



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: ottobre 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Teacher Training and the Course for the 5 ECTS Credits: Satisfaction with the Quality of the Service Perceived by the Teachers\***

### **Formazione degli insegnanti e corso per i 5 CFU: la soddisfazione per la qualità del servizio percepita dai docenti**

*di*

Cristiana De Santis

[cristiana.desantis@unipegaso.it](mailto:cristiana.desantis@unipegaso.it)

Lucia Martiniello

[lucia.martiniello@unipegaso.it](mailto:lucia.martiniello@unipegaso.it)

Angelina Vivona

[angela.vivona@unipegaso.it](mailto:angela.vivona@unipegaso.it)

Università Telematica Pegaso

#### **Abstract:**

The paper reflects on satisfaction as an evaluative measure of perceived quality; in particular, on the satisfaction with the quality of the service on the part of the secondary school teachers who passed the extraordinary competition and followed the training course to acquire the 5 ECTS credits, as required by Ministerial Decree 180/2022. The literature on satisfaction with service quality highlights the complexity of the construct and proposes various interpretative and analysis models. This empirical research, of an exploratory nature, adopts the model tested in Italy by INVALSI, referring

---

\* Il presente contributo è frutto dell'opera condivisa delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle sue singole parti, si precisa che sono da attribuire a Cristiana De Santis i paragrafi 3, 4, 4.1, 4.2, a Lucia Martiniello il paragrafo 1, ad Angela Vivona il paragrafo 2, a tutte le autrici il paragrafo 5.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15419

to the SERVQUAL and SERVPERF models. A battery of items was developed starting from the INVALSI model. 978 Italian teachers responded to the questionnaire. The data analyzes show the factorial model that emerged and the statistically significant relationships for various aspects of satisfaction, constituting feedback for the University that provided the training course.

**Keywords:** Satisfaction with the quality of service; Teacher training; Feedback.

**Abstract:**

Il contributo riflette sulla soddisfazione come misura valutativa della qualità percepita; in particolare, sulla soddisfazione per la qualità del servizio da parte degli insegnanti di scuola secondaria che hanno superato il concorso straordinario e hanno seguito il corso formativo per acquisire i 5 CFU, come previsto dal DM 180/2022. La letteratura sulla soddisfazione per la qualità del servizio evidenzia la complessità del costrutto e propone diversi modelli interpretativi e di analisi. La presente ricerca empirica, di tipo esplorativo, adotta il modello sperimentato in Italia dall'INVALSI, riferendosi ai modelli SERVQUAL e SERVPERF. È stata messa a punto una batteria di item a partire dal modello dell'INVALSI. Hanno risposto al questionario 978 insegnanti italiani. Le analisi dei dati mostrano il modello fattoriale emerso e le relazioni statisticamente significative per diversi aspetti della soddisfazione, costituendo un feedback per l'Università che ha erogato il percorso formativo.

**Parole chiave:** Soddisfazione per la qualità del servizio; Formazione insegnanti; Feedback.

### 1. Formazione iniziale dei docenti: quadro di riferimento

Il presente lavoro ha l'obiettivo di riflettere sulla formazione degli insegnanti e sul contributo che la ricerca educativa può offrire per contestualizzare la riflessione, supportandola con la raccolta di dati e con una loro interpretazione e condivisione. In particolare, si riflette sui percorsi formativi per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, anche alla luce della recente introduzione dei cosiddetti "60 CFU". È stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, riguardante la *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza* (GU, 2023), il quale "definisce il percorso universitario e accademico di formazione iniziale e abilitazione dei docenti di posto comune, compresi gli insegnanti tecnico-pratici, delle scuole secondarie di primo e secondo grado, [...], e determina i criteri e i contenuti dell'offerta formativa, i requisiti dei centri, le modalità organizzative, i costi massimi a carico degli interessati, i criteri e le modalità di svolgimento della prova finale, al fine del conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento per la scuola secondaria di primo e secondo grado, per le relative classi di concorso" (GU, 2023, art. 2, comma 1). L'offerta, per la formazione iniziale, prevede l'acquisizione di 60 CFU (crediti formativi universitari), dei quali fa parte anche l'esperienza di tirocinio e la compilazione dell'*E-portfolio* delle competenze professionali acquisite dai tirocinanti, affiancati dal tutor coordinatore e dal tutor dei tirocinanti. Il Decreto prevede il riconoscimento di un diverso pacchetto di CFU, come nel caso in cui i partecipanti avessero già acquisito i 24 CFU, in base alla normativa precedente. Le attività formative si articolano attorno alle discipline di area pedagogica, al tirocinio diretto e indiretto, con un accento sulle metodologie della

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15419

didattica digitale e linguistica, oltre che dei modelli di mediazione didattica, delle didattiche delle discipline per le specifiche classi di concorso e l'acquisizione di competenze in materia di legislazione scolastica (GU, 2023). La formazione iniziale attraverso l'acquisizione dei 60 CFU segue al travagliato percorso che ha caratterizzato la formazione degli insegnanti italiani (Benvenuto, 2023; Cappa et al., 2013) della scuola secondaria, dalle SSIS (Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario) alle procedure straordinarie di abilitazione, attuate anche in risposta all'emergenza pandemica da Covid-19. Infatti, il DL del 25 maggio 2021, n. 73 (GU, 2021) ha disposto misure urgenti connesse all'emergenza epidemiologica, a cui è seguito il DM 180 del 2022 (GU, 2022) che ha disciplinato le modalità della procedura concorsuale straordinaria per classe di concorso; quest'ultimo provvedimento prevedeva 40 ore di attività formative corrispondenti a 5 CFU, da concludersi entro il 15 giugno 2023, per coloro che avevano superato la prova del concorso straordinario. I 5 CFU erano articolati in: 3 CFU per il settore scientifico disciplinare MPED/03 Didattica e pedagogia speciale, 1 CFU per SPS/07 Sociologia generale, e infine, 1 CFU per MPED/04 Pedagogia sperimentale; si prevedeva l'elaborazione di un bilancio delle competenze per un progetto di sviluppo individuale. L'Università Telematica Pegaso ha erogato il percorso formativo per i 5 CFU a cui si sono iscritti 1235 insegnanti italiani. A conclusione del percorso, è stato proposto agli iscritti di rispondere volontariamente a un questionario di cui, in questa sede, si presenteranno gli esiti derivanti dalle 978 risposte ricevute, in merito alla soddisfazione per la qualità del servizio percepita; esiti che sono "segnali" fondamentali per il monitoraggio della qualità del modello formativo e dei servizi dell'Ateneo che da sempre ha una particolare attenzione alla formazione e all'aggiornamento dei docenti (Martiniello et al., 2022).

## 2. Il modello formativo dell'Università Pegaso per i 5 CFU

Il periodo di emergenza sanitaria, iniziato con il primo *lockdown* a causa del diffondersi del Covid-19, ha messo in difficoltà e in discussione, molte delle prassi di istruzione consolidate: dal regolare svolgimento delle lezioni in presenza per tutti gli istituti di istruzione di ogni ordine e grado, alle "nuove" modalità di prosecuzione a distanza, riflettendo anche sulla sola "trasposizione" dalla presenza alla distanza e, invece, su una vera e propria attuazione dell'ambiente educativo online (De Santis, 2022; Gabrielli & De Santis, 2020; Morgan, 2020; Nuzzaci et al., 2020; Oliverio, 2020; Schleicher, 2020), attuazione che per Pegaso rappresenta un modello consolidato.

La scia dell'emergenza sanitaria ha portato anche a una ridefinizione dei percorsi di abilitazione all'insegnamento per gli insegnanti italiani, che ha visto nel DM 180 del 2022 (GU, 2022) le indicazioni per attuare le attività formative da espletare, affinché, al termine del percorso, gli insegnanti potessero giovare della trasformazione del loro contratto a tempo indeterminato. L'articolo 18 del DM 180 del 2022 disciplina la suddivisione delle 40 ore formative, erogate dalle università e corrispondenti a 5 CFU:

- formazione sulle dimensioni culturale-disciplinare, metodologico-didattica, e formativo-professionale (3 CFU- MPED/03 -Didattica e pedagogia speciale),
- formazione sulle dimensioni organizzativa e istituzionale-sociale (1 CFU- SPS/07 - Sociologia generale),
- elaborazione di un bilancio delle competenze e di un conseguente progetto di sviluppo individuale (1 CFU- MPED/04 - Pedagogia sperimentale).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15419

A conclusione delle attività formative, la prova orale determinava l'acquisizione dei 5 CFU, attestati da un certificato di frequenza.

L'Università Pegaso ha erogato il corso formativo<sup>1</sup> in modalità *e-learning*, che ha consentito l'accesso 24 ore su 24 ai materiali didattici sviluppati appositamente e fruibili in piattaforma ai 1235 iscritti, per i quali sono stati garantiti due appelli di esame ogni mese, fino al 15 giugno 2023. Dato l'elevato numero di iscritti, è stata necessaria un'organizzazione puntuale ed efficiente. Il modello predisposto dal corso ha visto la partecipazione di quattro docenti universitari afferenti ai tre settori scientifici disciplinari previsti dal DM 180 e altrettanti tutor didattici sono stati appositamente formati. La formazione dei tutor didattici ha riguardato, in particolare, il bilancio delle competenze, in quanto, tra le loro funzioni, vi era il supporto ai corsisti per l'elaborazione del bilancio. In un primo momento, i quattro docenti del corso hanno fornito ai tutor materiale scientifico da consultare per contestualizzare l'uso e lo scopo del bilancio di competenze (Bastone, 2021; Buccolo, 2006; Di Francesco, 2015; Di Stasio et al., 2021; Serreri, 2006). Diversamente da Francia e Canada (Gonnet, 2019; Lemoine, 2005), il bilancio di competenze, in Italia, non è disciplinato per legge, ma – per sintetizzare le sue principali funzioni – costituisce uno strumento di orientamento, valutazione e sviluppo della competenza progettuale (Buccolo, 2006; ISFOL, 2008; Lorenzi et al., 2016). Dopo questo primo approfondimento individuale, sono seguite due ore di formazione online sugli aspetti peculiari del bilancio di competenze per ogni tutor, svolte dai docenti del corso, per proseguire con la lettura di un bilancio di competenze da parte del docente insieme al tutor didattico, per rilevare le riflessioni scritte dai corsisti sulle proprie competenze e per costruire una domanda personalizzata destinata ai corsisti in sede di esame orale. Il modello di riferimento per fornire ai corsisti un *format* per stilare il proprio bilancio di competenze è stato quello di Perrenoud (2002) e i dieci domini di competenza da lui individuati (Viteritti, 2004). In un altro contributo, che è in fase di revisione, si sono descritte nel dettaglio le linee di azione formativa dell'intero corso, comprese quelle per il feedback ai corsisti. Il modello formativo messo a punto dall'università è sembrato funzionale per la gestione dell'intero corso; tuttavia, la riprova sarebbe stata demandata ai corsisti stessi, in base alla loro soddisfazione per la qualità del servizio percepita.

### 3. La soddisfazione per la qualità del servizio

Il costrutto della soddisfazione e della qualità del servizio mostrano, nella letteratura di riferimento (Cian, & Cervai, 2013; Cronin & Taylor, 1994; Parasuraman et al., 1988), non solo una complessità in termini definitivi, ma anche di misurazione. Il modello più utilizzato, soprattutto nel campo del *marketing*, è quello del SERVQUAL proposto da Parasuraman e colleghi (1988) che definiscono la soddisfazione verso un servizio come la conferma o meno delle aspettative sul servizio stesso, considerando di buona qualità quel servizio che incontra o supera ciò che il fruitore si aspetta; perciò, legando la soddisfazione alla qualità del servizio, Parasuraman e colleghi (1988) hanno elaborato il SERVQUAL (*service quality*), cioè un questionario caratterizzato da cinque dimensioni per indicare la qualità del servizio. Il questionario prevedeva una doppia scala di item (ognuna di 22 item): una scala rilevante le aspettative generali su determinati aspetti del servizio (esempio di item *Le loro strutture fisiche dovrebbero essere visivamente accattivanti*) e l'altra rilevante le prestazioni

---

<sup>1</sup> La direttrice del corso è la professoressa Lucia Martiniello.

individuali sugli stessi aspetti in riferimento alla specifica azienda che eroga il servizio (esempio di item *Le strutture fisiche di XYZ sono visivamente accattivanti*); la sottrazione dei punteggi ricavati dalla scala di aspettative su quelli di prestazione porterebbe al punteggio della qualità del servizio percepita. Il modello fattoriale emerso dalle loro analisi dei dati confermava la struttura a cinque dimensioni (tangibilità: riguarda le strutture fisiche, attrezzature e l'aspetto del personale; affidabilità: la capacità di eseguire il servizio promesso in modo affidabile e accurato; reattività: la disponibilità ad aiutare i clienti e fornire un servizio tempestivo; sicurezza: la conoscenza e cortesia dei dipendenti e la loro capacità di ispirare fiducia e sicurezza; empatia: l'attenzione premurosa e personalizzata da parte dell'azienda ai propri clienti), pur con qualche criticità che ha portato gli autori stessi a parlare del SERVQUAL come di uno "scheletro" adattabile al contesto, un modello concettuale. In questo modello rientra anche l'idea di una qualità complessiva del servizio, che indica un giudizio globale o un atteggiamento più generale rispetto al singolo aspetto, per il quale, invece, si può esprimere soddisfazione, pur non ritenendo l'intero servizio di alta qualità. Poco tempo dopo la pubblicazione del modello fattoriale del SERVQUAL, Cronin e Taylor (1994) hanno utilizzato lo strumento di misura, scegliendo di usare solo la scala di prestazione individuale o *performance*, sostenendo che sia quest'ultima a determinare la soddisfazione dei fruitori di un servizio: le percezioni delle prestazioni, da parte dei fruitori, sono già il risultato del confronto tra il servizio atteso e quello effettivo; pertanto, le misure relative alle sole prestazioni dovrebbero essere preferite per evitare ridondanza; per Cronin e Taylor (1994), con il SERVPERF, basta misurare solo le percezioni delle prestazioni individuali, perché si pone come presupposto che gli intervistati forniscano le proprie valutazioni confrontando automaticamente le percezioni delle prestazioni individuali con le aspettative più generali, evitando così di dover proporre due volte un item, una volta in riferimento ad aspettative generali e l'altra in riferimento alle prestazioni individuali, come proposto nel SERVQUAL (Carrillat et al., 2007). Dunque, oltre a rendere lo strumento più parsimonioso, l'analisi dei dati di Cronin e Taylor (1994) ha evidenziato una struttura unidimensionale, definendo la qualità del servizio come un antecedente della soddisfazione dei fruitori; questi nuovi aspetti hanno portato alla definizione del modello del SERVPERF (*service performance*). Da questi due modelli ne sono poi derivati altri (Cian, & Cervai, 2013) e sono stati variamente utilizzati per rilevare la percezione della qualità del servizio percepita in diversi contesti, fino al loro utilizzo in contesto universitario per rilevare la soddisfazione degli studenti, considerandola un processo multi-dimensionale (Ali et al., 2016; Dinh et al., 2021).

Nelle diverse trame della letteratura, le dimensioni della soddisfazione e della qualità percepita compaiono strettamente legate ed è per questo che, nella presente ricerca, si fa riferimento alla soddisfazione in questa accezione. La complessità dei costrutti e del loro legame porta, inevitabilmente, a considerare il contesto di ricerca specifico in cui ci si muove.

#### **4. Metodologia, strumenti e partecipanti**

Seppure brevemente, nei paragrafi precedenti, si è cercato di dare conto del quadro di riferimento entro cui si inserisce la ricerca empirica, a carattere esplorativo, che si presenta. A partire dalla letteratura, si è a lungo riflettuto sul contesto concreto e cioè su come rilevare la soddisfazione per la qualità del servizio percepita dai partecipanti al corso per i 5 CFU erogato da Pegaso. Le domande di ricerca ruotano attorno agli specifici aspetti da considerare, anche in merito alla fruizione



dell'ambiente di apprendimento online. Diversi studi (Udo et al., 2011) hanno riflettuto sull'uso di determinati strumenti in contesto di *e-learning*, ma non in contesto italiano e nel campo della formazione, fino all'occasione del XXIV Congresso nazionale dell'AIV (Associazione Italiana di Valutazione), tenutosi a Pescara a settembre 2022, durante il quale il gruppo di lavoro e di ricerca dell'Area 5- Innovazione e Sviluppo dell'INVALSI<sup>2</sup> (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) ha presentato il proprio lavoro sulla rilevazione della soddisfazione dei partecipanti al progetto *Valu.E for Schools* (Gomez Paloma et al., 2020) del Progetto Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta delle scuole), finanziato nell'ambito del Programma Operativo Nazionale (PON)<sup>3</sup> (Poliandri et al., 2022, 2023). Lo strumento di rilevazione della soddisfazione, oltre a essere costruito in italiano, ha tenuto conto dell'ambiente di apprendimento online, in quanto riferito a percorsi formativi che si sono tenuti in modalità *e-learning*, durante il periodo pandemico (Litteri et al., 2022; Perazzolo et al., 2023). Si è chiesto formalmente alla Responsabile dell'Area 5 dell'INVALSI, la Dott.ssa Poliandri, di poter visionare lo strumento di rilevazione della soddisfazione, di poterlo usare e adattare al contesto specifico per la presente ricerca. Ricevuto lo strumento, si è proceduto a contestualizzarlo per il corso dei 5 CFU.

La misura della soddisfazione è entrata a far parte di uno strumento più ampio che ha il fine di rilevare anche la predisposizione dei docenti verso l'integrazione delle tecnologie digitali nel loro insegnamento (Benigno et al., 2014; Di Donato & De Santis, 2021; Niederhauser & Perkmen, 2008). Lo strumento di misura nominato "Questionario corso 5 CFU Pegaso" si compone, nel complesso, delle seguenti parti:

- 13 item che rilevano variabili di sfondo come età, sesso, regione di residenza e di lavoro, esperienze formative precedenti e il grado scolastico in cui si insegna, area e materia di insegnamento;
- 21 item che rappresentano la scala dell'ITIS (*Intrapersonal Technology Integration Scale*), utilizzata da Di Donato e De Santis (2021), di cui si sono riformulati alcuni item, per adattarli al contesto (Likert a 4 passi di accordo); l'ITIS rileva la predisposizione dei docenti verso l'integrazione delle tecnologie digitali nel loro lavoro (Niederhauser & Perkmen, 2008) in base alle aspettative sui risultati legati all'utilizzo delle tecnologie digitali (esempio di item *Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche digitali in classe aumenterà il mio senso di realizzazione professionale*), in base alla percezione di autoefficacia (esempio di item *Ritengo di essere in grado di saper usare efficacemente le tecnologie didattiche digitali nel mio lavoro di insegnante*), alla percezione da parte dei colleghi (esempio di item *Se continuo ad usare efficacemente le tecnologie didattiche digitali in classe, questo aumenterà la stima dei miei colleghi nei miei confronti*) e all'interesse verso l'uso del digitale (esempio di item *Sono interessato ad apprendere l'utilizzo di nuove applicazioni educative digitali*) (Di Donato & De Santis, 2021).

---

<sup>2</sup> Le opinioni espresse nel presente lavoro sono riconducibili esclusivamente alle autrici e non impegnano in alcun modo l'INVALSI.

<sup>3</sup> "Valutazione/Autovalutazione Esperta", Valu.E 10.9.3.A – FSE PON 2015-1, approvato con comunicazione MIUR prot. AOODGEFID/23772 del 15/12/2015.

- 7 item di soddisfazione per la qualità del servizio, derivati dallo strumento di misura messo a punto dal gruppo di ricerca dell'Area 5 dell'INVALSI (Litteri et al., 2022) e contestualizzato per la presente ricerca (Likert a 4 passi, da 1 Molto insoddisfatto/a 4 Molto soddisfatto/a);
- 2 item chiedono di esprimere su una scala da 1 (minima soddisfazione) a 8 (massima soddisfazione) se nel complesso si reputa soddisfacente l'esperienza del corso di formazione seguito e se si consiglierebbe il corso ad altri colleghi (Litteri et al., 2022);
- 2 item a risposta aperta chiedono di riferire sui punti di forza e di debolezza riscontrati nel corso per i 5 CFU (Litteri et al., 2022).

In questa sede, per rispondere alle domande di ricerca, ci si sofferma sull'analisi dei dati derivanti dalla scala di soddisfazione per la qualità del servizio percepita.

Il questionario è stato somministrato online attraverso Google Moduli da marzo a luglio 2023.

Hanno risposto al questionario 978 insegnanti, cioè il 79,2% degli iscritti al corso per i 5 CFU.

L'età media è di 40,62 anni (dev. std. 8,64); il valore minimo è di 22 anni, mentre il massimo è di 64 anni. Il 55,6% è di genere femminile.

Sono state costituite sei fasce di anni di insegnamento per indicare l'anzianità di servizio:

- da 1 a 5 anni: il 41,6% dei rispondenti,
- da 6 a 10 anni: il 46,6%,
- da 11 a 15 anni: l'8,3%,
- da 16 a 20 anni: il 2,4%,
- da 21 a 25 anni: lo 0,2%,
- 26 anni e più: lo 0,9%.

La maggior parte dei rispondenti (75,3%) insegna nella scuola secondaria di secondo grado, il 23,3% insegna nella scuola secondaria di primo grado e il restante 1,4% indica altri livelli: scuola primaria, CPIA, università. La tabella 1 mostra la regione in cui gli insegnanti lavorano.

Regione	N	%
Piemonte	204	20,9
Lombardia	160	16,4
Veneto	116	11,9
Lazio	106	10,8
Puglia	70	7,2
Marche	48	4,9
Toscana	44	4,5
Liguria	42	4,3
Sicilia	34	3,5
Abruzzo	29	3,0
Sardegna	29	3,0
Campania	24	2,5
Calabria	19	1,9
Friuli Venezia Giulia	17	1,7
Umbria	15	1,5
Basilicata	12	1,2
Emilia Romagna	7	0,7
Molise	2	0,2
Totale	978	100,0

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15419

Tabella 1: Regione in cui gli insegnanti lavorano, in ordine decrescente della percentuale.

Il 24% di loro risiede in una regione diversa da quella in cui lavora.

Di seguito, si presentano i passi delle analisi dei dati condotte: in particolare, vengono mostrate le analisi statistiche esplorative (analisi fattoriale - EFA e coerenza interna) della scala di soddisfazione per la qualità del servizio e, nel paragrafo successivo, un'analisi della varianza (Anova one way) con test post-hoc (LSD) tra la soddisfazione e l'area di insegnamento a cui i docenti afferiscono, allo scopo di individuare delle relazioni statisticamente significative che evidenzino gli aspetti di soddisfazione percepiti dagli insegnanti riguardo al corso formativo seguito.

#### 4.1 Analisi dei dati: la scala di soddisfazione per la qualità del servizio percepita

Lo strumento di misura della soddisfazione per la qualità del servizio percepita dagli insegnanti che hanno risposto al "Questionario corso 5 CFU Pegaso" è composto da 7 item. Selezionando gli item dallo strumento originale (Litteri et al., 2022), si è tenuto conto del contesto specifico e degli aspetti della soddisfazione da considerare.

Le analisi statistiche sono state eseguite tramite il software SPSS, versione 26. Si è proceduto a verificare la normalità della distribuzione dei dati, tramite i valori di asimmetria e curtosi (Curran, West & Finch, 1996). È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA). Il punteggio del determinante è risultato al di sopra della regola empirica di 0,00001, che indica l'assenza di multicollinearità (Field, 2018). La misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento è 0,91, superiore al valore minimo considerato sufficiente di 0,70 (Field, 2018). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ( $\chi^2(21) = 4801,557, p < 0,0001$ ). L'analisi fattoriale è stata eseguita usando il metodo di estrazione della fattorizzazione dell'asse principale. Il modello mono-fattoriale emerso spiega il 63,36% di varianza totale. L'EFA ha evidenziato la struttura unidimensionale della scala, in coerenza con il modello del SERVPERF (Cronin & Taylor, 1994) e con lo studio condotto dall'INVALSI (Litteri et al., 2022; Perazzolo et al., 2023). La tabella 2 mostra le saturazioni fattoriali che sono comprese tra 0,682 e 0,856 e il coefficiente alpha di Cronbach di 0,921 attesta la coerenza interna, valore che non aumenta se si considera l'eliminazione di alcun item (Field, 2018).

Soddisfazione	Completezza e grado di approfondimento dei contenuti del corso	0,856
$\alpha = 0,921$	Adeguatezza delle metodologie didattiche del corso per lo sviluppo di competenze	0,845
	Capacità di docenti e tutor di ispirare fiducia e sicurezza sui temi oggetto di formazione	0,830
	Attinenza dei contenuti del corso rispetto alle aspettative di formazione	0,827
	Attenzione di docenti e tutor nei confronti delle richieste dei partecipanti al corso	0,780
	Adeguatezza dell'ambiente di formazione on line (interfaccia, navigazione, accesso alle risorse, forum, download, ecc.)	0,736
	Adeguatezza del calendario degli esami (giorni individuati, orari, ecc.)	0,682

Tabella 2: Modello fattoriale della soddisfazione per la qualità del servizio percepita emerso dal questionario per i 5 CFU e coefficiente alpha di Cronbach.

Il punteggio medio della scala di soddisfazione è di 3,18 (dev.st. 0,54).



#### 4.2 Gli elementi di soddisfazione per la qualità del servizio

Rispetto alla domanda di ricerca che mirava a rilevare la soddisfazione per la qualità del servizio, si è scelto di considerare i singoli item, proprio per evidenziare il contributo del servizio specifico alla soddisfazione, piuttosto che considerare un atteggiamento generale, come da letteratura sopracitata. Ci si è chieste, quindi, se in base all'area disciplinare di afferenza degli insegnanti, ci fossero degli elementi specifici del servizio che potessero determinare la soddisfazione dei partecipanti, dato che, tramite l'Anova, la scala di soddisfazione nel complesso ha mostrato una differenza statisticamente significativa ( $F(7, 970) = 2,15, p = 0,036$ ) per aree di insegnamento. Si è chiesto agli insegnanti di selezionare l'area disciplinare entro cui ricondurre la propria materia (tabella 3) tra:

- 1) Area classica/ letteraria (lingua e letteratura italiana, storia, geografia, e per la scuola secondaria di II grado, latino e greco),
- 2) Area linguistica (inglese, spagnolo, francese, tedesco, ecc.),
- 3) Area matematica/scientifica (comprese le scienze della natura, informatica, fisica, chimica, ecc.),
- 4) Area espressiva (storia dell'arte, educazione all'immagine, disegno tecnico, ecc.),
- 5) Area turistica (enogastronomia, agraria, sala, ecc.),
- 6) Area motoria,
- 7) Area sostegno,
- 8) Area laboratorio (itp).

Area insegnamento	N	%
Area matematica/ scientifica	426	43,6
Area classica/ letteraria	199	20,3
Area laboratorio (itp)	176	18,0
Area linguistica	75	7,7
Area espressiva	64	6,5
Area motoria	27	2,8
Area turistica	9	0,9
Area sostegno	2	0,2

Tabella 3: Aree di insegnamento dei rispondenti, in ordine decrescente della percentuale.

Si è condotta, quindi, un'Anova (one way) che ha evidenziato differenze statisticamente significative tra le diverse aree disciplinari e tre degli aspetti della soddisfazione per la qualità del servizio, come mostrano le figure 1, 2 e 3.

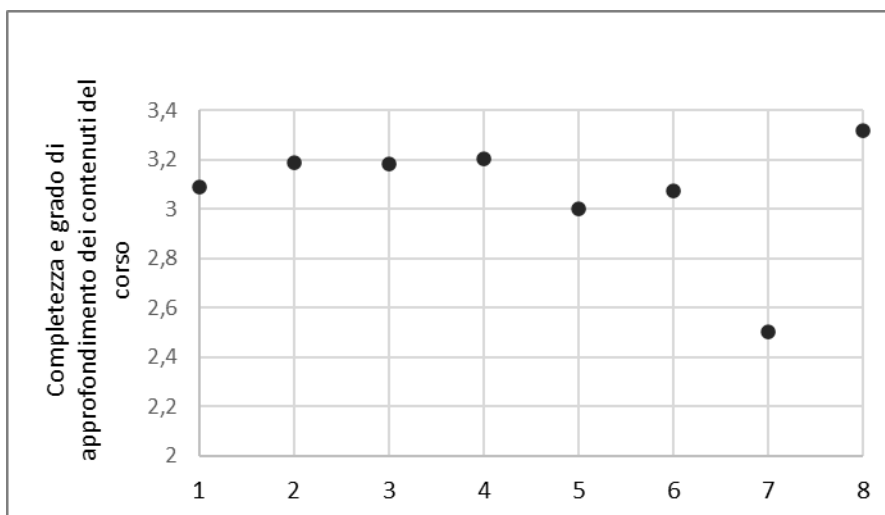


Figura 1: Grafico delle medie prodotto dall’Anova per l’aspetto della soddisfazione per la qualità del servizio “Completezza e grado di approfondimento dei contenuti del corso” rispetto alle aree disciplinari di insegnamento ( $F(7, 970) = 2,38, p = 0,021$ ). Asse orizzontale: 1) Area classica/letteraria, 2) Area linguistica, 3) Area matematica/scientifica, 4) Area espressiva, 5) Area turistica, 6) Area motoria, 7) Area sostegno, 8) Area laboratorio.

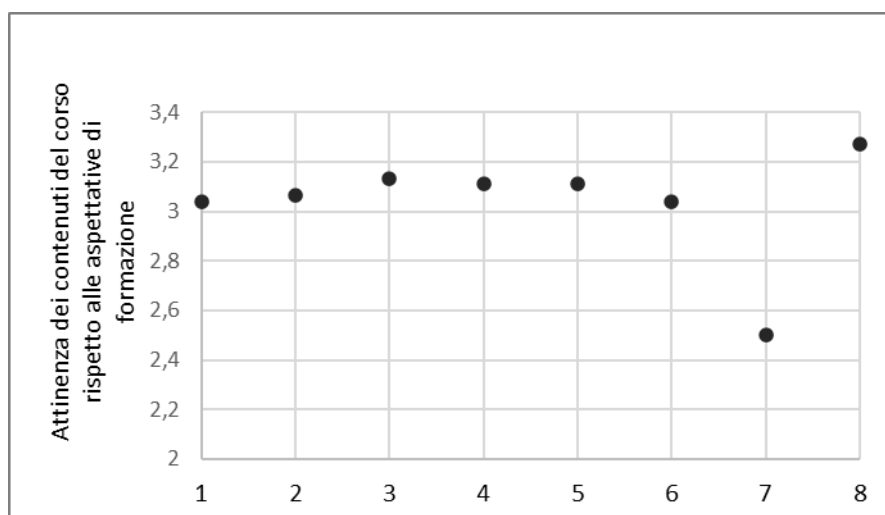


Figura 2: Grafico delle medie prodotto dall’Anova per l’aspetto della soddisfazione per la qualità del servizio “Attinenza dei contenuti del corso rispetto alle aspettative di formazione” rispetto alle aree disciplinari di insegnamento ( $F(7, 970) = 2,17, p = 0,035$ ). Asse orizzontale: 1) Area classica/letteraria, 2) Area linguistica, 3) Area matematica/scientifica, 4) Area espressiva, 5) Area turistica, 6) Area motoria, 7) Area sostegno, 8) Area laboratorio.

Il test post-hoc LSD (*least significant difference*) ha messo in evidenza come gli insegnanti afferenti all’area dei laboratori (itp: insegnante tecnico-pratico) abbiano percepito una maggiore soddisfazione in merito ai contenuti del corso, rispetto all’area classica/letteraria e all’area matematica/scientifica; lo stesso si è verificato riguardo alle aspettative di formazione, rispetto all’area classica/letteraria, all’area linguistica e all’area matematica/scientifica. Non sono emerse altre differenze statisticamente significative.

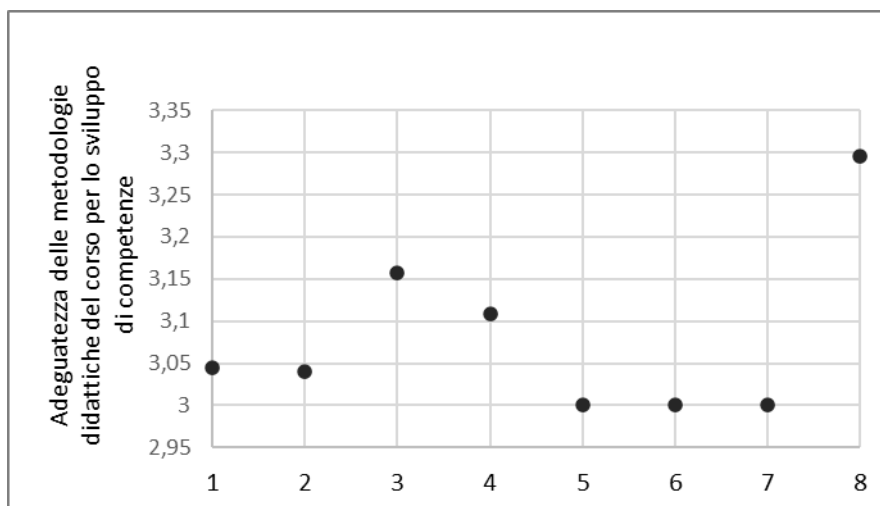


Figura 3: Grafico delle medie prodotto dall'Anova per l'aspetto della soddisfazione per la qualità del servizio "Adeguatezza delle metodologie didattiche del corso per lo sviluppo di competenze" rispetto alle aree disciplinari di insegnamento ( $F(7, 970) = 2,63, p = 0,011$ ). Asse orizzontale: 1) Area classica/letteraria, 2) Area linguistica, 3) Area matematica/scientifica, 4) Area espressiva, 5) Area turistica, 6) Area motoria, 7) Area sostegno, 8) Area laboratorio.

Il test post-hoc LSD ha evidenziato come, riguardo all'adeguatezza delle metodologie didattiche del corso per lo sviluppo di competenze, gli insegnanti afferenti all'area matematica/scientifica abbiano percepito una maggiore soddisfazione rispetto ai colleghi afferenti all'area classica/letteraria e come i docenti afferenti all'area laboratorio abbiano percepito una maggiore soddisfazione rispetto agli insegnanti delle aree classica/letteraria, linguistica, matematica/scientifica, espressiva e motoria. Non sono emerse altre differenze statisticamente significative.

## 5. Discussioni e conclusioni

Lo scopo dello studio è stato quello di condurre una prima analisi esplorativa sulla soddisfazione degli insegnanti che hanno frequentato il corso dei 5 CFU, come previsto dal DM 180 del 2022. I corsisti hanno seguito il corso in modalità *e-learning* presso l'Università Pegaso; dunque, i partecipanti alla ricerca costituiscono un campione di convenienza che è il limite dello studio. L'aspetto peculiare della ricerca, invece, risiede nella riflessione sulla soddisfazione per la qualità del servizio percepita dai corsisti come feedback per l'università che ha erogato la formazione.

Dalle analisi dei dati è emerso il particolare apprezzamento, da parte degli insegnanti afferenti all'area laboratorio (itp), per i contenuti del corso dei 5 CFU, per l'attinenza dei contenuti rispetto alle aspettative iniziali di formazione e per l'adeguatezza delle metodologie didattiche del corso per lo sviluppo di competenze. C'è da rilevare che, nel complesso, i punteggi medi per ogni item della scala di soddisfazione sono abbastanza alti, vanno da 3,13 a 3,29, dove il punteggio massimo è 4; e le relative deviazioni standard vanno da 0,60 a 0,70.

In letteratura, la qualità del servizio è stata definita come l'atteggiamento del fruitore, basato sulla propria valutazione (Mahmoud & Khalifa, 2015), che comprende un elemento di soggettività, derivante dalla propria percezione sulla qualità del servizio stesso e che restituisce al soggetto erogatore un feedback. Per gli studi di marketing, ma anche di istruzione superiore, la qualità percepita risulta molto più interessante della qualità "oggettiva", secondo il principio per cui la qualità è qualità solo quando è tale per il cliente/fruitore (Ali et al., 2016; Cian, & Cervai, 2013). Diversi

studi hanno anche evidenziato che la qualità del servizio in *e-learning* influenza positivamente la soddisfazione degli *e-learners* (Udo et al., 2011), come confermato anche dai dati che evidenziano la soddisfazione degli insegnanti tecnico-pratici riguardo ai contenuti del corso, alle metodologie adottate per lo sviluppo di competenze e all'attinenza del corso rispetto alle proprie aspettative di formazione. La qualità del servizio si basa sull'esperienza vissuta dai fruitori, la soddisfazione è perciò influenzata dalla loro percezione della qualità del servizio.

Secondo Dinh e colleghi (2021) è essenziale considerare la dimensione della soddisfazione per i risultati educativi quando si valuta la soddisfazione dei fruitori del servizio. Uno degli obiettivi più desiderabili dai fruitori di servizi formativi è avere buoni risultati, ovvero avere migliori competenze dopo la formazione e i risultati dipendono anche dalla qualità del servizio (Dinh et al., 2021). Per cercare di interpretare la così elevata soddisfazione degli insegnanti tecnico-pratici, ci si è confrontati tra docenti e tutor del corso dei 5 CFU sugli esiti di profitto dei corsisti, in relazione alla materia di insegnamento, dopo le varie sessioni di esame; questo confronto informale ha evidenziato un generale accordo tra docenti e tutor sull'attenzione, gli approfondimenti tematici e gli esiti degli insegnanti tecnico-pratici e di area matematica/scientifica che sono sembrati i più interessati ai temi del corso dei 5 CFU, alcuni dei quali, anche in sede di esame orale, hanno espresso il loro apprezzamento per i temi del corso, per le metodologie utilizzate e per il confronto durante gli esami orali online; alcuni hanno sottolineato come la riflessione sulle metodologie didattiche, scaturita dall'organizzazione del corso dei 5 CFU, sia stata al contempo una novità e un utile approfondimento per ripensare le proprie pratiche didattiche; e probabilmente, questo apre una riflessione sull'esigenza di inserire competenze pedagogiche e didattiche nel percorso universitario dei corsi di laurea STEM. Si apre anche una riflessione sulla formazione in *e-learning*, contesto che ha saputo incontrare le aspettative di formazione degli insegnanti, i quali hanno ritenuto soddisfacenti le metodologie didattiche adottate e hanno ritenuto completi ed esaustivi i contenuti del corso. La dimensione dialogica degli esami orali online ha favorito la condivisione di prassi didattiche tra docenti provenienti da regioni diverse, curiosità e interesse nell'ascolto dell'altro, generando un'esperienza di apprendimento positiva (Lin et al., 2020). Questi aspetti costituiscono anche il proseguimento della ricerca che, tramite l'analisi delle domande aperte sui punti di forza e di debolezza del corso dei 5 CFU, avrà modo di cogliere in maniera più approfondita, dalle parole dei corsisti, gli aspetti che sono stati particolarmente apprezzati.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P.K. & Ragavan, N.A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70-94.
- Bastone, A. (2021). Bilancio di Competenze e Pedagogia degli Adulti: dall'autoconsapevolezza alla progettazione del futuro. *Educare.it – Pedagogia e Psicologia*, 21(11), 120-125.
- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), 59-62.
- Benvenuto, G. (2023). Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 19(42), 14-24.

- Buccolo, M. (2006). Il Bilancio di Competenze tra orientamento e gestione delle risorse umane. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 37-47.
- Cappa, C., Niceforo, O., & Palomba, D. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti in Italia. *Revista española de educación comparada*, 22, 139-163.
- Carrillat, F. A., Jaramillo, F., & Mulki, J. P. (2007). The validity of the SERVQUAL and SERVPERF scales: A meta-analytic view of 17 years of research across five continents. *International Journal of Service Industry Management*, 18(5), 472-490.
- Cian, L., & Cervai, S. (2013). Dal ServQual al ServPerval: l'evoluzione della misurazione della qualità del servizio. *Micro & Macro Marketing*, 22(1), 11-36.
- Cronin, J.J., & Taylor, S.A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 58(1), 125-131.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16-29.
- De Santis, C. (2022). *Competenze e Valutazione nel Modello Dada. Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, pratiche educative e punto di vista genitoriale: uno studio di caso*. Roma: Stamen editore.
- Di Donato, D. & De Santis, C. (2021). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *RicercaAzione*, 13(1), 213-233.
- Di Francesco, G. (2015). Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente. *Osservatorio Isfol*, 5(3), 145-159.
- Dinh, H. V. T., Nguyen, Q. A. T., Phan, M. H. T., Nguyen, T., & Nguyen, H. T. (2021). Vietnamese Students' Satisfaction toward Higher Education Service: The Relationship between Education Service Quality and Educational Outcomes. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1397-1410.
- Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., & Tancredi, A. (2021). A lifelong portfolio for the teaching profession. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), 137-153.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gabrielli, S. & De Santis, C. (2020). Strategie di resilienza degli insegnanti durante il lockdown dovuto al Covid-19. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 12(4), 291-305.
- Gomez Paloma F., Poliandri D., Giampietro L. (2020). Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole. *Formazione & insegnamento*, 18(1), 294-307.
- Gonnet, A. (2019). Des motivations au travail. Fabrique et usages du bilan de compétences comme dispositif de revalorisation individuelle. Deuxième prix. *Sociologie du travail*, 61(4), <https://doi.org/10.4000/sdt.28316>.
- GU – Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2021). Decreto-Legge 25 maggio 2021, n. 73. Misure urgenti connesse all'emergenza da COVID-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali. (21G00084) (GU Serie Generale n.123 del 25-05-2021), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/05/25/21G00084/sg>.



- GU – Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2022). Decreto 28 aprile 2022. Disposizioni concernenti la procedura concorsuale straordinaria per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria di primo e di secondo grado su posto comune, ai sensi dell'articolo 59, comma 9-bis, del decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73, recante «Misure urgenti connesse all'emergenza da COVID-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali», convertito, con modificazioni, dalla legge 23 luglio 2021, n. 106. (22A03031) (GU Serie Generale n.117 del 20-05-2022), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/05/20/22A03031/sg>.
- GU – Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2023). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023. Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza. (23A05274) (GU Serie Generale n.224 del 25-09-2023). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>.
- ISFOL (2008). *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze*. Area politiche per l'orientamento. [https://www.orientamento.it/wp-content/uploads/2015/04/isfol\\_bilancio\\_competenze.pdf](https://www.orientamento.it/wp-content/uploads/2015/04/isfol_bilancio_competenze.pdf).
- Lemoine, C. (2005). *Se former au bilan de compétences*. Paris: Dunod.
- Lin, X., Dai, Y., Shi, H., & Li, C. (2020). E-learners' satisfaction as predictors of online classroom community. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, 4(2), 12-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4256511>.
- Litteri, A., De Santis, C., Perazzolo, M., & Giampietro, L. (2022). Per una costruzione di competenze valutative decentrate: indicazioni dalla rilevazione della soddisfazione dei partecipanti al Progetto Valu.E for Schools. Comunicazione presentata al XXIV Congresso nazionale AIV (Associazione Italia di Valutazione) - *Valutare nella complessità e promuovere il cambiamento. Quale supporto a territori e stakeholder nella riflessione e nella prassi valutativa?* Pescara, Aurum-La fabbrica delle idee, 21-22-23 settembre 2022.
- Lorenzi, L., Serbati, A., & Vianello, F. (2016). Bilancio di competenze e inclusione sociale: un'esperienza di riconoscimento dei saperi esperienziali con detenuti ed ex detenuti. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(32), 51-67.
- Mahmoud, A. B., & Khalifa, B. (2015). A confirmatory factor analysis for SERVPERF instrument based on a sample of students from Syrian universities. *Education+ Training*, 57(3), 343-359.
- Martiniello, L., Sorrentino, C., Iannaccone, S., & Vivona, A. (2022). Strategie di inclusione e partecipazione nella formazione universitaria. Indagine sui risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti in Scienze motorie in periodo pandemico. *Formazione & Insegnamento*, [https://doi.org/10.7346/-feis-XX-01-22\\_08](https://doi.org/10.7346/-feis-XX-01-22_08).
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 134-140. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>.
- Niederhauser, D. S., & Perkmén, S. (2008). Validation of the intrapersonal technology integration scale: Assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration. *Computers in the Schools*, 25(1-2), 98-111.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 76-92.

- Oliverio, S. (2020). Emergenza e studenting. Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza. *Studium Educationis*, 3, 32-49.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Perazzolo, M., De Santis, C., Litteri, A., Pillera, G.C., & Giampietro, L. (2023). Collaborare nei processi valutativi della scuola: suggerimenti per lo sviluppo professionale dei docenti. *Lifelong, Lifewide Learning* 19(42), 120-134.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G.C., & Giampietro, L. (2022). Un'opportunità di formazione sull'autovalutazione delle scuole: il punto di vista di insegnanti e dirigenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 169-184.
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G.C., & Giampietro, L. (2023). Dematerialized participation challenges: Methods and practices for online focus groups. *Frontiers in Sociology*, 8, <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1145264>.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (Ultimo accesso 26/09/2023).
- Serreri, P. (2006). La dimensione progettuale nell'orientamento formativo degli adulti. L'esempio del Bilancio di competenze. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 19-22.
- Udo, G. J., Bagchi, K. K., & Kirs, P. J. (2011). Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1272-1283.
- Viteritti, A. (2004, gennaio). Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca. In Paper presentato al *Workshop Scuola e Università Convegno della Sezione AIS (Associazione Italiana di Sociologia) Metodologia, Lo studio del mutamento sociale: problemi metodologici e ricerche empiriche*. Università di Salerno.