

A self-assessment scale for competencies of socio-pedagogical educators in L-19 degree programs

Una scala per l'autovalutazione delle competenze di educatrici e educatori socio-pedagogici nei CdS L-19

Maria Grazia Rionero^a

^a *Università La Sapienza di Roma*, mariagrazia.rionero@uniroma1.it

Abstract

The transformations brought about by modern society are reshaping the world of work, creating new challenges and opportunities. In this context, educational work emerges as a multidimensional and flexible profession, crucial for delivering high-quality services. The combination of enhanced professionalization and the development of a clear professional identity directly impacts the quality of educational interventions. In this regard, the L-19 degree programs play a decisive role in defining training pathways aimed at preparing future professionals capable of feeling effective and competent in practice. This article aims to present a scale for the self-assessment of professional competencies upon completion of L-19 degree programs, highlighting the importance of such a tool in promoting reflective processes on individual professional development. This reflection represents a key element for individual professional growth and for improving the quality of educational services, fostering greater awareness of one's abilities, a focus on improvement, and robust preparation to face the challenges of professional practice.

Keywords: socio-pedagogical educator; professional profile; initial training; competencies; self-assessment.

Sintesi

Le trasformazioni dettate dalla società moderna stanno ridefinendo il mondo del lavoro, creando nuove sfide e opportunità. In questo contesto, il lavoro educativo emerge come una professione multidimensionale e flessibile, cruciale per la realizzazione di servizi di qualità. La combinazione tra il potenziamento della professionalizzazione e la costruzione di una precisa identità professionale si riflette direttamente sulla qualità degli interventi educativi. In questo senso, i Corsi di Studio (CdS) L-19 assumono un ruolo determinante nella definizione di percorsi formativi funzionali alla costruzione di future professioniste e professionisti in grado di sentirsi efficaci e competenti nella pratica. In questo articolo si intende presentare una scala per l'autovalutazione delle competenze professionali in uscita dai CdS L-19, sottolineando l'importanza di tale strumento nel promuovere processi di riflessione sul proprio sviluppo professionale. Questa riflessione rappresenta un elemento chiave per la crescita sul piano professionale individuale e per il miglioramento della qualità dei servizi educativi, oltre che favorire una maggiore consapevolezza delle proprie capacità in ottica di miglioramento e una solida preparazione per affrontare le sfide della pratica.

Parole chiave: educatore socio-pedagogico; profilo professionale; formazione iniziale; competenze; autovalutazione.

1. Introduzione

L'epoca di trasformazione che stiamo vivendo, guidata dall'avanzamento tecnologico e digitale, sta ridefinendo le sfide sociali e offrendo nuove opportunità, con un impatto significativo sul mondo del lavoro educativo. Nello scenario internazionale ed europeo si assiste ad una proliferazione di bisogni educativi sempre più complessi per i quali è necessario costruire una rete di professioniste e professionisti dell'educazione competenti (European Commission, 2011; World Health Organization, 2016) e in grado di affrontare *il paradigma di una complessità liquida* (Bauman, 2005). Tale complessità si manifesta in ambienti educativi formali e informali, dove le dinamiche sociali, culturali ed economiche sono in continua evoluzione (Chianese & Bocchi, 2022). La multidimensionalità del lavoro educativo e delle sue trasformazioni nelle dinamiche della globalizzazione (livello macro), negli assetti economici, sociali e culturali di ogni Paese (livello intermedio) e nei servizi all'interno dei quali il lavoro educativo si materializza, ha una diretta influenza sulla formazione delle e dei professionisti dell'educazione (Tramma, 2017). In questa logica, la professionalità educativa non si traduce in un generico adattamento, ma in una capacità critica e riflessiva di riformulare pratiche, strumenti e metodologie per rispondere in modo efficace e creativo alle esigenze educative emergenti (Perla et al., 2020). Tali elementi contribuiscono ad accendere l'interesse nella revisione di una qualificazione professionale delle educatrici e degli educatori Socio-Pedagogici (SP) come professioniste e professionisti capaci di acquisire le competenze necessarie per affrontare la pratica educativa e in grado di valorizzare la trasversalità e l'applicabilità di quanto appreso in un'ottica di *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning* (Aleandri & Fiorentini, 2022; Calaprice, 2016; Tammaro et al., 2020). Questo processo rende possibile non solo l'adattamento, ma anche la co-costruzione di nuove modalità educative che rispondano efficacemente alle complessità del presente e del futuro (Eurydice, 2019, 2023).

In Italia, la figura professionale di educatrici e educatori SP sta attraversando una fitta storia normativa che modifica, di conseguenza, anche l'assetto identitario e formativo della professione. Il riconoscimento legislativo sancito dalla L. 205/2017 e l'istituzione dell'Albo Nazionale per educatori professionali SP con la L. 55/2024 segnano un importante progresso verso la ridefinizione della professione. In questo quadro, i Corsi di Studio (CdS) L-19, luoghi deposti alla formazione iniziale di educatrici e educatori SP, assumono il ruolo decisivo nella costruzione di una professionalità chiara, solida, competente e in grado di adattarsi alle nuove sfide educative (Biasin & Serbati, 2020; Boffo, 2021; Fioretti, 2023; Sposetti et al., 2022). In che modo l'università può favorire processi di *skilling, re-skilling* e *up-skilling* per un lavoro educativo in continuo movimento? Integrare questa sinergia nei CdS L-19 significa progettare percorsi formativi che combinino solide basi teoriche con esperienze pratiche, al fine di garantire la costruzione di competenze trasversali e specialistiche. In questo senso, risulta necessario favorire lo sviluppo di professionalità flessibili, capaci di leggere i bisogni emergenti e di rispondere con interventi pedagogici efficaci e innovativi.

Nel processo di professionalizzazione, la riflessione e l'autovalutazione delle proprie capacità e competenze sono strumenti essenziali per costruire un'identità professionale solida e coerente (Rosati & De Santis, 2020). Integrare momenti dedicati a queste pratiche nei percorsi di formazione iniziale consente alle future educatrici e educatori SP di consolidare principi pedagogici chiari e competenze trasversali, come l'autonomia critica nell'uso di abilità e strumenti (Fedeli & Bracci, 2023). L'obiettivo del presente contributo è presentare uno strumento innovativo per l'autovalutazione delle competenze di educatrici e educatori SP in uscita dal CdS L-19. Basato su una mappatura degli obiettivi formativi

finali attesi, lo strumento permette a studentesse e studenti di riflettere criticamente sul livello di acquisizione delle competenze chiave richieste dal profilo professionale costruito nei corsi di Scienze dell'Educazione e della Formazione in Italia. Con la somministrazione della *Scala per l'autovalutazione delle Competenze Pedagogiche dell'Educatore socio-pedagogico* (Scope) si intende promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e dei margini di miglioramento, al fine di sostenere un percorso di apprendimento continuo e una transizione efficace verso il mondo del lavoro.

2. Quadro teorico

Parallelamente ai cambiamenti delle società e all'insorgere di sfide socio-culturali (Eurydice, 2019, 2023; WHO, 2016), le professionalità educative assumono posizioni sempre più centrali e strategiche. In particolare, educatrici e educatori professionali SP che nel contesto italiano, come da normativa L. 205/2017, operano in servizi educativi e formativi a stretto contatto con le persone, costituiscono una risorsa preziosa nell'attuazione e gestione di attività e azioni educative di qualità mirate a raggiungere i tre obiettivi strategici dell'Agenda 2030 declinati dall'Europa per i prossimi anni: cittadinanza attiva, coesione sociale e equità (Consiglio dell'Unione Europea, 2009, 2020; United Nations [UN], 2015). Alla luce di queste considerazioni, la progettazione educativa richiede una formazione di qualità che punti alla costruzione di un profilo professionale ben preciso (Perla et al., 2020). Nei percorsi di formazione iniziale, attorno all'integrazione della preparazione scientifica, fondata su principi pedagogici e teorici, e l'acquisizione di competenze professionalizzanti, indispensabili per operare nei diversi contesti educativi, si viene a costituire la chiave di volta attorno alla quale si sviluppano le capacità critico-riflessive, metodologiche e relazionali, che favoriscono un approccio critico e responsabile delle e dei professionisti (Biasin & Serbati, 2020; Sposetti et al., 2022; Tramma, 2003).

Partendo dal presupposto che la formazione iniziale costituisce le fondamenta per una pratica educativa di qualità a lungo termine, è cruciale riconoscere l'importanza di preparare le e i futuri professionisti ad affrontare l'incertezza e l'imprevedibilità della società contemporanea (Bauman, 2005). In questo contesto, risulta essenziale che educatrici e educatori SP attivino, già negli spazi accademici, processi di riflessione sul proprio operato e sulla propria professionalità. Questa capacità critica rappresenta una competenza chiave per navigare le complessità del lavoro educativo con consapevolezza e responsabilità (Biasin & Serbati, 2020). Fare esercizio di una competenza e comprenderne la correttezza delle azioni e delle riflessioni intraprese richiede l'assunzione di una postura positiva nei confronti di un doppio giudizio (interno ed esterno) (Le Boterf, 2010) che supporti professioniste e professionisti in formazione nel processo di acquisizione di consapevolezza. Assumendo che il rischio di una profonda riflessione sull'azione educativa sia quello di cadere in un'attitudine autoreferenziale (Kahneman, 2013), è necessario che, soprattutto nei contesti deposti alla formazione iniziale, siano previsti spazi di condivisione e confronto sulle proprie aspettative di competenza e relative azioni. In particolare, il feedback etero-valutativo da parte di colleghe e colleghi o superiori, se inteso come valore aggiunto che promuove l'affinamento della competenza, orienta la riflessione autovalutativa e rafforza il senso di responsabilità professionale contribuendo al superamento dell'autoreferenzialità (Margottini, 2017; Pellerey et al., 2013; Trinchero, 2023).

Le studentesse e gli studenti dei corsi di laurea pedagogici devono essere coinvolti in percorsi formativi capaci di promuovere la costruzione di un personale piano di sviluppo

professionale a partire dall'identificazione dei propri bisogni formativi. Nel processo di autovalutazione delle proprie conoscenze e competenze, affiancato a occasioni di scambio tra pari, si stimola una riflessione critica sulla professionalità percepita, con l'obiettivo di migliorarla e perfezionarla nel tempo (Panadero, 2017; Zimmerman, 2000). Le pratiche autovalutative possono essere definite come strumenti funzionali e strategici nella definizione di traiettorie di apprendimento e sviluppo permanente (Margottini, 2017). Costruire un'identità professionale solida richiede che l'attività riflessiva spinga verso un apprendimento costruttivo, autoregolato e collaborativo che funga da veicolo nell'acquisizione di una *competenza adattiva* rispetto le proprie competenze e capacità di affrontare i problemi (Billett, 2015; Billett et al., 2018; Pellerey, 2018). In una visione costruttivista della consapevolezza professionale, intesa come fiducia e controllo delle proprie risorse e azioni, l'attività riflessiva e la mediazione del sistema formativo assumono una funzione cardine per monitorare e stabilire un progressivo potenziamento delle risorse (Pellerey, 2018; Zabalza Beraza, 2001). Questo approccio non si esaurisce nella formazione iniziale, ma si proietta lungo l'intero arco della vita professionale, a sostegno della capacità di adattarsi ai cambiamenti, affrontare nuove sfide e rispondere ai bisogni educativi emergenti, in un'ottica di apprendimento continuo e crescita personale e professionale (Biasin & Serbati, 2020; Fedeli & Bracci, 2023; Rosati & De Santis, 2020).

Inserire momenti di riflessione basati sulla restituzione di feedback da parte di studentesse e studenti nei corsi di studio accademici rientra nella prospettiva adottata dai modelli pedagogico-didattici *learner centred*, che puntano al potenziamento della percezione che studentesse e studenti costruiscono rispetto i propri punti di forza e di fragilità (Fermani & Taddei, 2020). L'autovalutazione, o *self-assessment* nel quadro teorico delineato a livello internazionale, è identificabile come uno dei possibili strumenti in grado di rendere autonome e autonomi gli studenti nel processo di monitoraggio degli apprendimenti (Grion & Pagani, 2017). Inteso come forma autocritica e valutativa, lo spazio dedicato all'autovalutazione, se inserito nei CdS L-19, può restituire un'immagine chiara del livello di autoefficacia percepita rispetto l'acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze come Obiettivi Formativi Finali (OFF). Se utilizzata in modo strutturale e strumentale, l'autovalutazione consente, in prima battuta, di attivare azioni formativo-didattiche a supporto di future e futuri professionisti dell'educazione, in seconda, può avere un effetto diretto anche sul miglioramento della proposta formativa e potenziare il valore teorico-pratico delle competenze acquisite in uscita dai corsi di studio (Refrigeri & Palladino, 2019). Favorire processi di formazione nell'ottica della spendibilità delle competenze promuove una formazione mirata, capace di rispondere in modo efficace alle esigenze del mondo del lavoro educativo e alle aspettative professionali (Refrigeri & Palladino, 2019; Trincherò & De Angelis, 2020).

3. La ricerca

In questa sede si intende presentare uno degli esiti di una ricerca dottorale che, a partire da una ricognizione dell'offerta formativa dei CdS L-19, ha l'obiettivo di esplorare e comprendere qual è l'impatto della formazione iniziale sul processo di costruzione dell'identità professionale e delle competenze per educatrici e educatori professionali SP. Tra le domande che hanno guidato la progettazione e la definizione del disegno e dell'impianto metodologico della ricerca, in linea con il tema oggetto della call, emergono: quali metodi e strategie l'università può adottare per favorire un progressivo senso di autoefficacia e consapevolezza in educatrici e educatori SP in formazione? Qual è il livello

di autovalutazione delle competenze professionali raggiunto al termine del percorso di laurea L-19? Per rispondere a tali domande sono stati realizzati due primi studi qualitativi necessari per la realizzazione delle scelte metodologico-progettuali e per la costruzione degli strumenti di ricerca.

Il primo studio ha previsto la realizzazione di una revisione sistematica della letteratura con metodo Prisma 2020 (Page et al., 2021), per identificare quali temi ruotano attorno alla figura di educatrice e educatore professionale SP, con un focus sulle competenze richieste dal mondo del lavoro giustificate dal quadro teorico della ricerca. Rispetto a quanto è emerso dall'analisi della letteratura, l'equipaggiamento di competenze necessarie ad affrontare la pratica educativa prevede solide competenze relazionali e comunicative, indispensabili per lavorare in gruppi interprofessionali (Boffo, 2020; Chello et al., 2020), oltre che con le e gli utenti e la loro rete socio-affettiva; competenze di carattere riflessivo (Bobbo, 2020; Tramma, 2017) sulla pratica e sul proprio sviluppo professionale e competenze metodologico-progettuali per la progettazione di interventi educativi efficaci e funzionali (Aleandri & Fiorentini, 2022; Saglietti & Cerantola, 2020; Sposetti et al., 2022). L'intero gruppo di strumenti, competenze e abilità professionali che contribuiscono al consolidamento di un'identità professionale, oltre che costituire l'insieme di requisiti utili a lavorare nei servizi educativi, rappresenta un patrimonio strategico e irrinunciabile da sviluppare all'interno dei corsi di formazione iniziale nei contesti accademici (Fioretti, 2023; Rigamonti & Formenti, 2020; Sposetti et al., 2022).

Sulla scia di queste prime riflessioni stimolate dallo studio della letteratura, che contribuisce ad alimentare la necessità di riflettere sui modelli di formazione iniziale e sulla formulazione di percorsi formativi adeguati e specifici per educatrici e educatori professionali SP, è stata condotta un'analisi qualitativa dei contenuti delle Schede Uniche Annuali (SUA) di tutti i CdS L-19 attivi nelle università statali censite sul territorio nazionale. Il fine preposto da questo studio è stato quello di identificare gli Obiettivi Formativi Finali dichiarati dai Corsi di Laurea L-19. Dall'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) dei quadri contenenti gli obiettivi formativi (A4a, A4b.1, A4b.2 e A4c), formulata a partire dalla lettura delle evidenze e con un approccio bottom up, sono stati rilevati i gruppi di conoscenze, competenze e abilità attesi al termine del percorso (Rionero, in press). Nello specifico sono state evidenziate due macro aree di competenza strettamente connesse all'azione educativa e ai suoi processi che si scompongono in quattro gruppi specifici relativi a:

1. teorie psico-pedagogiche e conoscenza dei servizi educativi;
2. metodi di progettazione didattica, organizzativa e della ricerca educativa;
3. gestione della relazione e della comunicazione educativa e con le istituzioni/enti;
4. postura riflessiva sulla pratica educativa e autonomia nell'orientamento del proprio sviluppo professionale.

L'opportunità di analizzare le schede SUA, in parallelo allo studio del quadro teorico all'interno del quale si delineano gli obiettivi della ricerca, ha portato alla realizzazione di una Scope. Lo strumento che si intende presentare in questa sede, oltre a rappresentare un dispositivo per avviare un percorso di consapevolezza professionale, esplora le dimensioni dei principi pedagogici e l'autonomia critica e gestionale, essenziali per le e i professionisti della relazione educativa. Il significato evocativo del nome dato alla scala vuole rappresentare il raggio d'azione di professioniste e professionisti inseriti in contesti di continua formazione e suggerisce la capacità di uno strumento capace di abbracciare la complessità delle competenze richieste all'educatrice e all'educatore SP.

La scala Scope è pensata per rilevare l'autovalutazione delle competenze professionali attese da educatrici e educatori professionali SP al termine del percorso di laurea L-19. Si articola su due dimensioni principali:

1. principi psico-pedagogici e metodi per la gestione della pratica educativa: indaga la conoscenza e l'applicazione dei fondamenti della pedagogia e nella progettazione degli interventi educativi;
2. autonomia riflessiva e gestione delle relazioni: esplora la capacità di agire in modo autonomo e riflessivo nella gestione delle situazioni professionali e delle relazioni, fondamento della pratica educativa.

Lo strumento è costituito da 20 item che racchiudono competenze, abilità e conoscenze rilevate dall'analisi delle schede SUA. Ogni item è formulato in risposta alla domanda "A questo punto del suo percorso formativo, quanto ritiene di essere competente nel...?" ed è valutato su una scala Likert a cinque passi (1 = Per niente, 2 = Poco, 3 = Abbastanza, 4 = Molto, 5 = Del tutto). Ciascuna delle dimensioni sopra menzionate comprende 10 item, come illustrato nella tabella sottostante (Figura 1).

<i>Dimensione</i>	<i>Item</i>
Principi psico-pedagogici e metodi per la gestione della pratica educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Riconoscere e saper applicare i principi psicopedagogici per affrontare le situazioni educative e guidare la pratica 2. Comprendere le diverse problematiche educative e riconoscere i meccanismi dello sviluppo cognitivo, linguistico, affettivo e sociale della persona, per ogni fascia d'età (infanzia, adolescenza e età adulta) 3. Riconoscere e applicare i principi del diritto pubblico e della legislazione che regola il funzionamento delle istituzioni educative, nonché di rispettare e sostenere i diritti delle persone (infanzia, adolescenza e età adulta) nella pratica educativa 4. Comprendere e interpretare i bisogni educativi della persona (infanzia, adolescenza e età adulta) 5. Utilizzare i principi psicoeducativi per progettare, realizzare e gestire interventi educativi per gruppi o singoli 6. Scrivere un progetto educativo per rispondere alle diverse richieste di intervento nei servizi educativi per la persona (infanzia, adolescenza e età adulta) 7. Documentare interventi e risultati di progetti e azioni educative 8. Utilizzare strumenti di osservazione per rilevare le questioni centrali della situazione educativa prestando attenzione alla persona (infanzia, adolescenza e età adulta) 9. Condurre ricerche impiegando principi teorici e metodologici della ricerca empirica e sperimentale 10. Utilizzare software e-learning e strumenti tecnologici/informatici per la realizzazione di contenuti destinati alla didattica
Autonomia riflessiva e gestione delle relazioni	<ol style="list-style-type: none"> 11. Organizzare la pratica educativa e formativa con metodi e tecniche di comunicazione didattica efficace 12. Comunicare in modo efficace e consapevole con i colleghi dell'équipe professionale, con gli utenti e le loro famiglie 13. Comunicare utilizzando un registro linguistico adeguato alla situazione (con utenti, famiglie e professionisti nel settore educativo e formativo), oltre che comprendere e utilizzare un linguaggio specialistico per le comunicazioni formali 14. Affrontare ambienti e situazioni educative in contesti interculturali 15. Leggere e gestire le dinamiche affettive e relazionali degli utenti e della loro rete socio-affettiva

16. Stringere una relazione educativa efficace con gli utenti
17. Collaborare con le e i colleghi e le varie figure professionali all'interno dei servizi educativi e formativi in funzione di obiettivi condivisi in ottica di rete
18. Compiere un'analisi riflessiva e di autovalutazione della pratica educativa in ottica di miglioramento
19. Gestire i problemi educativi in autonomia con un approccio professionale sicuro e flessibile
20. Orientare il suo percorso di formazione continua in funzione degli stimoli che offre la pratica educativa e formativa

Figura 1. Item per dimensione della scala Scope.

3.1. La validità strutturale della scala

La scala Scope è stata progettata per rilevare il livello di autovalutazione delle competenze in uscita dai CdS L-19 ed è stata costruita a partire da una ricognizione nazionale dell'offerta formativa del corso di laurea richiesto a educatrici e educatori professionali SP. Per verificarne la validità strutturale, è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (CFA), al fine di accertare se i dati empirici supportano il modello sottostante, derivato da un approccio induttivo basato sull'analisi dei contenuti delle schede SUA. Nello specifico, ogni item riflette le categorie di conoscenze, competenze e abilità identificate dallo studio qualitativo che sono state utilizzate per definire i due fattori della scala, ciascuno dei quali rappresenta una dimensione chiave delle stesse.

A fronte di una *a-priori power analysis* - calcolata con il software Statistics Kingdom (<http://www.statskingdom.com>) - (Cohen, 2013) che stabilisce un campione minimo di 240 partecipanti, la CFA è stata condotta su un gruppo di 358 studentesse e studenti iscritti al terzo anno di CdS L-19 in sei atenei nazionali, selezionati secondo criteri di convenienza. Valutata la normalità della distribuzione, i risultati hanno evidenziato un buon adattamento del modello ai dati, con valori di CFI = 0.94, TLI = 0.93, RMSEA = 0.07. Per valutare l'attendibilità della scala, è stato calcolato l'alpha di Cronbach per ciascun fattore, con valore di 0.91 per il primo fattore "Principi psico-pedagogici e metodi per la gestione della pratica educativa" e di 0.92 per il secondo fattore "Autonomia riflessiva e gestione delle relazioni" (Figura 2). Entrambi i valori indicano una buona coerenza interna e confermano la validità e l'attendibilità della scala Scope. I risultati suggeriscono che lo strumento possa essere considerato utile nella rilevazione dell'autovalutazione delle competenze di future educatrici e futuri educatori professionali SP e supportano l'utilizzo della scala in ambito accademico e professionale. Le analisi sono state effettuate utilizzando il software per analisi statistiche Jamovi (<https://www.jamovi.org>).

<i>Fattore</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>α di Cronbach</i>
Principi psico-pedagogici e metodi per la gestione della pratica educativa	3.24	0.69	0.91
Autonomia riflessiva e gestione delle relazioni	3.47	0.69	0.92

Figura 2. Statistiche di affidabilità della scala Scope.

4. Risultati della somministrazione della scala Scope

La scala è stata somministrata a sei gruppi di studentesse e studenti iscritti al terzo anno di L-19 negli atenei che hanno aderito e sostenuto la ricerca: Università La Sapienza,

Università degli Studi di Roma; Università degli Studi di Salerno; Università degli Studi di Trieste; Università degli Studi di Urbino, Università Carlo Bo; Università degli Studi di Perugia; Università degli Studi di Ferrara (Figura 3). In totale, la scala ha raggiunto 358 future e futuri educatori SP che hanno risposto al questionario nel periodo compreso tra aprile e luglio 2024 – momento che coincide con il periodo in prossimità della prima sessione di laurea per la popolazione di riferimento (iscrizione al terzo anno di corso L-19 nell’anno accademico 2023/2024).

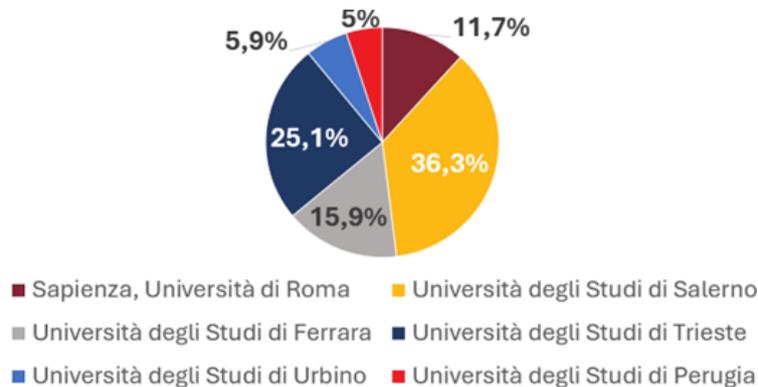


Figura 3. Distribuzione risposte per ateneo.

Il sesso biologico prevalente è quello femminile (95%) e a fronte di un’età compresa tra i 20 e i 59 anni, la fascia d’età maggiormente rappresentata nel campione è quella tra i 20 e i 25 anni (72%) seguita dall’11% di rispondenti che superano i 35 anni. Un’altra variabile anagrafica registrata riguarda il diploma di scuola superiore conseguito, per il quale il Liceo delle Scienze Umane rappresenta una delle opzioni più frequenti con il 31%, a seguire l’Istituto professionale (20%) e Tecnico (14%). Al momento della compilazione il 76% delle persone rispondenti è iscritto al terzo anno in corso (Figura 4) con un totale di oltre 130 CFU raggiunti per il 45%.



Figura 4. Distribuzione anno di iscrizione al momento della compilazione.

Rispetto ai risultati della scala Scope (con Likert a cinque passi), studentesse e studenti si percepiscono abbastanza competenti nel riconoscere e saper applicare i principi psico-pedagogici applicati all’uso dei metodi per la gestione della pratica educativa, nel saper applicare autonomia riflessiva e nella gestione delle relazioni. Nello specifico, nella prima dimensione (“Principi psico-pedagogici e metodi per la gestione della pratica educativa”)

raggiungono una media complessiva di 3.24 con deviazione standard di 0.69, punteggi che si discostano lievemente nella seconda dimensione (“Autonomia riflessiva e gestione delle relazioni”) con media di 3.47 e deviazione standard di 0.69 (Figura 5).

<i>Fattore</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>DS</i>	<i>Minimo</i>	<i>Massimo</i>
Principi psico-pedagogici e metodi per la gestione della pratica educativa	3.24	3.20	0.69	1	5
Autonomia riflessiva e gestione delle relazioni	3.47	3.50	0.69		

Figura 5. Statistiche descrittive dei punteggi medi rilevati per fattore.

Questi risultati rispetto all’autovalutazione delle competenze professionali attese da educatrici e educatori professionali SP, sono supportati dalle risposte alla domanda “A questo punto del suo percorso formativo, quanto si sente pronta o pronto ad affrontare la pratica educativa?” dove la maggioranza di studentesse e studenti (44%) al termine del percorso di formazione iniziale previsto dalla normativa vigente per il lavoro educativo rispondono, su una scala da uno a cinque, di sentirsi abbastanza pronti (Figura 6).



Figura 6. Distribuzione risposte in percentuale alla domanda “A questo punto del suo percorso formativo, quanto si sente pronta o pronto ad affrontare la pratica educativa?”.

5. Discussioni

In che modo l’università può favorire processi di formazione delle competenze professionali per future educatrici e futuri educatori SP? E che ruolo può assumere l’autovalutazione delle conoscenze e competenze attese dai CdS L-19 durante il percorso? La letteratura di riferimento riconosce i Corsi di Laurea L-19 come la sede privilegiata all’interno della quale studentesse e studenti forgianno la loro identità professionale e il loro bagaglio di conoscenze e competenze indispensabili per la pratica educativa (Boffo, 2021). I servizi e le aree di intervento educative hanno un carattere dinamico e flessibile che è direttamente influenzato dal contesto storico-sociale e legislativo all’interno del quale si vanno a configurare. Il panorama europeo e internazionale è contrassegnato da una serie di bisogni educativi emergenti complessi che possono essere fronteggiati per mano di professioniste e professionisti dell’educazione competenti ed efficaci (EC, 2011, 2017; WHO, 2016). La formazione iniziale e continua di educatrici e educatori SP, per questo motivo, assume un ruolo chiave nella progettazione di interventi educativi e servizi di qualità (Eurydice, 2019, 2023). Infatti, se la qualifica di educatrice e di educatore professionale SP può essere attribuita solo al conseguimento della laurea L-19 dopo la L. 205/2017, è importante riconoscere che i CdS L-19 hanno la piena responsabilità nella formazione di conoscenze e competenze centrali per la professione (Boffo, 2021; Sposetti et al., 2022).

Alla luce delle sfide sociali, economiche e culturali dettate dalla modernità e in accordo

con l'*odissea normativa* (Iori, 2017) che sembra essere giunta ad un momento di svolta con l'istituzione dell'Ordine delle Professioni Educative mediante la L. 55/2024, che valorizza la figura professionale delle educatrici e degli educatori SP, risulta necessario riflettere sugli esiti formativi dei corsi di laurea. La didattica e la trasmissione di saperi pedagogici in università deve misurarsi con le richieste del mondo del lavoro educativo per il quale bisogna formare professioniste e professionisti capaci di adattarsi ai numerosi cambiamenti. In questo senso, appare decisiva la necessità di organizzare l'assetto formativo iniziale puntando a trasmettere una prospettiva di apprendimento permanente nel corso della storia professionale di educatrici e educatori professionali SP (Calaprice, 2016; Rosati & De Santis, 2020; Tammaro et al., 2020). Aggiungere momenti di riflessione basati sui processi di autovalutazione di conoscenze e competenze attese dai CdS L-19 per studentesse e studenti, può rappresentare uno degli elementi connettivi tra il potenziamento dell'identità professionale e di tutti i suoi componenti, il perfezionamento dell'offerta formativa e il miglioramento della qualità dei servizi educativi.

I risultati della somministrazione della scala di autovalutazione Scope, che riportano livelli medi percepiti rispetto le conoscenze e competenze (OFF dei CdS L-19) e la prontezza nell'affrontare la pratica educativa valutata al termine del percorso, suggeriscono quanto possa essere efficace e utile promuovere opportunità formative fondate su processi di riflessione che prevedano occasioni strutturate di mediazione tra la teoria, la pratica e la percezione di quanto si è raggiunto (Biasin & Serbati, 2020; Fedeli & Bracci, 2023; Rosati & De Santis, 2020). La possibilità di raccogliere questi risultati nei CdS L-19 offre un vantaggio significativo per studentesse e studenti, consentendo loro di identificare e comprendere i propri punti di forza e di debolezza. Questo processo facilita l'acquisizione di maggiore consapevolezza da parte di futuri e future educatrici SP, e rappresenta uno strumento che può assumere una validità pratica nel riconoscere le aree di intervento per migliorare l'offerta formativa dei suddetti corsi di studio. Attraverso strumenti mirati e riflessioni guidate, è possibile promuovere un percorso formativo più centrato sulle esigenze individuali e orientato alla crescita professionale.

Ciò nonostante, la ricerca presenta dei limiti di cui tener conto. Primi fra tutti, la raccolta dati, che può aver subito l'influenza del contesto aula durante la somministrazione del questionario, e il ridotto numero di rispondenti, che non può essere considerato rappresentativo della popolazione di riferimento. Infatti, allo stato attuale della ricerca, sebbene l'obiettivo iniziale fosse ottenere almeno una copertura pari al 40% della popolazione di riferimento per ateneo, come indicato dall'*a-priori power analysis* (Cohen, 2013) per stabilire una potenza statistica sufficiente a rilevare risultati significativi, non è possibile comprendere come le variabili indagate – tipo di didattica, esperienza formativa e tirocinio – possano incidere sulla percezione delle competenze professionali in uscita. Questo limite impone a interpretare con cautela le differenze tra Atenei, suggerendo la necessità di ampliare il campione per osservare delle relazioni specifiche con le variabili menzionate. Nonostante la validazione della scala abbia mostrato dei risultati promettenti, è importante sottolineare che ulteriori somministrazioni potrebbero essere necessarie per verificare la solidità della sua struttura.

Considerati i limiti dello studio, tra le prospettive future suggerite dall'analisi dei dati si include la possibilità di proporre la somministrazione della scala a campioni più ampi e diversificati per migliorare la sua generalizzabilità. Un confronto dei risultati ottenuti da studentesse e studenti di diversi corsi di studio L-19 potrebbe essere utile per identificare eventuali differenze e similitudini legate ai modelli formativi adottati. Dalla lettura dei dati restituiti da questa prima somministrazione si sono aperte nuove piste di ricerca che hanno

contribuito alla realizzazione di una fase qualitativa che prevede un'indagine specificatamente diretta a rilevare gli elementi che possono influenzare l'autovalutazione delle competenze.

6. Conclusioni

Per assicurare gli alti standard formativi dettati dalla comunità europea (Euridyce, 2023, 2019) in risposta alle sfide educative dal carattere dinamico e transitorio delle società moderne (Bauman, 2005; Chianese & Bocchi, 2022; Tramma, 2017), i CdS L-19 devono puntare a offrire una proposta formativa funzionale alla costruzione di una solida identità professionale basata su valori e strumenti pedagogici (Fioretti, 2023; Rigamonti & Formenti, 2020; Rosati & De Santis, 2020; Sposetti et al., 2022). L'insieme di conoscenze, competenze e abilità concepite come Obiettivi Formativi Finali dei corsi di studio devono essere adeguati alla realizzazione e progettazione di interventi educativi in risposta alle esigenze delle e degli utenti con cui educatrici e educatori SP lavorano nei servizi (Cornacchia, 2020; Fioretti, 2023; Sposetti et al., 2022).

Oltre a formare le competenze chiave e specialistiche per affrontare la pratica educativa, è necessario che le e i professionisti dell'educazione di primo livello siano in grado di attivare processi di riflessione sulle loro azioni educative e sul loro sviluppo professionale (Biasin & Serbati, 2020; Fermani & Taddei, 2020; Grion & Pagani, 2017; Piazza & Rizzari, 2021; Rosati & De Santis, 2020). In questa prospettiva, la riflessione e l'autovalutazione circa gli strumenti, le conoscenze e le competenze apprese nei CdS L-19, sede privilegiata per la formazione di educatrici e educatori SP (Boffo, 2021), può rappresentare il nucleo strategico attorno al quale si sviluppano la consapevolezza professionale di studentesse e studenti e il miglioramento dell'offerta formativa dei corsi. A partire da questa ricerca e dalla percezione di competenza di future e futuri educatori professionali SP è possibile allineare gli Obiettivi Formativi Finali agli esiti delle proposte formative dei corsi di laurea L-19. Il fine principe della ricerca è quello di contribuire alla riflessione sull'organizzazione dei CdS L-19 per aprire nuove piste di sperimentazione di proposte didattiche e formative efficaci.

I risultati evidenziano la validità e l'affidabilità della scala Scope e della sua potenzialità di utilizzo in contesti formativi, nonostante la necessità di allargare il gruppo delle e dei rispondenti per consolidare la generalizzabilità dei risultati e la sua applicabilità in contesti formativi eterogenei. La ricerca apre significative prospettive di implementazione di strumenti di autovalutazione nei corsi di formazione iniziale con l'obiettivo di aprire un dialogo tra i tre assi portanti dell'educazione: il mondo del lavoro, le università e gli attori del lavoro educativo. In conclusione, la scala Scope si configura come un'opportunità concreta e significativa a supporto della formazione di educatrici e educatori professionali SP e può, in questa prospettiva, divenire uno strumento valutativo che, a partire da un esercizio di riflessione autocritica, esprime il livello di autoefficacia maturato rispetto alle conoscenze e competenze Obiettivi Formativi Finali raggiunti nel CdS L-19.

Riferimenti bibliografici

Aleandri, G., & Fiorentini, C. (2022). Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua. *CQIA Rivista*, 37, 35–55.

- Bauman, Z. (2005). *Vita liquida*. Laterza.
- Biasin, C., & Serbati, A. (2020). La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 197–219.
- Billett, S. (2015). *Integrating practice-based experiences into higher education*. Springer.
- Billett, S., Cain, M., & Le, A. H. (2018). Augmenting higher education students' work experiences: Preferred purposes and processes. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1279–1294.
- Bobbo, N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 269–290.
- Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 27–51.
- Boffo, V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In G. Del Gobbo & P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 171-196). EditPress.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Calaprice, S. (2016). L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, 14(3), 319–334.
- Chello, F., Corbi, E., & Perillo, P. (2020). Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 291–310.
- Chianese, G., & Bocchi, B. (2022). L'identità professionale: percorsi di costruzione fra prefigurazioni e realtà. *Ricerche Pedagogiche*, 223, 75–90.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. (Original work published 1988).
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, in GUUE, C 119/2.
- Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*.
- Cornacchia, M. (2020). Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, 54(214), 69–84.

- European Commission. (2011). *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Fedeli, M., & Bracci, F. (2023). Coltivare creatività pratica e pensiero critico in Higher Education: elementi di analisi per una geografia concettuale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching: Research and Practice*, 8(1), 38–54.
- Fermani, A., & Taddei, A. (2020). Valutare la self-efficacy all’Università. Uno studio pilota nel corso di Scienze dell’Educazione e della Formazione. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(1), 302–317.
- Fioretti, S. (2023). La formazione delle competenze professionali degli educatori. Le ragioni di una ricerca esplorativa. In S. Fioretti, P. Sposetti, & G. Szpunar (Eds.), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori* (pp. 137-151). FrancoAngeli.
- Grion, V., & Pagani, V. (2017). Autovalutazione all’università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 585-598). Pensa Multimedia.
- Iori, V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia oggi*, 15(2), 17–30.
- Kahneman, D. (2013). *Pensieri lenti e veloci* Mondadori.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions* (2ème éd.). Éditions d’Organisation.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all’università*. LED.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell’identità professionale. *Rassegna Cnos*, 1, 45–57.
- Pellerey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi*. CNOS Fap.
- Perla, L., Agrati, L. S., & Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 221–243.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (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.

- Refrigeri, L., & Palladino, F. (2019). L'autovalutazione degli studenti nei processi di miglioramento dei Corsi di Studio. *Italian Journal of Educational Research, XII(23)*, 194–213.
- Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 17(2)*, 113–132.
- Rionero, M. G. (in press). Il processo di professionalizzazione di educatrici e educatori socio-pedagogici nei CdS L-19 tra competenze e autoefficacia. *Quaderni del Dottorato SIRD*.
- Rosati, A., & De Santis, M. (2020). Identità professionale e scelte formative. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete, 20(2)*, 117–132.
- Saglietti, M., & Cerantola, L. (2020). Scommettere sulle competenze degli educatori. Un'esperienza di formazione ai formatori sul leaving care. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 17(2)*, 173–195.
- Sposetti, P., Fioretti, S., Szpunar, G., Rionero, M. G., & Mazzocca, N. (2022). The professional skills of male and female educators: Problems, research and perspectives. *Formazione & Insegnamento, 20(2)*, 144–157.
- Tammaro, R., Ferrantino, C., & Iannotta, I. S. (2020). Promuovere competenze progettuali e organizzative nel futuro educatore. *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete, 20(2)*, 276–285.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi, XV(2)*, 107–120.
- Trincherò, R. (2023). Quali competenze per l'educatore? Alcuni spunti per costruire il «Saper agire in situazione». In S. Fioretti, P. Sposetti, & G. Szpunar (Eds.), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori* (pp. 86-97). FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & De Angelis, M. (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 24(2)*, 37–53.
- United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- World Health Organization. (2016). *Nurse educator core competencies*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/258713>
- Zabalza Beraza, M. A. (2001). *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*. UTET.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). US Academic Press.