione prima dell'inizio del corso aveva già affrontato un tirocinio o il servizio civile (28,9% del campione che ha compilato il questionario all'inizio del corso e il 26,8% del campione che ha completato il questionario in entrambi i momenti della somministrazione). Similmente, oltre il 25% del campione aveva fatto volontariato (29,8% del campione rispon-

dente prima del corso, 25,0% del campione rispondente a entrambe le fasi di somministrazione) mentre circa la metà dei rispondenti aveva alle spalle esperienze lavorative (49,1% del campione rispondente all'inizio del corso e 42,7% del campione rispondente a entrambe le fasi di somministrazione). Non si notano quindi difformità tra i rispondenti nella fase iniziale di somministrazione e tra i rispondenti che hanno completato entrambi i questionari, se non una minor prevalenza di rispondenti con alle spalle esperienze di volontariato o lavoro (diverse da tirocinio o servizio civile).

Variabile	Rispondenti al questionario pre-corso (n=322)		Rispondenti a entrambi i questionari (n=164)	
	N	%	N	%
Età				
18-20	219	68,0	110	67,0
21-22	45	13,9	29	17,7
23-25	32	9,9	16	9,7
26-30	12	3,6	6	3,6
Over 30	14	4,2	3	0,7
Genere				
F	302	93,8	154	93,9
M	18	5,6	8	4,9
Non binario	1	0,3	1	0,6
Preferisco non rispondere	1	0,3	1	0,6
Percorso scolastico				
Istituto professionale per i servizi (es. socio-sanitari, enogastronomia, accoglienza turistica, ecc.)	47	14,6	21	12,8
Istituto professionale per l'industria e l'artigianato (es. manutenzione, produzioni industriali e artigianali)	6	1,9	3	1,8
Istituto tecnico economico (ex ragioneria, turismo, ecc.)	23	7,1	7	4,3
Istituto tecnico tecnologico (meccanica, elettronica, informatica, costruzioni, ecc.)	7	2,2	6	3,7
Liceo artistico	22	6,8	12	7,3
Liceo classico	10	3,1	6	3,7
Liceo delle scienze umane (anche opzione economico-sociale)	126	39,1	65	39,6
Liceo linguistico	32	9,9	20	12,2
Liceo musicale e coreutico	4	1,2	4	2,4
Liceo scientifico (anche opzione scienze applicate)	23	7,1	12	7,3
Altro	22	6,8	8	4,9
Esperienze lavorative pregresse in ambito educativo				
Tirocinio + Servizio Civile	93	28,9	44	26,8
Volontariato	96	29,8	41	25,0
Attività lavorativa	146	45,3	70	42,7

Tab. 2: descrizione del campione

Nel questionario somministrato alla fine del corso, è stato chiesto ai rispondenti a quali attività avessero partecipato durante lo svolgimento dello stesso (Tabella 3). Le attività più partecipate da entrambi i campioni sono state: B5 *Lavoro di gruppo tra pari*, con circa l'85% dei rispondenti; B4 *Attività laboratoriali/project work*, con circa l'80% dei rispondenti; B3 *Testimonianze di professionisti del settore di riferimento*, con

circa il 62% dei rispondenti. Seguono: B1 *Presentazione di contesti lavorativi*, con circa il 57%; B2 *Osservazione diretta o indiretta di servizi*, con circa il 47,5%. Al contrario, le attività meno svolte risultano essere B6 *Feedback ricevuti da docenti* e B7 *Utilizzo di strumenti professionali*, rispettivamente con meno del 40% e con meno del 35% di partecipazione sia tra coloro che hanno compilato il questionario alla fine del corso, sia nel sottogruppo di coloro che hanno compilato il questionario in entrambe le fasi di somministrazione.

Esperienza formativa	Rispondenti al questionario post-corso (n=250)		Rispondenti a entrambi i questionari (n=164)	
	N	%	N	%
B1 Presentazione di contesti lavorativi	144	57,6	94	57,3
B2 Osservazione diretta o indiretta di servizi	118	47,2	79	48,2
B3 Testimonianze di professionisti del settore di riferimento	154	61,6	102	62,2
B4 Attività laboratoriali/project work	202	80,8	133	81,1
B5 Lavori di gruppo tra pari	212	84,8	140	85,4
B6 Feedback ricevuti da docenti	98	39,2	61	37,2
B7 Utilizzo di strumenti professionali	85	34,0	49	29,9

Tab. 3: partecipazione del campione alle esperienze formative

4.2 Affidabilità interna e analisi fattoriale confermativa: campioni totali Pre-Post

Nella rilevazione PRE, la scala relativa all'identità e all'orientamento professionale (F) presenta il livello più elevato di coerenza interna ($\alpha = 0,767$). La scala relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) mostra un livello di affidabilità moderato ($\alpha = 0,657$), mentre la scala relativa alle tappe di sviluppo (D) presenta un valore leggermente inferiore ($\alpha = 0,596$). La scala relativa alla learning perspective (E) evidenzia invece un livello di affidabilità più contenuto ($\alpha = 0,424$).

Nella rilevazione POST, i valori di affidabilità risultano complessivamente più elevati. In particolare, la scala relativa all'identità e orientamento professionale (F) mostra un'elevata coerenza interna ($\alpha = 0,839$), mentre le scale relative ai processi di autovalutazione (C) e alle tappe di sviluppo (D) presentano valori pari rispettivamente a $\alpha = 0,768$ e $\alpha = 0,759$. Anche la scala relativa alla learning perspective (E) mostra un miglioramento rispetto alla rilevazione iniziale ($\alpha = 0,587$), pur mantenendo un livello di affidabilità più moderato rispetto alle altre dimensioni. La scala E presenta i valori più contenuti, che possono essere interpretati alla luce della natura più eterogenea della dimensione indagata, relativa alle rappresentazioni del percorso formativo e alle prospettive di apprendimento, che includono orientamenti anche differenti rispetto alla linearità o flessibilità dei percorsi formativi. Il miglioramento osservato nella rilevazione POST suggerisce una maggiore integrazione di tali aspetti al termine dell'esperienza formativa, pur richiedendo ulteriori approfondimenti in successive applicazioni dello strumento.

Nel complesso, i risultati evidenziano un miglioramento della coerenza interna delle scale nella rilevazione POST, suggerendo una maggiore stabilità e coerenza degli item come indicatori delle dimensioni considerate dopo l'esperienza formativa (Tabella 4).

Dimensione	N. item	PRE	POST
Autovalutazione e lavoro su di sé (C)	4	0,657	0,768
Tappe di sviluppo (D)	4	0,596	0,759
Learning perspective (E)	4	0,424	0,587
Identità e orientamento professionale (F)	4	0,767	0,839

Tab. 4: Affidabilità interna delle scale (campione totale PRE e POST)

L'analisi fattoriale è stata effettuata per verificare se gli item del questionario misurano effettivamente le quattro dimensioni teoriche previste dal modello concettuale dello strumento (Aree C, D, E, F). Poiché gli item sono misurati su scala Likert e quindi trattati come variabili ordinali, la stima del modello è stata effettuata utilizzando il metodo WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted). Questo metodo consente di ottenere stime robuste dei parametri e degli indici di adattamento del modello. Il modello specificato prevede quattro fattori latenti correlati, ciascuno misurato da quattro item. La qualità dell'adattamento del modello ai dati è stata valutata attraverso diversi indici di fit, comunemente utilizzati nella letteratura metodologica sui modelli fattoriali. In particolare, sono stati considerati: il Comparative Fit Index (CFI), il Tucker-Lewis Index (TLI), il Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) e lo Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) (Tabella 5).

L'analisi fattoriale confermativa è stata condotta separatamente sui dati PRE e POST dei campioni totali (rispettivamente 322 e 250) per verificare la struttura a quattro fattori dello strumento.

Nel campione PRE, la struttura fattoriale mostra un adattamento complessivamente accettabile. In particolare, l'indice SRMR (0,068) indica un buon livello di adattamento del modello, mentre l'RMSEA (0,080) si colloca al limite della soglia generalmente considerata accettabile. Gli indici CFI (0,913) e TLI (0,893) indicano nel complesso un adattamento discreto del modello ai dati, suggerendo che la struttura teorica a quattro dimensioni è sostanzialmente supportata, pur in presenza di alcune discrepanze tra il modello ipotizzato e le relazioni osservate. L'analisi delle saturazioni fattoriali standardizzate mostra valori generalmente buoni per la dimensione F (approssimativamente tra 0,67–0,79) e valori moderati per la dimensione C (approssimativamente tra 0,55–0,70). La dimensione E presenta saturazioni più moderate (approssimativamente tra 0,36–0,57), mentre nella dimensione D emerge un item con saturazione più debole rispetto agli altri (D3-Partecipazione a orientamento/placement approssimativamente tra 0,27), che potrebbe contribuire al minore adattamento complessivo del modello. La saturazione più debole dell'item D3, può essere interpretata anche alla luce della posizione degli studenti nel percorso universitario. Trattandosi di studenti del primo anno, è possibile che il riferimento ai servizi di orientamento e placement risulti inizialmente meno integrato nella rappresentazione del proprio sviluppo professionale rispetto ad altri aspetti più immediatamente percepibili, come la definizione di obiettivi o l'individuazione di passi concreti. Tale componente potrebbe acquisire maggiore salienza dopo esperienze di contatto con contesti professionali, servizi educativi e strumenti operativi del lavoro educativo.

Nel campione POST, l'adattamento del modello risulta complessivamente migliore. Gli indici CFI (0,959) e TLI (0,950) indicano un buon livello di adattamento del modello ai dati, mentre l'indice SRMR (0,060) conferma un buon livello di fit. L'RMSEA (0,077) si colloca entro la soglia generalmente considerata accettabile, pur rimanendo vicino al limite superiore. Nel complesso, questi risultati suggeriscono che la struttura a quattro dimensioni dello strumento è sostenuta in modo più convincente nella rilevazione finale. Anche l'analisi delle saturazioni fattoriali evidenzia nel POST valori mediamente più elevati e più omogenei rispetto alla rilevazione iniziale. In particolare, le saturazioni risultano comprese tra 0,68 e 0,81 per la dimensione C, tra 0,55 e 0,79 per la dimensione D, tra 0,48 e 0,69 per la dimensione E e tra 0,76 e 0,85 per la dimensione F. Questi risultati indicano che, nella rilevazione finale, gli item risultano complessivamente più coerenti come indicatori delle rispettive dimensioni latenti.

Le correlazioni tra i fattori risultano moderate o elevate in entrambe le rilevazioni, indicando che le quattro dimensioni rappresentano costrutti distinti ma tra loro fortemente interrelati, coerentemente con il quadro teorico che interpreta tali dimensioni come aspetti complementari dei processi di sviluppo personale e professionale degli studenti.

Nel complesso, i risultati delle analisi di affidabilità e dell'analisi fattoriale confermativa forniscono un supporto empirico alla struttura teorica dello strumento e consentono di procedere alle successive analisi comparative tra le rilevazioni pre e post.

Campione	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
PRE=322	0,913	0,893	0,080	0,068
POST=250	0,959	0,950	0,077	0,060

Tab. 5: indici di adattamento del modello fattoriale

4.3 Analisi delle variazioni Pre-Post nelle dimensioni di sviluppo professionale (Aree C-F): campione matched

Le variazioni (Δ) tra le rilevazioni PRE e POST sono state analizzate sul campione matched ($N = 164$), costituito da rispondenti per i quali è stato possibile associare le due compilazioni del questionario. Per verificare la presenza di differenze significative tra le due rilevazioni è stato utilizzato il t-test per dati appaiati, applicato alle quattro scale di autovalutazione delle Aree C-F e alla scala complessiva (Tabella 6).

Nel complesso, i risultati evidenziano un incremento significativo nella scala totale, che passa da una media di 57,39 nella rilevazione PRE a 58,73 nella rilevazione POST ($\Delta = 1,34$; $p = 0,017$), suggerendo un miglioramento complessivo nelle dimensioni considerate.

Analizzando le singole scale, l'incremento più evidente riguarda la dimensione relativa alle tappe di sviluppo (D), che passa da una media di 13,60 a 14,37 ($\Delta = 0,77$; $p < 0,001$). Questo risultato indica un rafforzamento significativo nella capacità degli studenti di definire obiettivi personali e professionali e di individuare possibili passi di sviluppo coerenti con il proprio percorso formativo.

La scala relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) mostra un incremento più contenuto ($14,07 \rightarrow 14,34$; $\Delta = 0,26$), che tuttavia non risulta statisticamente significativo ($p = 0,171$). Anche la dimensione relativa alla learning perspective (E) presenta un lieve aumento tra le due rilevazioni ($14,17 \rightarrow 14,51$; $\Delta = 0,34$), pur senza raggiungere livelli di significatività statistica ($p = 0,071$).

Diversamente, la dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) risulta sostanzialmente stabile tra le due rilevazioni ($15,55 \rightarrow 15,51$; $\Delta = -0,04$; $p = 0,834$), suggerendo come tale dimensione, più legata alla costruzione di orientamenti professionali di medio-lungo periodo, possa essere meno sensibile a variazioni nel breve periodo.

Scala	Pre M (SD)	Post M (SD)	M	p
Scala totale	57,39 (6,50)	58,73 (8,03)	+1,34	0,017
Autovalutazione e lavoro su di sé (C)	14,07 (2,07)	14,34 (2,41)	+0,26	0,171
Tappe di sviluppo (D)	13,60 (2,22)	14,37 (2,40)	+0,77	<0,001
Learning perspective (E)	14,17 (2,04)	14,51 (2,26)	+0,34	0,071
Identità e orientamento professionale (F)	15,55 (2,61)	15,51 (2,66)	-0,04	0,834

Tab. 6: variazioni Pre-Post nelle scale di autovalutazione C-F e totale (campione matched, $N = 164$)

Un'analisi più puntuale a livello di singoli item consente di individuare alcune variazioni particolarmente rilevanti. L'incremento più elevato si osserva nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4), che registra un aumento significativo tra la rilevazione pre e post ($\Delta = +0,38$; $p < 0,001$). Questo risultato suggerisce una maggiore disponibilità degli studenti a considerare percorsi di apprendimento e sviluppo professionale non necessariamente lineari, coerentemente con una visione più flessibile e dinamica delle traiettorie formative e lavorative.

Un ulteriore incremento significativo riguarda l'item relativo alla capacità di individuare passi concreti per il proprio sviluppo professionale (D4; $\Delta = +0,31$; $p < 0,001$). Analogamente, risultano significativi anche gli item relativi all'individuazione di step concreti per raggiungere i propri obiettivi (D2; $\Delta = +0,19$;

$p = 0,007$) e alla partecipazione ad attività di orientamento e placement (D3; $\Delta = +0,18$; $p = 0,027$). Nel complesso, questi risultati rafforzano l'evidenza di un miglioramento nella dimensione delle tappe di sviluppo, indicando una maggiore capacità degli studenti di riflettere in modo operativo sul proprio percorso formativo e professionale.

Variazioni significative, seppur di entità più contenuta, emergono anche nella dimensione relativa ai processi di autovalutazione, in particolare negli item relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1; $\Delta = +0,16$; $p = 0,024$) e alla riflessione critica sulle proprie conoscenze e competenze (C2; $\Delta = +0,13$; $p = 0,036$). Tali risultati suggeriscono un rafforzamento delle competenze riflessive degli studenti rispetto al proprio percorso di apprendimento.

Infine, nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale, si osservano variazioni significative in due item specifici: da un lato una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione di riferimento (F1; $\Delta = -0,27$; $p < 0,001$), dall'altro un incremento nell'item relativo alla percezione di una direzione più chiara per il proprio futuro professionale (F4; $\Delta = +0,21$; $p = 0,006$). Questa dinamica può essere interpretata come un possibile indicatore di maggiore consapevolezza e realismo rispetto alle prospettive professionali, che accompagna il processo di riflessione e orientamento attivato nel corso dell'esperienza formativa.

4.4 Variazioni Pre-Post nelle dimensioni delle scale (Aree C-F) in relazione alla partecipazione alle esperienze formative (Area B)

Nell'interpretazione dei risultati che seguono, è necessario specificare che gli studenti e le studentesse potevano ed hanno partecipato a più attività formative. Parte delle variazioni riscontrate nelle analisi sulle scale stratificate per esperienze formative potrebbero quindi essere attribuite alla sinergia tra più esperienze, invece che alla singola esperienza. Le numerosità ridotte non ci hanno consentito di effettuare analisi stratificate per tutte le possibili combinazioni di esperienze formative.

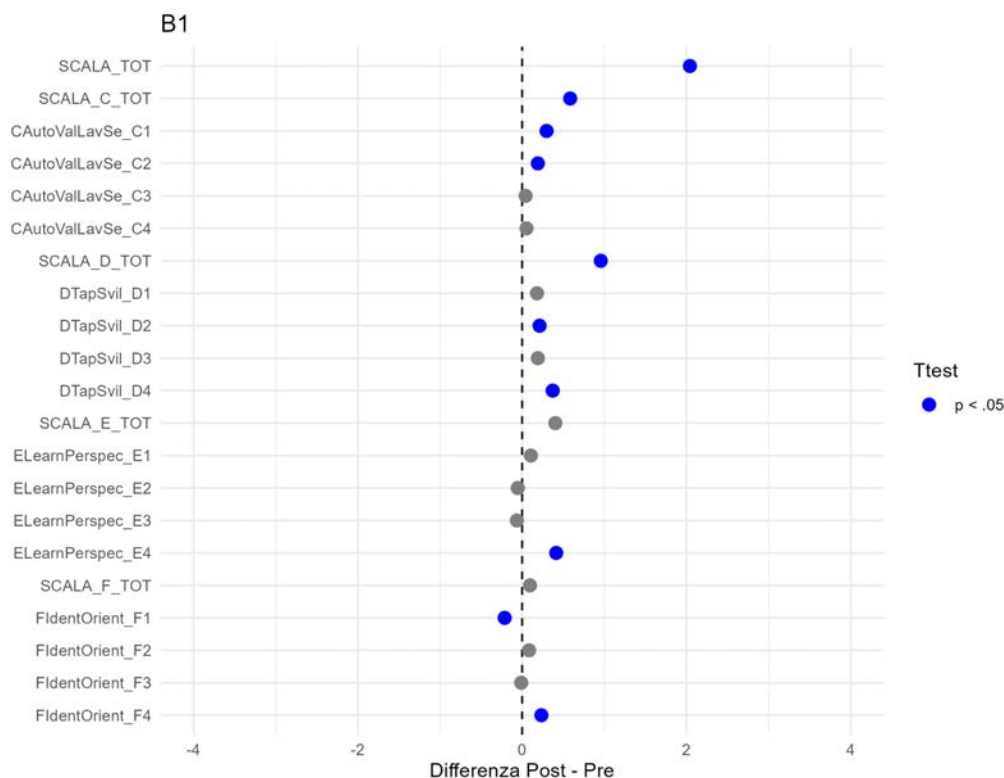
Esperienza formativa B1. Presentazione di contesti lavorativi

Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato alla presentazione di contesti lavorativi ($N = 94$) (Grafico 1), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale ($\Delta = +2,04$; $p = 0,007$). Risultano inoltre significative le variazioni nelle dimensioni relative ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) ($\Delta = +0,59$; $p = 0,019$) e alle tappe di sviluppo (D) ($\Delta = +0,96$; $p < 0,001$).

A livello di singoli item, emergono incrementi significativi negli indicatori relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1) e alla riflessione sulle proprie competenze (C2), oltre che negli item relativi alla capacità di individuare passi concreti per il proprio sviluppo professionale (D2) e alla pianificazione del proprio percorso di sviluppo (D4).

Sebbene la dimensione relativa alla Learning perspective (E) non mostri variazioni significative a livello di scala, risulta significativo l'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4).

Infine, nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non emergono variazioni significative a livello complessivo, ma si osservano variazioni in due item specifici: una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1) e un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).



Graf. 1: Variazioni Pre-Post nelle scale C-F e nella scala totale in relazione all'attività B1

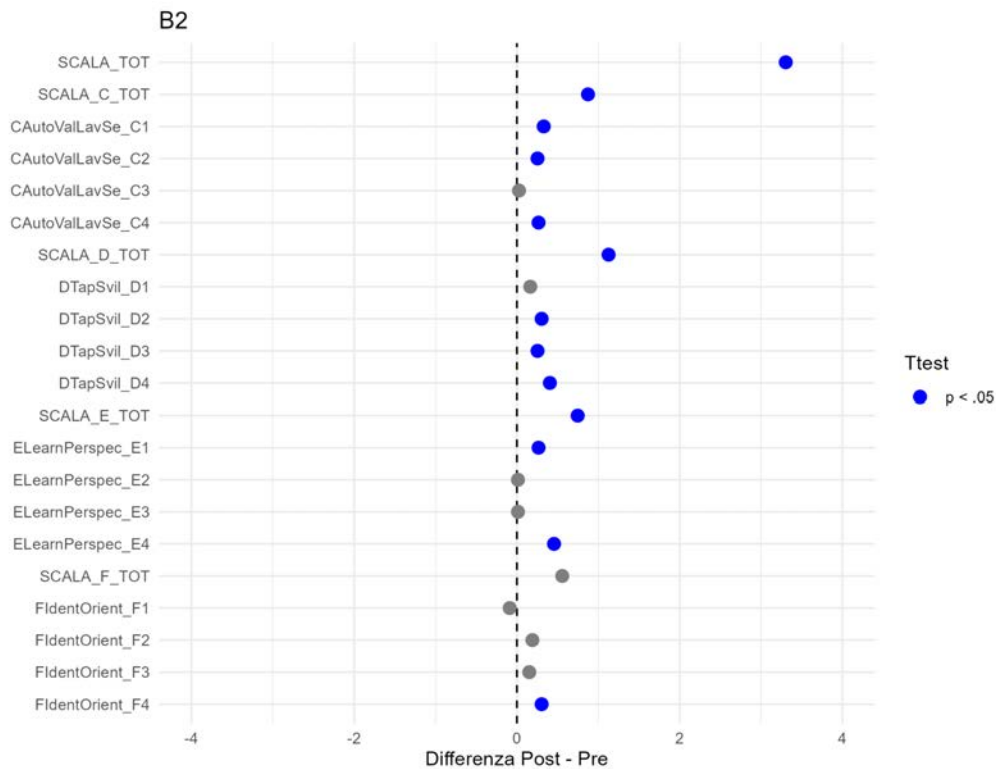
Esperienza formativa B2. Osservazione diretta o indiretta di servizi

Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato ad attività di osservazione diretta o indiretta di servizi (N = 79) (Grafico 2), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale ($\Delta = +3,30$; $p < 0,001$). Emergono inoltre variazioni significative nelle dimensioni relative ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) ($\Delta = +0,87$; $p = 0,001$), alle tappe di sviluppo (D) ($\Delta = +1,13$; $p < 0,001$) e alla Learning perspective (E) ($\Delta = +0,75$; $p = 0,008$).

L'analisi a livello di singoli item evidenzia variazioni significative negli indicatori relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1), alla riflessione sulle proprie competenze (C2) e alla capacità di integrare il percorso universitario con le esperienze personali (C4). Nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo risultano significativi gli item relativi alla definizione di passi concreti per il raggiungimento degli obiettivi (D2), alla partecipazione ad attività di orientamento (D3) e alla pianificazione del proprio sviluppo professionale (D4).

Risultano inoltre significative alcune variazioni nella dimensione relativa alla Learning perspective, in particolare negli item relativi alla rappresentazione del percorso formativo (E1) e all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4).

Infine, pur non emergendo variazioni significative a livello complessivo nella scala relativa all'identità e orientamento professionale (F), si osserva un incremento significativo nell'item relativo alla percezione di una direzione professionale più chiara (F4).



Graf. 2: Variazioni Pre-Post nelle scale C-F e nella scala totale in relazione all'attività B2

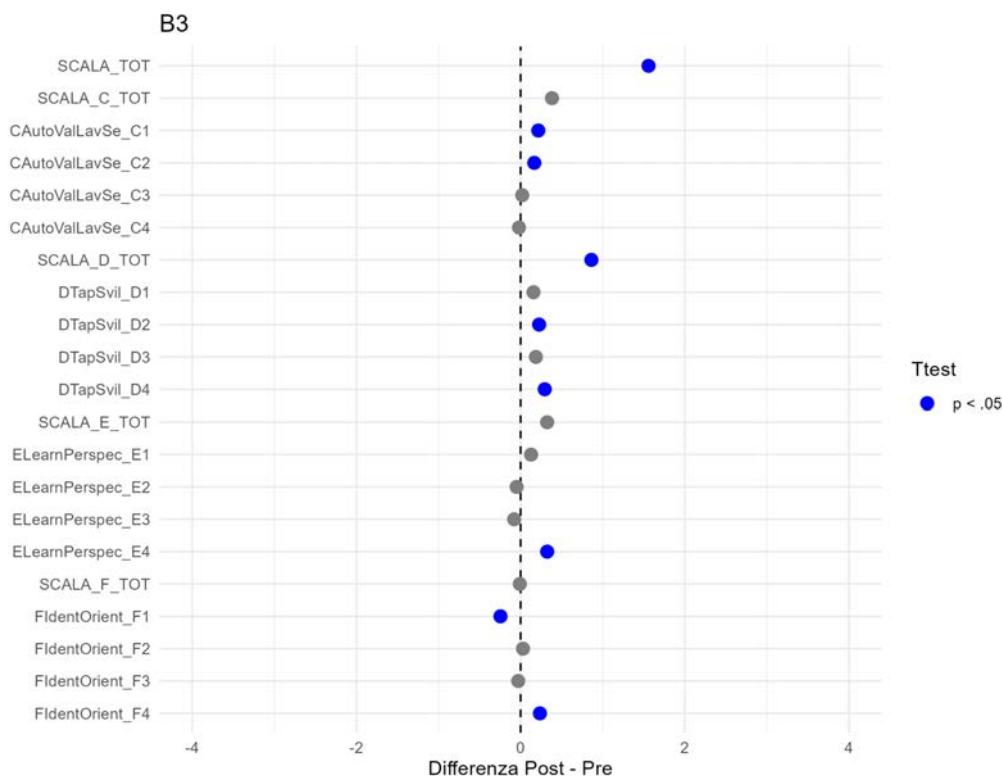
Esperienza formativa B3. Testimonianze di professionisti del settore di riferimento

Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato alle testimonianze di professionisti del settore di riferimento (N = 102) (Grafico 3), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale ($\Delta = +1,56$; $p = 0,025$).

Analizzando le singole dimensioni, emerge una variazione significativa nella scala relativa alle tappe di sviluppo (D) ($\Delta = +0,86$; $p < 0,001$), mentre la dimensione relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) mostra un incremento non significativo a livello di scala ($p = 0,084$), pur evidenziando variazioni significative in due item specifici relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1) e alla riflessione sulle proprie competenze (C2).

La dimensione relativa alla Learning perspective (E) non mostra variazioni significative a livello complessivo, ma emerge una variazione significativa nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4). Analogamente, nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non si osservano variazioni significative a livello di scala, ma risultano significativi due item specifici: da un lato una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1), dall'altro un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che le testimonianze di professionisti del settore contribuiscono in particolare a rafforzare i processi di riflessione sul proprio percorso e di definizione delle tappe di sviluppo professionale, favorendo una maggiore consapevolezza delle possibili traiettorie professionali.



Graf. 3: Variazioni Pre-Post nelle scale C-F e nella scala totale in relazione all'attività B3

Esperienza formativa B4. Attività laboratoriali/project work

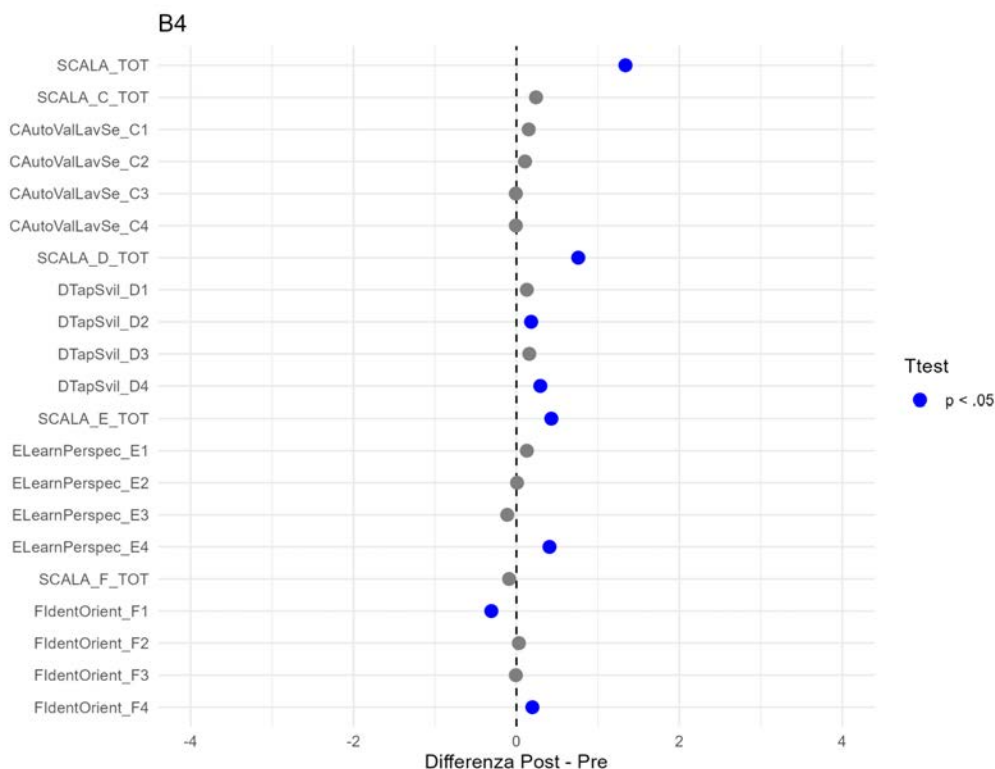
Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato ad attività laboratoriali e project work (N = 133) (Grafico 4), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale ($\Delta = +1,34$; $p = 0,025$).

Analizzando le singole dimensioni, emerge una variazione significativa nella scala relativa alle tappe di sviluppo (D) ($\Delta = +0,76$; $p < 0,001$), mentre la dimensione relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) non mostra variazioni significative a livello di scala ($p = 0,231$).

Risultano inoltre significative alcune variazioni nella dimensione relativa alla Learning perspectives (E) ($\Delta = +0,43$; $p = 0,045$), in particolare nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4).

Per quanto riguarda la dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non emergono variazioni significative a livello di scala, ma risultano significativi due item specifici: una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1) e un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, i risultati suggeriscono che le attività laboratoriali e di project work contribuiscono in particolare a rafforzare la definizione delle tappe di sviluppo professionale e a promuovere una maggiore apertura verso configurazioni flessibili del percorso formativo.



Graf. 4: Variazioni Pre-Post nelle scale C-F e nella scala totale in relazione all'attività B4

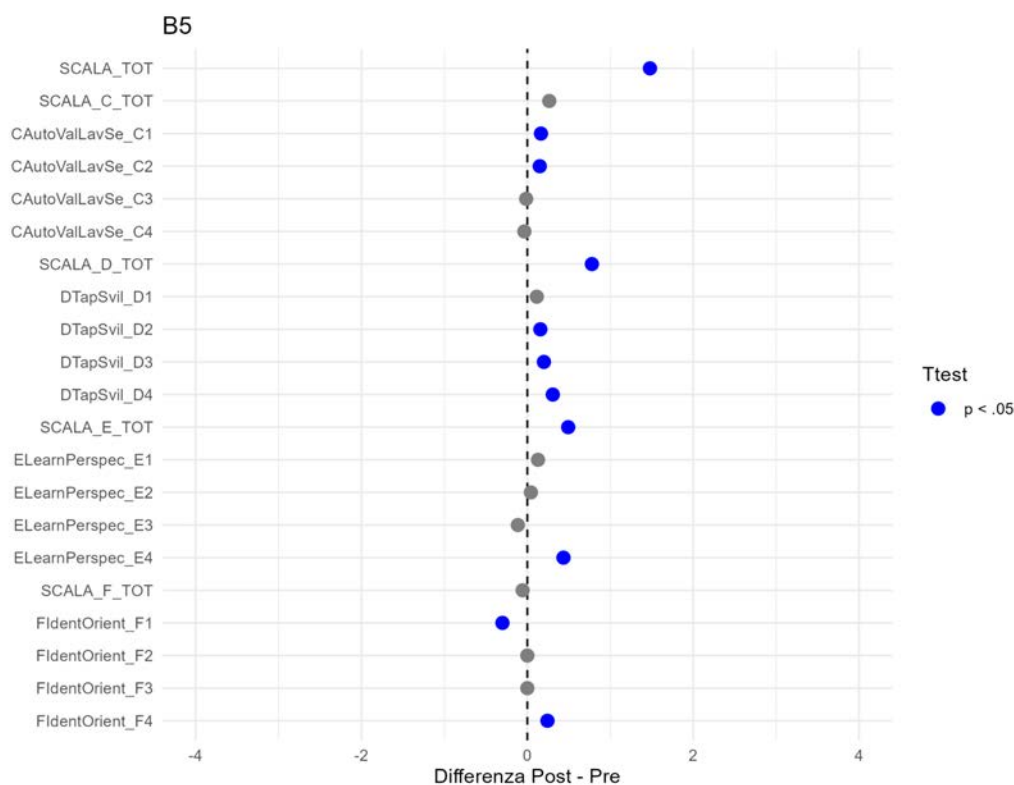
Esperienza formativa B5. Lavori di gruppo tra pari

Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato ai lavori di gruppo tra pari (N = 140) (Grafico 5), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale ($\Delta = +1,47$; $p = 0,008$).

Analizzando le singole dimensioni, emerge una variazione significativa nella scala relativa alle tappe di sviluppo (D) ($\Delta = +0,78$; $p < 0,001$) e nella dimensione relativa alla Learning perspective (E) ($\Delta = +0,49$; $p = 0,015$). La dimensione relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) non mostra variazioni significative a livello di scala ($p = 0,185$), ma evidenzia variazioni significative in due item specifici relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1) e alla riflessione sulle proprie competenze (C2).

Per quanto riguarda la dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non emergono variazioni significative a livello di scala, ma risultano significativi due item specifici: una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1) e un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che i lavori di gruppo tra pari contribuiscono in particolare a rafforzare i processi di definizione delle tappe di sviluppo professionale e a promuovere una maggiore apertura verso configurazioni flessibili del percorso formativo.



Graf. 5: Variazioni Pre-Post nelle scale C-F e nella scala totale in relazione all'attività B5

Esperienza formativa B6. Feedback ricevuti da docenti

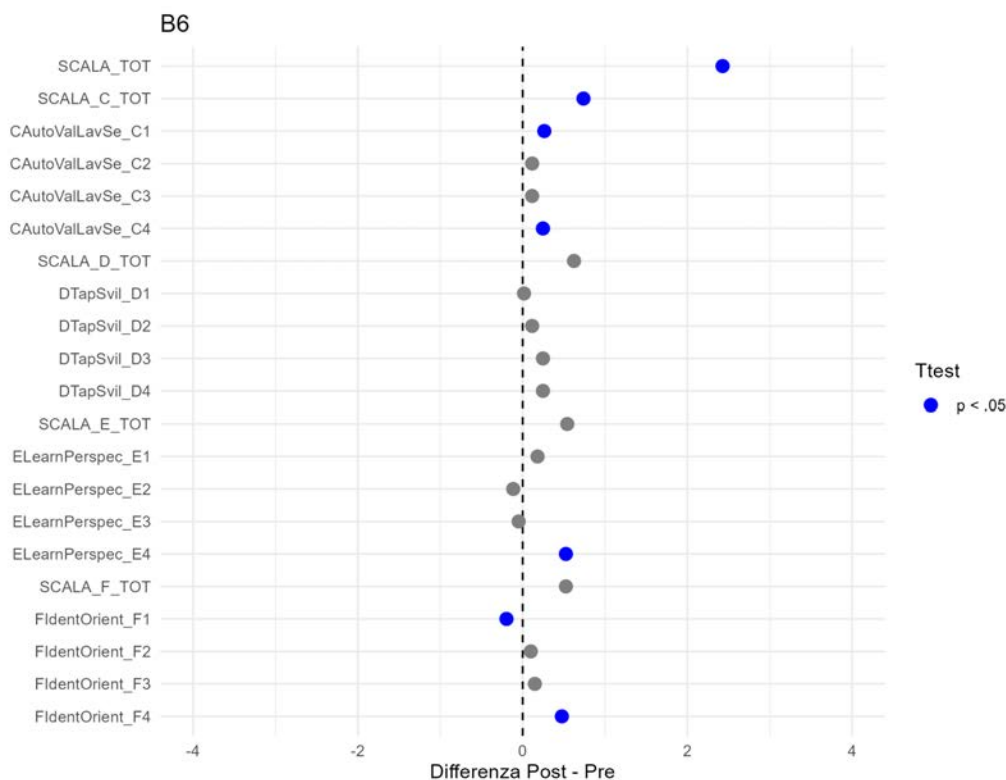
Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver ricevuto feedback da parte dei docenti ($N = 61$) (Grafico 6), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale ($\Delta = +2,43$; $p = 0,009$).

Analizzando le singole dimensioni, emerge una variazione significativa nella scala relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) ($\Delta = +0,74$; $p = 0,011$). In particolare risultano significativi gli item relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1) e alla capacità di integrare il percorso universitario con le proprie esperienze personali (C4).

La dimensione relativa alle tappe di sviluppo (D) mostra una variazione prossima alla soglia di significatività ($p = 0,054$), mentre la dimensione relativa alla Learning perspective (E) non presenta variazioni significative a livello di scala ($p = 0,097$), pur evidenziando una variazione significativa nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4).

Infine, nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) non emergono variazioni significative a livello complessivo, ma risultano significativi due item specifici: una diminuzione nella motivazione percepita verso la professione (F1) e un incremento nella percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che il feedback ricevuto dai docenti contribuisce in particolare a rafforzare i processi di riflessività e autovalutazione degli studenti rispetto al proprio percorso formativo e professionale.



Graf. 6: Variazioni Pre-Post nelle scale C-F e nella scala totale in relazione all'attività B6

Esperienza formativa B7. Utilizzo di strumenti professionali

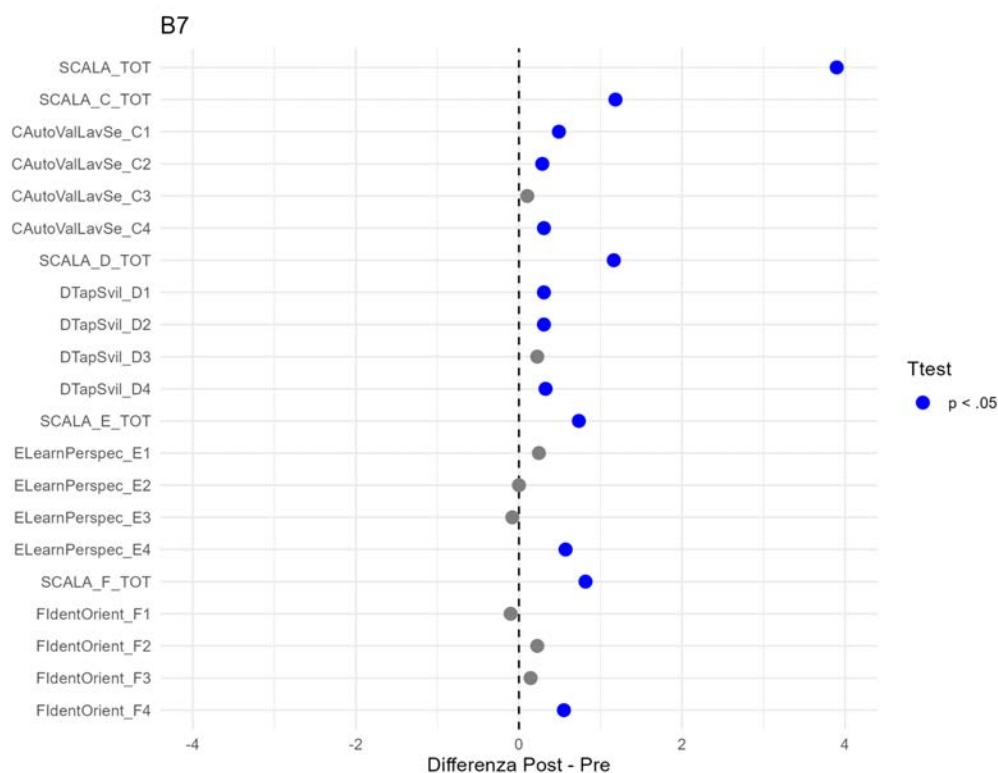
Nel sotto-campione di studenti che dichiarano di aver partecipato all'utilizzo di strumenti professionali (N = 49) (Grafico 7), si osserva un incremento significativo nel punteggio complessivo della scala totale ($\Delta = +3,90$; $p < 0,001$).

Analizzando le singole dimensioni, emergono variazioni significative in tutte le scale considerate. In particolare, si osserva un incremento significativo nella dimensione relativa ai processi di autovalutazione e lavoro su di sé (C) ($\Delta = +1,19$; $p = 0,001$), nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo (D) ($\Delta = +1,16$; $p < 0,001$), nella Learning perspective (E) ($\Delta = +0,74$; $p = 0,037$) e nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F) ($\Delta = +0,81$; $p = 0,029$).

L'analisi a livello di singoli item evidenzia variazioni significative in diversi indicatori delle dimensioni considerate. In particolare, nella dimensione relativa ai processi di autovalutazione risultano significativi gli item relativi alla consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza (C1), alla riflessione sulle proprie competenze (C2) e alla capacità di integrare il percorso universitario con le proprie esperienze personali (C4). Nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo risultano significativi gli item relativi alla definizione di obiettivi personali e professionali (D1), alla capacità di individuare passi concreti per il raggiungimento degli obiettivi (D2) e alla pianificazione del proprio sviluppo professionale (D4).

Infine, emerge un incremento significativo nell'item relativo all'apertura verso percorsi formativi non lineari (E4) e nell'item relativo alla percezione di una direzione professionale più chiara (F4).

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che l'utilizzo di strumenti professionali rappresenta una delle esperienze formative maggiormente associate allo sviluppo delle dimensioni considerate, contribuendo a rafforzare sia i processi di riflessività e autovalutazione, sia la definizione delle tappe di sviluppo professionale e dell'identità professionale.



Graf. 7: Variazioni Pre-Post nelle scale C-F e nella scala totale in relazione all'attività B7

5. Conclusioni

Le analisi delle variazioni Pre-Post relative alle Aree C-F, stratificate rispetto ai sotto-campioni che dichiarano di aver partecipato alle specifiche attività formative rilevate nell'Area B, consentono di delineare alcune considerazioni conclusive sulle associazioni tra attività formative e dimensioni dello sviluppo professionale considerate nello studio (Tabella 8). Tuttavia, un limite dello studio riguarda la possibilità, per gli studenti, di aver partecipato contemporaneamente a più attività formative. Di conseguenza, le analisi stratificate per singola esperienza consentono di individuare associazioni tra partecipazione dichiarata e variazioni nelle scale, ma non permettono di isolare il contributo specifico di ciascuna attività. Le differenze osservate vanno pertanto lette come espressione di configurazioni formative complessive, nelle quali più esperienze possono aver agito in modo integrato.

Attività formativa	Scala Totale	C Autovalutazione	D Tappe sviluppo	E Learning perspective	F Identità professionale
Presentazione contesti lavorativi	✓	✓	✓	-	-
Osservazione servizi	✓	✓	✓	✓	-
Testimonianze professionisti	✓	-	✓	-	-
Attività laboratoriali / project work	✓	-	✓	✓	-
Lavori di gruppo tra pari	✓	-	✓	✓	-
Feedback docenti	✓	✓	-	-	-
Utilizzo strumenti professionali	✓	✓	✓	✓	✓

Tab. 8: variazioni Pre-Post statisticamente significative ($p < .05$) nei sotto-campioni di studenti che dichiarano di aver partecipato alle specifiche esperienze formative

Alla luce di questa precisazione, i risultati mostrano come le variazioni osservate nelle diverse dimensioni non risultino distribuite in modo uniforme tra le attività formative considerate, ma tendano a concentrarsi in particolare nelle esperienze caratterizzate da una maggiore dimensione operativa e di contatto con pratiche professionali concrete.

In particolare, le attività di osservazione diretta o indiretta di servizi e di utilizzo di strumenti professionali risultano associate alle variazioni più ampie nelle scale analizzate. In questi sotto-campioni si osservano incrementi significativi nella scala totale e in diverse dimensioni relative ai processi di autovalutazione (C), alla definizione delle tappe di sviluppo professionale (D) e alle prospettive di apprendimento (E). Nel caso dell'utilizzo di strumenti professionali emergono inoltre variazioni significative anche nella dimensione relativa all'identità e orientamento professionale (F).

Un secondo gruppo di attività – tra cui le attività laboratoriali e di project work, i lavori di gruppo tra pari e le testimonianze di professionisti del settore – risulta principalmente associato a variazioni nella dimensione relativa alle tappe di sviluppo professionale (D), suggerendo un possibile ruolo di queste esperienze nel favorire la definizione di obiettivi e passi concreti nel percorso di sviluppo professionale degli studenti.

Infine, il feedback ricevuto dai docenti risulta associato in particolare a variazioni nella dimensione relativa ai processi di autovalutazione e riflessività (C), evidenziando il ruolo del feedback come dispositivo didattico capace di sostenere la riflessione degli studenti sul proprio percorso formativo.

Nel complesso, questi risultati risultano coerenti con quanto emerso dalle analisi delle variazioni Pre-Post condotte sul campione matched, dove la dimensione relativa alle tappe di sviluppo professionale (D) rappresenta uno degli ambiti in cui si osservano gli incrementi più consistenti. Allo stesso tempo, alcune attività risultano associate anche a variazioni nei processi di autovalutazione e riflessività (C) e, in misura più selettiva, nelle prospettive di apprendimento (E) e nell'identità e orientamento professionale (F).

Tali evidenze risultano inoltre coerenti con la struttura teorica dello strumento e con i risultati delle analisi di affidabilità interna e validazione fattoriale, che hanno evidenziato una buona tenuta complessiva delle quattro dimensioni considerate. Nel loro insieme, i risultati suggeriscono che le scale utilizzate risultano in grado di intercettare alcuni cambiamenti nei processi di sviluppo personale e professionale degli studenti nel corso dell'esperienza formativa, offrendo indicazioni utili per comprendere il possibile contributo delle diverse esperienze didattiche alla costruzione del percorso di sviluppo professionale.

Lo strumento, infine, supporta nel rintracciare coerenza tra le attività formative progettate entro il framework delle CMS e l'obiettivo di ampliare i contesti educativi (e dunque gli sbocchi occupazionali) noti agli studenti e favorire una loro apertura verso percorsi di formazione e sviluppo meno lineari e maggiormente aperti alle molteplici opportunità professionali che il percorso di studi L-19 può offrire. I risultati rilevabili in termini di variazione nella rappresentazione del percorso formativo e di definizione di tappe di sviluppo professionale confortano in merito alle potenzialità di una didattica universitaria che incorpori dimensioni proprie di una *career education* al fine di preparare studenti e studentesse ad affrontare consapevolmente le sfide che il settore educativo pone loro.

Bibliografia

- Animazione Sociale (2023). *Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori (25–27 maggio). Arginare l'esodo dalla professione educativa*. https://www.animazione sociale.it/documenti/-schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf
- Cornacchia, M. (2024). L'orientamento alle professioni educative nel tempo dell'emergenza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28, suppl.), 31–40.
- Cornacchia, M., & Chianese, G. (2025). Il benessere organizzativo degli educatori professionali socio-pedagogici: Un'indagine nei servizi educativi territoriali del Friuli-Venezia Giulia. *Civitas Educationis*, 13(2).
- Corsellini, L. (2024). La mancanza vocazionale, le dimissioni volontarie e la crisi delle organizzazioni cooperative: Una ricerca esplorativa. In V. Boffo & F. Togni (Eds.), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future* (pp. 261-266). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0504-7>
- Corti, F., Morabito, C., Ruiz, T. & Luongo, P. (2022). *The role of the recovery and resilience facility in strengthening childcare policies*. <https://feeps-europe.eu/wp-content/uploads/2022/07/RECOVERY-WATCH-Childcare-Policy-PP.pdf>

- CUNSF-CoNCLEP (2022). *La “carenza degli educatori” in Lombardia e l’urgenza di armonizzare su scala nazionale la regolamentazione dei servizi educativi territoriali*. <https://www.cunsf.it/wp-content/uploads/sites/24/2022/12/Documento-CUNSF-CoNCLEP-carenza-educatori.pdf>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Ed.). London: Sage.
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (Eds.). (2021). *Professioni dell’educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.
- Del Gobbo G., Frison D., & Galeotti G. (2021). *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th Ed.). Londra: Sage.
- ELGPN. European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *The guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: A reference framework for the EU and for the Commission*. ELGPN Tools No. 6.
- Frison, D., & De Maria, F. (2023a). The role of work experiences as guidance factor for professional development. Results from a digital internship programme in Higher Education. *QTimes*, 1(1), 298–311. https://doi.org/10.14668/QTimes_15122
- Frison, D., & De Maria, F. (2023b). L’autovalutazione delle Career Management Skills dei futuri professionisti dell’educazione e della formazione. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 65–72. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-07>
- Frison, D., Galeotti, G., & Torlone, F. (2025). Nuovi processi di professionalizzazione per i professionisti dell’educazione e della formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(47), 1–13.
- Funari, C., Frison, D., Corsellini, L., & Benincasa, D. M. (2025). Come incoraggiare l’attrattività delle professioni educative? Proposte e riflessioni dall’esperienza Educathon. *Form@re*, 25(3), 242-250.
- Galeotti G. (2022). Early Career Education: un inquadramento teorico-metodologico. In G. Del Gobbo, D. Frison, & G. Galeotti, *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento* (pp. 13-38). Pensa Multimedia.
- Greggio, G., Luraschi, S., & Formenti, L. (2025). Disorientamento, diversità e dialogo: Primi risultati di una ricerca sui laureati in discipline pedagogiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(47), 189–201.
- Guerra, M., & Palmieri, C. (2024). Essere al servizio del territorio: Tra formazione iniziale e competenze strategiche per gli educatori socio-pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 66–71. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-09>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623-737011003255>
- Istituto Nazionale di Statistica & Centro Governance & Social Innovation Università Ca’ Foscari di Venezia (2024). *I servizi educativi per l’infanzia in Italia. Stato dell’arte, personale e accessibilità dell’offerta Zerotre*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-Italia_16_10_24-1.pdf
- Istituto Nazionale di Statistica (2026). *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2023/2024*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/02/REPORT_OFFERTA-DI-NIDI-E-SERVIZI-INTEGRATIVI-PER-LA-PRIMA-INFANZIA.pdf
- Madriz, E. (2024). Una professione declinata nell’incertezza: Educatori tra servizi e territorio. In L. Fabbri, C. Melacarne, & P. Malavasi (Eds.), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 361-367). Lecce: Pensa Multimedia.
- Rizzari, S., & Piazza, R. (2021). Verso la costruzione dell’identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19. *Educational reflective practices*, 1, 65–77.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Pintus, A., & Ascari, S. (2025). Crisi della professione educativa: Il reverse mentoring come risorsa per le comunità. *Lifelong Lifewide Learning*, 25(47), 226–236.
- Premoli, S. (2022). *Educatori cercasi: La crisi del mercato del lavoro educativo*. <https://www.vita.it/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/>
- Re, S., & Ravera, A. (2024). Educatori professionali di Milano: Una ricerca qualitativa intergenerazionale su motivazioni e incentivi alla scelta professionale. *Studium Educationis*, 2, 49–57.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.