



*The Lab's Quarterly*  
*Il Trimestrale del Laboratorio*

---

2016 / A. III (n.s.) / n. 4 (ottobre-dicembre)

---

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE  
Università di Pisa

**DIRETTORE**

Andrea Borghini

**COMITATO SCIENTIFICO**

Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Massimo Cerulo (Perugia), Marco Chiappesi (Pisa), Luca Corchia (Pisa), Franco Crespi (Perugia), Mariano Croce (Roma), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Teresa Grande (Cosenza), Elena Gremigni (Pisa), Roberta Iannone (Roma), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gerardo Pastore (Pisa), Gabriella Paolucci (Firenze), Vincenza Pellegrino (Parma), Massimo Pendenza (Salerno), Mauro Piras (Torino), Eleonora Piromalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia)

**COMITATO EDITORIALE**

Luca Corchia (segretario), Massimo Cerulo, Marco Chiappesi, Elena Gremigni, Gerardo Pastore

**CONTATTI**

lq.redazione@gmail.com

Gli articoli della rivista sono sottoposti a un doppio processo di *peer-review*.

I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista.

Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sui siti della rivista:

[http://dsslab.sp.unipi.it/Sito/The\\_Lab's\\_Quarterly.html](http://dsslab.sp.unipi.it/Sito/The_Lab's_Quarterly.html)

<https://thelabsquarterly.wordpress.com/>

ISSN 1724-451X

© Dipartimento di Scienze Politiche  
Università di Pisa

---

## **DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE**

### **Università di Pisa**

“The Lab’s Quarterly” (ISSN 1724-451X) è una rivista scientifica, riconosciuta dall’ANVUR per l’Area 14 – Scienze politiche e Sociali, il cui fine è contribuire all’indagine teorica ed empirica e costruire reti di conoscenza nella comunità degli studiosi e con il più vasto pubblico degli interessati.

I campi di studio riguardano le riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, le procedure logiche comuni a ogni forma di sapere e quelle specifiche del sapere scientifico, le tecniche di rilevazione e di analisi dei dati, l’indagine sulle condizioni di genesi e di utilizzo della conoscenza e le teorie sociologiche sulle formazioni sociali contemporanee, approfondendo la riproduzione materiale e simbolica del mondo della vita: lo studio degli individui, dei gruppi sociali, delle tradizioni culturali, dei processi economici e fenomeni politici.

Un contributo significativo è offerto dagli studenti e dai dottori di ricerca, le cui tesi costituiscono un materiale prezioso che restituiamo alla conoscenza delle comunità scientifiche, affinché non vadano perdute.

Il fondatore  
Massimo Ampola

---





*The Lab's Quarterly*  
*Il Trimestrale del Laboratorio*

---

2016 / A. III (n.s.) / n. 4 (ottobre-dicembre)

TEORIE SOCIALI

Sabina Curti *La question de la "valeur" dans la Psychologie économique de Gabriel Tarde* 7

METODI E RICERCHE

Vincenzo Romania *CARRIERA, SUCCESSO E MOBILITÀ ACCADEMICA. ERVING GOFFMAN E LA SECONDA SCUOLA DI CHICAGO* 29

Claudia Giorleo *FEMEN E FEMMINISMI IN EUROPA. UNA PRIMA PROPOSTA DI ANALISI* 57

Silvia Cavallini *IL PERCORSO "MAGISTRALE". GLI STUDENTI ANALIZZANO LA PROPRIA ESPERIENZA DI STUDIO* 77

RICERCHE BIBLIOGRAFICHE

Luca Corchia *PER ORIENTARSI NELL'INTERAZIONISMO SIMBOLICO CONTEMPORANEO* 153

---

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE**  
**Università di Pisa**



**IL PERCORSO “MAGISTRALE”**

**Gli studenti analizzano la propria esperienza di studio**

di *Silvia Cavallini\**

Indice

---

Introduzione	78
1. Valutare nell'università: punti di vista, implicazioni e riflessioni	80
1.1. <i>Valutazione e qualità</i>	80
1.2. <i>Percorso del sistema universitario italiano</i>	86
1.3. <i>La valutazione all'interno dell'Università</i>	89
1.4. <i>Lo studente come risorsa al centro del sistema universitario</i>	97
2. Come è stata costruita l'indagine	100
2.1. <i>Definizione dell'oggetto e costruzione del questionario</i>	100
2.2. <i>L'universo</i>	109
2.2. <i>La fase di somministrazione</i>	111
3. Analisi e discussione dei dati	114
3.1. <i>Analisi dei dati e descrizione dell'universo</i>	115
3.2. <i>Soddisfazione degli studenti</i>	131
Conclusioni	145
Fonti	148
<i>Riferimenti bibliografici</i>	148
<i>Sitografia</i>	151

\* SILVIA CAVALLINI è Dott.ssa in Sociologia e Politiche Sociali presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa. Già collaboratrice con l'Ufficio Studi CISL Toscana e Brand Advisor presso British American Tobacco Italia, attualmente è iscritta ad un corso di formazione a Darmstadt, in Germania.

E-mail: [silvia.cavallini@hotmail.it](mailto:silvia.cavallini@hotmail.it)

## INTRODUZIONE

Questo lavoro di ricerca nasce da due esigenze principali: la prima, più personale, è data dalla voglia di crescere nella ricerca imparandola; la seconda è stata dettata dalla necessità, in qualità di rappresentante degli studenti nel Consiglio di Corso e di Dipartimento, di dar maggiore concretezza alle “voci di corridoio” degli studenti cercando di verificare il loro grado di soddisfazione in merito alla formazione che hanno ricevuto.

Una valutazione della qualità della formazione universitaria che voglia realmente conoscere e imparare dalla propria esperienza deve fondarsi sul coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli attori implicati, in particolare gli studenti, e dei loro interessi e obiettivi. Pertanto l'intento di questa tesi è fornire una proposta e un'indicazione pragmatica all'Università affinché renda sempre più partecipi gli studenti all'interno di un processo di riflessione critica sulla qualità dei corsi di studio. Considerare la valutazione dei corsi di laurea come un percorso partecipato tra i vari attori in gioco, come gli studenti, i docenti e gli organi di Dipartimento e di Ateneo, costituisce, a mio avviso, un solido punto di partenza per la definizione operativa delle aree di criticità e le strategie per il miglioramento. Una valutazione di questo tipo è maggiormente in grado di cogliere la complessità del sistema universitario sfruttando in modo costante le capacità riflessive dei vari attori coinvolti e la loro interazione. La sociologia comprendente di Max Weber (1958) afferma che la realtà è infinita ed infiniti sono i punti di vista attraverso cui può essere osservata. Una realtà fondata sulla molteplicità e mutevolezza dei punti di vista non può non tener conto, nell'ambito universitario, del punto di vista degli studenti.

Nel primo paragrafo vengono affrontati i temi principali che sono interconnessi al processo di valutazione all'interno dell'Università: che cosa s'intende per valutazione e il legame tra questa e la qualità. La qualità riferita alla formazione universitaria dovrebbe essere intesa come un equilibrio dinamico tra le esigenze percepite ed espresse dagli studenti da un lato, e dall'altro gli obiettivi del Ministero della Pubblica Istruzione e le effettive capacità operative di risposta degli Atenei e dei rispettivi Dipartimenti. Valutare significa, secondo il mio punto di vista, riflettere sulla qualità offerta da un servizio cercando di rispondere ad un problema concreto: valutare per migliorare. Innanzitutto occorre però capire in che cosa consista la qualità e come si può riconoscere, per questo è necessario definire un insieme di caratteristiche direttamente osservabili e il rispettivo metodo per rilevarne l'effettiva presenza. Inoltre si rende indispensabile capire il legame esistente tra qualità e i concetti di efficienza ed

---

efficacia all'interno di un ateneo e di un corso di studi. Pertanto è fondamentale realizzare una valutazione dei corsi di studio che operi non con scopi punitivi, ma che sia capace di far emergere le criticità del complesso sistema universitario, per poi innescare processi decisionali finalizzati ad un miglioramento della didattica che siano in grado di contrastare le difficoltà d'inserimento lavorativo dei laureati. A questo punto entra in gioco anche il concetto di *customer satisfaction* che diventa uno strumento utile al miglioramento continuo della qualità del servizio secondo cui è fondamentale conoscere i bisogni e le aspettative dei clienti-studenti fruitori della formazione universitaria per misurare la qualità come rapporto tra prestazioni erogate e bisogni soddisfatti. Mi è sembrato doveroso introdurre il tema del percorso universitario italiano partendo dal processo di attuazione del principio costituzionale di autonomia iniziato nel 1989 che ha portato l'esigenza di istituire un sistema di valutazione della struttura universitaria italiana, per monitorare e controllare le attività didattiche ed amministrative da essa svolte, passando dall'attivazione della riforma del "3+2" a partire dall'anno accademico 2000-01 che ha generato profondi cambiamenti nel sistema universitario italiano. E dopo aver introdotto le modalità con cui il processo di valutazione è riuscito a farsi spazio all'interno dell'Università italiana e quali sono gli organi addetti a questo compito, viene affrontato il tema dello studente come risorsa al centro di questo sistema. Su quest'ultimo aspetto mi sono soffermata sul fatto che il docente non è più il solo a possedere i criteri di valutazione, ma, nel momento in cui condivide i medesimi criteri con gli studenti si apre un dialogo reciproco volto a facilitare il conseguimento delle competenze in modo più efficace ed efficiente.

Il secondo paragrafo, di natura strettamente metodologica, contiene le indicazioni con le quali è stato costruito il questionario somministrato agli studenti iscritti ai corsi magistrali LM 87-88. In questa parte spiego la scelta metodologica quantitativa e l'utilizzo delle scale Likert; in particolare illustro le varie sezioni che compongono il questionario. Dopodiché espongo le modalità e i tempi con cui si è svolta la fase della raccolta dati, argomentando la scelta dell'intervista telefonica ed il motivo per cui è stato selezionato l'universo d'iscritti agli a.a. 2010-11 e 2011-12 ai quali è stato somministrato il questionario.

Nel terzo paragrafo analizzo una parte dei dati raccolti dagli studenti attraverso i questionari per descrivere l'universo degli iscritti ai corsi LM 87-88 e intrecciando una serie di variabili con lo scopo di effettuare osservazioni e formulare ipotesi riguardo alla popolazione degli studenti. Successivamente vengono combinate una serie di variabili che misurano la soddisfazione degli studenti al fine di mettere in rilievo i punti deboli

---

dei corsi magistrali 87-88. I temi cardine di quest'analisi si trovano nelle variabili relative alla volontà di re-isciversi alla LM 87-88, nelle forme di didattica e di verifica durante le prove d'esame, i cfu desiderati dagli studenti per i vari settori scientifico disciplinari e ed infine le competenze acquisite grazie al percorso magistrale.

Nelle conclusioni riassumo alcuni aspetti cruciali dell'analisi dei dati presentata nel terzo capitolo, focalizzando l'attenzione del lettore sui punti deboli dei corsi LM 87-88 come spunto su cui riflettere per un'eventuale azione volta al miglioramento.

## 1. VALUTARE NELL'UNIVERSITÀ: PUNTI DI VISTA, IMPLICAZIONI E RIFLESSIONI

### 1.1. *Valutazione e qualità*

Le valutazioni costituiscono un'attività che è sempre stata svolta in vari ambiti anche se con modalità informali non basate su elementi oggettivi e predefiniti; invece l'attività di valutazione "formalizzata", basata su approcci sistematici, si è molto sviluppata solo negli ultimi decenni diventando uno strumento irrinunciabile del management di attività, programmi e politiche d'intervento riguardanti principalmente quelli in cui si producono servizi alla persona di pubblica utilità. Tra di essi, la valutazione del sistema universitario ha assunto in questi ultimi anni, sia a livello nazionale che internazionale, importanza fondamentale per le sue vaste implicazioni nei contesti: politico, economico e sociale.

Matilde Bini e Bruno Chiandotto mettono in risalto due definizioni generali di valutazione: la prima di Ramsden (1988) vede nella valutazione «un giudizio sistematico del valore o del merito di un qualche oggetto», la seconda di Feldman (1999) «un'acquisizione sistematica e una valorizzazione delle informazioni volte a fornire un utile feedback circa un determinato oggetto». Entrambe vengono messe a confronto con quella più articolata proposta da Luigi Biggeri (2000):

un'attività di studio e di analisi dei risultati potenziali o effettivi di un programma (o progetto), di una politica d'intervento o di specifiche attività, che si conclude con un atto o documento, più o meno formale, contenente un giudizio di rispondenza o meno dei risultati ad obiettivi o standard determinati a priori e l'indicazione degli eventuali cambiamenti nel programma che si ritengono opportuni.

Le prime due definizioni si riferiscono alla valutazione come uno sforzo sistematico che potrebbe far riferimento a qualsiasi oggetto, da un pro-

---

gramma, ad un'azione, da un servizio ad un oggetto in senso stretto; mentre la valutazione secondo Biggeri prende il ruolo di attività strategica a vari livelli come strumento di supporto scientifico da utilizzare nei processi decisionali (Bini, Bruno Chiandotto, 2003, 29-30). Non si tratta più di una semplice attività di ricerca, controllo e giudizio ma un valutare per decidere e al parallelo fine di apportare un miglioramento, perseguendo determinati obiettivi, della qualità generale riferita alle attività svolte grazie ad azioni e retroazioni fondate sui risultati stessi della valutazione. Anche Claudio Bezzi riassume perfettamente il concetto di valutazione affermando che

la valutazione nasce in un contesto specifico, quello decisionale, che motiva e giustifica la necessità di un processo cognitivo (la valutazione) volto alla riduzione della complessità, all'individuazione dei criteri di scelta, alla riflessione sulla *qualità* delle azioni sociali organizzate. Oltre a giustificare la necessità di un'azione valutativa, il contesto decisionale ne orienta anche l'organizzazione e la riflessione metodologica. Ciò accade perché, diversamente dalla ricerca *pura o di base* (quella, per intendersi, che si fa all'Università, in un Centro di ricerca e simili) la valutazione ha, come principale finalità, quella di rispondere ad un problema concreto, operativo, che, anche se non esplicitamente, ha sempre a che fare con un contesto di decisione (2003, 51).

Un concetto strettamente collegato a quello di valutazione è quello di *qualità* che nel tempo ha subito varie evoluzioni. In generale, la nozione di qualità, intesa come il grado con cui un prodotto soddisfa determinati requisiti, nasce nell'ambito dei sistemi di produzione aziendale per poi successivamente diffondersi anche nell'ambito dei servizi di pubblica utilità. Chiandotto e Bini hanno distinto quattro tipologie di approcci alla qualità: il primo, *tradizionale*, nel quale la qualità è sinonimo di esclusività e prestigio solo a disposizione di pochi; nel secondo, l'approccio *scientifico-razionalista*, le caratteristiche dei prodotti vengono definite da professionisti e studiosi. In questo approccio viene data importanza al raggiungimento di obiettivi e risultati senza però fare riferimento al punto di vista dell'utente. Invece nel terzo approccio, *manageriale*, la qualità è definita sostanzialmente dalla soddisfazione dell'utente che assume, a sua volta, un ruolo centrale. In questo caso l'utente non può partecipare alla ridefinizione dei servizi ma può esprimere il suo grado di soddisfazione, quindi l'attenzione ai bisogni dell'utenza è determinante nella fase di ridefinizione. Il quarto, ed ultimo approccio, è quello definito *consumistico* in cui il coinvolgimento dell'utente è parte integrante di ogni fase perché infatti l'utente partecipa attivamente alle fasi di disegno ed erogazione dei servizi.

Interessante è anche il punto di vista di Mauro Palumbo (2001), il quale

---

sostiene che la qualità dovrebbe essere intesa come un equilibrio in movimento tra i bisogni sociali percepiti ed espressi, obiettivi strategici ed istituzionali, ispirazioni e le rispettive capacità di risposta e risoluzione.

Oltre al concetto di *qualità*, anche i rispettivi concetti di *efficacia* ed *efficienza* sono fortemente legati alla valutazione. Riguardo l'*efficacia* si possono avere molteplici definizioni: quella di *efficacia interna* in cui viene messo a fuoco un confronto tra risultati e obiettivi relativi ad un singolo servizio alla sua azione; si parla di *efficacia esterna* quando si analizza la relazione tra obiettivi assegnati e domanda sociale; di *efficacia come impatto* quando si confrontano i risultati ottenuti con l'azione e quelli ottenibili senza quella determinata azione; infine si parla di efficacia come valore aggiunto quando deriva dal confronto tra le prestazioni degli agenti, rapporto tra domanda soddisfatta e domanda potenziale, grado di soddisfazione. In definitiva il riferimento all'efficacia viene in causa quando si osserva il rapporto tra risultati e obiettivi prefissati. L'*efficienza* invece è rappresentata dal grado di ottimizzazione delle risorse utilizzate per produrre determinati servizi e nell'equità di accesso a quest'ultimi. La qualità misurata sui criteri di efficacia ed efficienza assume un ruolo diverso a seconda dell'oggetto interessato. Infatti se facciamo riferimento proprio alla formazione universitaria, essendo un servizio pubblico, i soggetti che vi sono coinvolti hanno interessi e aspettative diversi e, talvolta, in contrapposizione: il personale docente e non, gli studenti, l'ateneo come istituzione nelle sue varie articolazioni (rettorato, facoltà, corsi di studio), il sistema universitario nel suo complesso, e infine la società (le famiglie, il mondo del lavoro, le aziende rispetto agli esiti del *Placement* e gli enti che a vario titolo promuovono e/o finanziano interventi sulla formazione universitaria). Inoltre il termine qualità per uno studente può assumere connotazioni diverse: ad esempio, può essere collegata ad un bisogno immediato come il superamento di un esame, oppure può essere riferita a bisogni futuri come l'inserimento adeguato nel mondo del lavoro.

Se facciamo riferimento alla qualità e all'efficacia di un ateneo questa sarà data dalla capacità di quell'istituzione nel garantire ai gestori ed erogatori (in tal caso il personale e non) e ai fruitori dei servizi formativi (gli studenti) e alle altre parti interessate (come il mondo del lavoro e la società in generale), certezze riguardo alle proprie capacità di ottenere risultati adeguati agli obiettivi dichiarati e promessi. Per questo è sempre più necessaria l'esigenza di una valutazione dei corsi di studio operante non con scopi punitivi, ma che sia capace di far emergere le criticità del sistema universitario, per poi innescare processi decisionali finalizzati ad

---

un miglioramento della didattica che siano in grado di contrastare le difficoltà d'inserimento lavorativo dei laureati. In definitiva le università sono sistemi e strutture complesse con una gestione a vari livelli, pertanto la qualità del sistema universitario deve essere anche verificata ai diversi livelli decisionali. La valutazione resta comunque un processo lungo e difficile che l'Università è chiamata a percorrere per potenziare la propria qualità e aumentare il proprio livello di competitività nazionale e internazionale. Il concetto di *customer satisfaction* s'interpone tra quello di qualità da un lato e di valutazione dall'altro:

È un termine che evoca un principio nuovo ma ormai largamente condiviso anche nelle amministrazioni pubbliche, secondo il quale la qualità dei servizi si misura sulla capacità di presa in carico dei bisogni del cliente, alla soluzione dei suoi problemi. Tuttavia, non basta volersi mettere dalla parte del cittadino per essere capaci di raccogliere, comprendere e interpretare il suo giudizio sull'operato dell'amministrazione. In particolare, il modo in cui viene impostata e realizzata l'indagine può condurre, in uno stesso contesto, a risultati molto diversi, spesso addirittura contrari. È importante, dunque, partire dalla consapevolezza che le modalità con cui un'indagine viene svolta condizionano la qualità e l'utilità delle informazioni prodotte. Anche laddove è chiaro il *perché* sia utile – anzi necessario – valutare la qualità percepita dai cittadini, un'amministrazione deve sapere bene *cosa* valutare, *come*, *quando* è opportuno, *chi* ne è il soggetto, etc. Un'indagine di *customer satisfaction* mal condotta, con una scarsa attenzione agli aspetti organizzativi e metodologici sottostanti, rischia di divenire più un'azione di facciata che non un reale strumento di progettazione e miglioramento dei servizi» (Tanese, Negro, Gramigna, 2003, 13).

L'indagine di *customer satisfaction* è un'esigenza che si rende necessaria laddove sia presente l'obiettivo di comprendere a fondo i bisogni e le esigenze che il cittadino-cliente o studente-cliente esprime, ponendo una costante attenzione alla sua opinione e sviluppando parallelamente la capacità di dialogo con quest'ultimo.

Bob E. Hayes (1966) riprende la definizione di qualità proposta da Montgomery (1966): «La qualità è il grado di soddisfazione con il quale prodotti e/o servizi rispondono ai requisiti di chi li usa» (trad. it. 2000, 19), per poi distinguere la misurazione della qualità di un prodotto e/o servizio in relazione ai processi produttivi in cui le misure di qualità sono focalizzate spesso su l'obiettivo, come nel caso dell'industria manifatturiera dove si misurano le grandezze, le quantità, il tempo per completare un servizio o il numero di errori in un certo testo; dalla tendenza, che si è diffusa successivamente, di utilizzare come indicatori della qualità delle misure più soggettive o sfumate, collegate alle caratteristiche meno con-

---

crete. Quest'ultima tipologia di misure è detta "sfumata" perché si focalizza su percezioni e reazioni piuttosto che su criteri concreti ed obiettivi.

Spesso è necessario impiegare queste misure perché gli indici oggettivi non sono adeguati per valutare la qualità di un servizio. Pertanto lo strumento più idoneo a questa misurazione è proprio il questionario sulla soddisfazione dei clienti che è in grado di determinare le loro percezioni e reazioni sulla qualità del prodotto e/o servizio che hanno ricevuto. A tal proposito Hayes illustra come il Premio nazionale per la Qualità Malcom Baldrige<sup>1</sup> abbia migliorato la consapevolezza nelle aziende americane sulla necessità di focalizzare gli sforzi al miglioramento della qualità rispetto ai risultati percepiti dai clienti, inserendo fin dalla prima edizione la soddisfazione dei clienti tra i criteri per l'assegnazione del punteggio.

La qualità di un servizio, intesa come l'insieme delle caratteristiche di un servizio da cui dipendono le sue capacità di soddisfare completamente esigenze e bisogni, ha un legame strettissimo con la soddisfazione del cliente. In primo luogo perché, il cliente è essere soddisfatto quando le prestazioni che ha ottenuto coincidono con le proprie aspettative; in secondo luogo, il cliente è molto soddisfatto quando riceve qualcosa di più rispetto a quello che pensava di trovare nel rapporto con l'ente; infine, il cliente avverte un senso di disagio quando il servizio ottenuto ha dato un prodotto inferiore rispetto alle sue aspettative, in modo particolare quando l'entità dello scostamento è elevata. Conoscere le esigenze dei clienti mette l'ente in una posizione migliore perché in questo modo è in grado di capire come soddisfarle ed inoltre, conoscere i requisiti dei clienti, facilita lo sviluppo di questionari ad hoc sulla loro soddisfazione. Pertanto la *customer satisfaction* diventa uno strumento utile al miglioramento continuo della qualità del servizio secondo cui è fondamentale conoscere i bisogni e le aspettative dei clienti per misurare la qualità come rapporto tra prestazioni erogate e bisogni soddisfatti. Se, da un lato, il cittadino che è cliente ma prima di tutto l'azionista del sistema della Pub-

---

<sup>1</sup> Nei decenni passati, sono stati molti i programmi avviati relativamente a Premi che hanno lo scopo di incoronare le organizzazioni leader nel campo della gestione della Qualità. Uno di questi è il Malcom Baldrige National Quality Award (MBNQA) che fu avviato negli Stati Uniti nel lontano 1988. Il Premio Baldrige è l'unico riconoscimento formale dell'eccellenza delle prestazioni di entrambe le organizzazioni pubbliche e private degli Stati Uniti dato dal presidente degli Stati Uniti, nei settori della sanità, istruzione e in quelli nonprofit. Il Premio ottenne un successo così ampio che molte aziende lo adottarono come modello di riferimento per avviare i propri premi interni. Programmi simili sono poi stati avviati anche in altri Paesi del mondo e l'utilizzo di programmi volti alla partecipazione a Premi per la Qualità ha aiutato le aziende a migliorare la propria capacità di competere e a soddisfare le missioni stabilite dai loro vertici. Per approfondire i criteri per l'assegnazione del premio nazionale sulla qualità Malcom Baldrige vedere Hayes (1966, trad. it. 2000, 21-22).

---

blica Amministrazione e l'obiettivo dell'ente è quello di servire il cittadino migliorandone la qualità della vita, dall'altro lato, anche lo studente è il cliente dell'università e insieme alla sua famiglia diventa l'azionista del sistema universitario, proprio per questo il compito dell'università dovrebbe essere quello assicurare le condizioni di soddisfazione e miglioramento della vita dello studente.

Questo tipo di soddisfazione è data dalla percezione del cliente-studente di aver speso bene le proprie risorse in termini di tempo, denaro e compiti ottenendo, in proporzione alle proprie aspettative, il massimo possibile dalla realtà sociale in cui è inserito.

Esattamente come nell'ambito della Pubblica Amministrazione il cittadino viene messo al centro delle scelte dell'amministrazione per modellare i servizi sulle sue richieste, anche nel sistema universitario lo studente viene messo al centro del sistema per migliorarne progressivamente la qualità in modo da rafforzare la fiducia affinché si rafforzino la percezione che la formazione ricevuta è coerente con gli standard necessari per il mondo del lavoro.

Angelo Tanese, Giuseppe Negro e Annalisa Gramiga (2003, 20-23) parlano della soddisfazione dei cittadini definendo un modello composto da cinque tipologie di qualità:

- Qualità prevista: in cui il riferimento al cliente è fondamentale perché in questo caso occorre capire cosa egli desidera facendo riferimento agli elementi di valutazione e di giudizio sulla qualità del servizio;

- Qualità progettata: in questo caso invece l'obiettivo è capire che cosa vuol dare l'amministrazione al cittadino e in che modo intende farlo. In questo caso è necessario fare attenzione alla qualità promessa cercando di non promettere ciò che non potrà essere realizzato;

- Qualità prestata: guarda ancora all'interno dell'ente perché ha come obiettivo principale quello di verificare e monitorare costantemente che cosa l'amministrazione eroga realmente, in rapporto agli standard definiti in precedenza;

- Qualità percepita: il cittadino torna ad essere il punto di riferimento principale con il suo grado di soddisfazione a livello globale e del singolo elemento del sistema;

- Qualità paragonata: qui l'attenzione è rivolta verso altre strutture che erogano gli stessi servizi o verso altri enti con l'obiettivo di confrontare se e in che modo la qualità si differenzia.

La *customer satisfaction* rende esplicito il livello di sovrapposizione tra qualità percepita e qualità prevista; gli eventuali scostamenti esprimono i livelli di non qualità o di insoddisfazione.

---

In ogni caso occorre tener presente che la necessità di un miglioramento continuo riguarda non solo le organizzazioni private che puntano alla fedeltà dei loro clienti, ma anche le amministrazioni pubbliche in quanto la soddisfazione del cliente-utente dipende dal contesto e varia nel tempo. Per mantenere e/o aumentare il livello di soddisfazione del cliente occorre attivare un processo di miglioramento continuo attraverso uno sforzo organizzato e sistematico che coinvolge tutte le funzioni dell'amministrazione. Questa necessità si verifica in primo luogo, a causa del fatto che col passare del tempo gli standard raggiunti sono inclini al deterioramento; in secondo luogo, perché il cittadino-cliente tende ad abituarsi al valore dello standard ed aspira ad ottenere un livello sempre più elevato di qualità. Per questi motivi occorre pianificare un percorso alternato da azioni di miglioramento e di mantenimento.

In generale, si può aggiungere che la *customer satisfaction* determina un forte stimolo verso il cambiamento dal punto di vista culturale, organizzativo e tecnico. In particolare, facendo riferimento all'aspetto culturale, la *customer satisfaction* supera la convinzione errata che il punto di vista di chi eroga il servizio è comunque al di sopra e migliore rispetto a quello del cittadino che lo riceve. Questa prospettiva favorisce il superamento dell'autoreferenzialità dell'ente, abituando gradualmente le persone a considerare un altro punto di vista nella valutazione delle prestazioni, mantenendo come riferimento principale la soddisfazione del cittadino. Sotto un altro aspetto, la *customer satisfaction* aiuta a superare un'altra convinzione sbagliata che riguarda il fatto che la qualità dei servizi non sia misurabile: essa, infatti, misura le percezioni soggettive dei fruitori dei servizi e rafforza la cultura del ragionare, sulla base di "dati e fatti" anziché sulla base d'impressioni e sensazioni, e quella del risultato, in cui la misura principale delle azioni è data dalla soddisfazione del cliente. Di conseguenza la *customer satisfaction* non costituisce un dato statistico fine a se stesso ed esprime maggiormente le sue potenzialità nei momenti dedicati alla scelta e alla pianificazione delle politiche d'intervento ma anche nella valutazione dell'impatto degli interventi di miglioramento (Ivi, 25-30).

### 1.2. Percorso del sistema universitario italiano

L'articolo 33 della Costituzione della Repubblica Italiana ha riconosciuto all'università italiana un'ampia autonomia infatti l'articolo sancisce che «L'arte e la scienza sono libere e libero né è l'insegnamento» e «le Università hanno diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato»:

---

Il processo di attuazione del principio costituzionale di autonomia è iniziato nel 1989, con l'emanazione della Legge 168, che oltre ad istituire il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica (MURST), ha sancito l'autonomia didattica, scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile delle università, rinviando a norme successive la definizione dei relativi principi e prevedendo che, ove queste non fossero state emanate, gli atenei avrebbero potuto darsi proprie norme organizzative con gli statuti. In seguito a ciò si è avvertita l'esigenza di istituire un sistema di valutazione della struttura universitaria italiana, per monitorare e controllare le attività didattiche ed amministrative da essa svolte» (Bini, Chiandotto, 2003, 32).

In questi ultimi anni è aumentata la consapevolezza che il buon funzionamento dell'istituzione universitaria in un contesto di forte autonomia è fondamentale per garantire l'efficienza e la parallela dinamicità del sistema produttivo. Infatti un livello elevato d'istruzione della popolazione è uno dei requisiti base per lo sviluppo economico.

Verso la metà degli anni Ottanta s'inizia a sentire la necessità di una riforma universitaria, ma anche della scuola a tutti i livelli, perché nel sistema educativo italiano erano presenti elementi critici tali da richiedere mutamenti strutturali radicali; fattori critici essenzialmente riconducibili a tre elementi fondamentali: il primo, gli anni di scolarizzazione obbligatoria inferiori agli standard europei, l'età di uscita dalla scuola dell'obbligo di 15 anni contro la media europea di 16, che poi a decorrere dall'anno 1999-2000 l'obbligo di frequenza di attività formative sarà portato al compimento del diciottesimo anno di età.

In secondo luogo si ha il problema della scarsa diversificazione dell'offerta formativa italiana sia a livello secondario che terziario perché la formazione risultava incentrata principalmente su un modello di formazione tradizionale in aula poco finalizzato alla professionalizzazione delle risorse umane. In terzo luogo, il sistema formativo non appariva molto efficiente perché non era in grado di contenere in modo adeguato la dispersione mantenendo un certa diffusione del fenomeno degli abbandoni prima del completamento dei corsi di studi.

Queste carenze avevano portato come conseguenza un forte afflusso all'università in Italia proprio per la mancanza di un sistema d'istruzione terziario realmente alternativo a quello accademico. Il deficit nell'offerta di corsi brevi rispetto a quelli lunghi ha determinato, insieme ad una scarsa spendibilità del titolo finale sul mercato del lavoro, una ridotta affluenza di studenti ai diplomi universitari. All'estero i corsi di diploma universitario costituiscono il primo gradino della formazione universitaria, invece quelli delle lauree italiane erano per lo più paralleli e non se-

---

quenziali: nella maggior parte dei casi, nell'iscrizione ad un corso di laurea da parte di uno studente che aveva già conseguito il diploma universitario comportava solo il riconoscimento di alcuni esami superati e non un riconoscimento integrale del percorso formativo svolto.

Quindi ad una bassissima percentuale di giovani italiani che ha concluso un percorso di tipo breve corrisponde invece un'alta percentuale di laureati nei cicli lunghi.

Nonostante questo, una caratteristica distintiva del sistema universitario italiano risiedeva, e risiede anche oggi ma in modo più attenuato, nell'elevata quota di abbandoni del percorso formativo prima del conseguimento del titolo. Tuttavia, a partire dall'anno accademico 2001/02, il sistema universitario italiano mira a modificare la situazione appena descritta articolandosi su tre livelli, come negli altri paesi dell'Unione Europea. I tre livelli si dividono in un primo triennio a cui segue un biennio specialistico, che rappresenta il secondo livello, a sua volta seguito da un triennio che rilascia il titolo di Dottore di Ricerca. A questi livelli è possibile affiancare altri percorsi di studio mirati ad un aggiornamento costante rivolti a studenti e professionisti, ad esempio Master, Corsi di specializzazione e di perfezionamento.

Inoltre la riforma prevede un'architettura del sistema degli ordinamenti didattici basata su classi di corsi di laurea, che rilasciano una laurea di primo livello dopo l'acquisizione di 180 crediti formativi universitari (CFU), da conseguirsi nell'arco temporale di un triennio. Mentre la laurea di secondo livello o specialistica, oggi laurea magistrale, potrà essere conseguita dopo aver accumulato, durante un biennio, ulteriori crediti formativi fino al raggiungimento di 300 CFU in totale. All'interno delle classi di ciascun corso di laurea vengono definiti gli obiettivi qualificanti, le attività formative indispensabili per conseguirli, e tra queste anche le attività di tirocinio da svolgere all'interno o all'esterno dell'università, presso enti pubblici e privati o aziende. In generale, a ciascuna attività formativa, relativa ad un determinato ambito disciplinare, corrisponde un numero minimo o massimo di crediti. Con l'introduzione di questo sistema dei crediti formativi universitari, viene definito e misurato il carico di lavoro richiesto allo studente per raggiungere i diversi traguardi durante il percorso formativo. I crediti non valutano il profitto e restano indipendenti dal voto conseguito negli esami, ma non possono essere acquisiti se non si superano le prove di accertamento previste e sono necessari come strumenti di tutela del diritto alla mobilità fra percorsi formativi all'interno di un ateneo e dell'intero sistema universitario. Nonostante fossero molti i sostenitori di questa riforma che hanno vista in essa la possibilità per il miglioramento del sistema d'istruzione superiore del nostro paese, sono

---

altrettanti coloro che sostengono che dalla riforma sarebbero scaturiti effetti sfavorevoli traducibili in costi sociali, economici e culturali destinati a peggiorare nel tempo.

### 1.3. *La valutazione all'interno dell'Università*

La legge 168 del 1989 precisa i confini dell'autonomia finanziaria e contabile dell'università, e stabilisce anche in che modo il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) attui "forme di controllo interno sull'efficienza e sui risultati di gestione complessiva dell'Università. Inizialmente il controllo interno istituito dalle università era orientato solo alla verifica dell'attività amministrativa, infatti l'istituzione formale di un sistema di valutazione arrivò quando nel 1993, la legge 537 allargò i confini all'autonomia gestionale ed organizzativa degli atenei stabilendo l'istituzione di Nuclei di Valutazione Interna nelle singole università e l'Osservatorio Nazionale per la Valutazione del sistema Universitario. I singoli Nuclei di Valutazione venivano istituiti a livello di singolo ateneo mentre l'Osservatorio, l'attuale Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, veniva posto a livello centrale.

Con la legge n.370 del 1999 si dispone che i Nuclei di Valutazione abbiano autonomia operativa e il diritto di accesso ai dati e alle informazioni necessarie, ma anche la pubblicità per diffondere i dati nel rispetto della riservatezza. Il compito dei Nuclei è quello di acquisire periodicamente informazioni dagli studenti frequentanti, garantendo l'anonimato, riguardo le loro opinioni sulle attività didattiche per poi trasmetterle ogni anno in una relazione al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e al Comitato di Valutazione del sistema universitario.

La stessa legge prevede l'istituzione del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario. Tra i principali compiti di quest'ultimo organo viene previsto: il primo, che consiste nel fissare i criteri generali per la valutazione delle attività universitarie previa consultazione della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CUN) e del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CNSU); in secondo luogo deve promuovere la sperimentazione, l'applicazione e la diffusione di metodologie e pratiche di valutazione; inoltre deve determinare ogni triennio la natura delle informazioni e i dati che i nuclei di valutazione di ciascun ateneo sono tenuti a comunicare annualmente; infine, sulla base di queste relazioni dei Nuclei, deve predisporre un programma annuale di valutazioni esterne delle Università approvato dal MURST (l'attuale

---

MIUR) con riferimento alla qualità dell'attività universitaria sulla base di standard riconosciuti a livello internazionale.

### 1.3.1. Perché valutare? Che cosa? Come?

Sicuramente il motivo principale per cui si mette in atto un'attività di valutazione è proprio quello di verificare l'esistenza o meno di problemi emergenti che interessano la formazione e che sono stati finora discussi. Ma esistono due logiche relative agli scopi del processo valutativo: la prima è quella del *controllo*, che caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione formativa e di rendicontazione sociale dei suoi risultati. In questa prospettiva lo scopo diventa quello di verificare la conformità delle azioni messe in atto con le prescrizioni normative e gli esiti attesi a sanzionare o meno i comportamenti accertati. La seconda logica è quella di *sviluppo* che caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione dell'azione formativa; in questa logica permeata da un clima di responsabilizzazione e coinvolgimento dei vari attori, la valutazione ha l'obiettivo di valorizzare le caratteristiche del processo formativo promuovendo linee di miglioramento. A questo proposito, è molto interessante la distinzione proposta da Mario Castoldi relativa a tre modalità di relazione tra il momento valutativo e l'azione migliorativa nella prospettiva dello sviluppo: il primo viene definito rapporto di *esteriorità*, nel quale l'attività valutativa fornisce soltanto un feed-back utile per una gestione più consapevole dell'azione formativa senza apportare modifiche e cambiamenti; il secondo è il rapporto di *complementarietà*, in cui la valutazione diventa una fase del processo di miglioramento e di innovazione creando le condizioni motivazionali, organizzative necessarie al miglioramento; il terzo rapporto è quello definito di *identità*, dove attività valutativa e cambiamento coincidono promuovendo comportamenti professionali centrati sull'autorinnovamento per la risoluzione dei problemi (2007, 232-233).

Oltre a definire il motivo che spinge la valutazione della formazione universitaria, occorre stabilire i contenuti della valutazione che a sua volta riflettono rispettivamente i soggetti e gli aspetti della formazione, ma soprattutto è altrettanto indispensabile identificare gli strumenti/indicatori da utilizzare nel processo di valutazione. Pensando ad esempio all'attività di formazione, i soggetti interessati in questo processo valutativo saranno: il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), gli atenei, le facoltà-dipartimenti, i corsi di studio che assieme alla classe dei docenti assumono la duplice veste di soggetti valutati e valutatori; gli studenti, le famiglie e i datori di lavoro. Questi ultimi hanno un ruolo proprio

---

perché sono interessati alle capacità acquisite dai laureati durante il periodo di formazione universitaria. È fondamentale tenere presente la molteplicità di aspetti che caratterizzano il sistema universitario, a ciascuno di questi dovrebbe corrispondere una specifica attività di valutazione.

Bini e Chiandotto individuano otto settori di valutazione:

1. *Valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento;*
2. *Valutazione della ricerca;*
3. *Valutazione dell'efficacia esterna della formazione;*
4. *Valutazione del personale docente;*
5. *Valutazione del personale non docente;*
6. *Valutazione delle politiche di governo rettorale;*
7. *Valutazione dei mezzi finanziari;*
8. *Valutazione delle strutture.*

Relativamente al primo punto, valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, le università hanno una doppia missione: da un lato disseminare un elevato livello di conoscenza tra gli studenti e dall'altro quello di far apprendere ai giovani gli strumenti utili per la loro futura occupazione nel mondo del lavoro. La nuova articolazione, che con il DM 509/99 che vede la formazione universitaria organizzata in lauree di I e II livello susseguite da master e dottorati di ricerca, dovrebbe sostanzialmente produrre una diversificazione della popolazione studentesca secondo l'età, la condizione personale e la possibilità di seguire i corsi (tempo pieno, parziale, e a distanza).

L'attività di valutazione dovrebbe avere come scopo comune una migliore assegnazione delle risorse destinate all'attività della didattica: questo obiettivo è vincolato alle risorse finanziarie disponibili e di conseguenza, il contenuto della valutazione riguarda non solo l'efficacia ma anche l'efficienza. In questo contesto i "valutatori" saranno sia i soggetti interni al sistema universitario (gli studenti e i docenti) che valutano i contenuti e l'organizzazione dei corsi di studio per migliorare il livello, sia i soggetti interni non accademici (NVI, MIUR) interessati non solo alla didattica ma anche alle capacità delle strutture e dei servizi di supporto offerti alla didattica. Tra le motivazioni che spingono a valutare la didattica, oltre a quelle date dall'obbligo istituzionale, compaiono anche la possibilità di comprendere meglio i processi di insegnamento e apprendimento:

La didattica è generalmente definita come l'insieme dei contenuti, delle attività, dei metodi e degli strumenti utilizzati allo scopo di promuovere un apprendimento. Si tratta pertanto di un fenomeno multidimensionale complesso costituito dalla qualità, dalla quantità e dalla strutturazione degli argomenti trattati, dalla relazione che si crea tra docente e studenti e tra gli studenti stessi, dalla possibilità di utilizzare attrezzature e materiali di supporto adeguati e facilitanti

---

la comprensione e la riflessione. Oltre ad essere multidimensionale, la didattica è anche di natura processuale e la sua valutazione deve tenere conto della sua dinamicità (Cattelino, 2007, 84).

Inoltre occorre precisare che gli attori interessati alla valutazione, ovvero i destinatari, si possono distinguere in: *formatori-docenti* che, in quanto responsabili dell'azione formativa, si aspettano dalla valutazione un feedback sul lavoro svolto utile alla riprogettazione ed all'apprendimento degli studenti; *committenti*, ovvero coloro che decidono in merito alle risorse e agli indirizzi programmatici del servizio formativo, attendono dalla valutazione dati e informazioni sull'effettiva produttività del sistema in modo da poter definire i piani di investimento e di sviluppo; *clienti*, quelli che sono i fruitori del servizio formativo (studenti, famiglie e mercato del lavoro), i quali si aspettano di ricevere indicazioni sulla qualità del servizio per una scelta sempre più orientata verso il percorso di formazione maggiormente in linea con il loro interesse.

Tuttavia, anche se la riflessione sulla didattica universitaria e sulla valutazione è diventata oggetto di studi e ricerche, gli obiettivi legati alla comprensione dei processi e al miglioramento della didattica spesso non sono condivisi dai partecipanti alla valutazione e, ancora più spesso, non trovano uno spazio negli strumenti finora messi a punto e utilizzati nei vari atenei. Infatti un problema che spesso si verifica è quello dato dalla riluttanza dei docenti nei confronti della valutazione della didattica da parte degli studenti e la necessità di far tacere corsi e/o insegnamenti in presenza di scarsità di risorse e/o di studenti iscritti. Perché, ad esempio, la valutazione fatta da soggetti esterni come le famiglie e il mondo del lavoro incide soltanto a livello marginale sui contenuti e sull'organizzazione della didattica; al contrario di quella fatta dagli studenti, che sempre più spesso sono chiamati in prima fila ad esprimere il loro parere relativamente agli insegnamenti e ai servizi di cui sono i primi fruitori. Pertanto lo studente, in una relazione del tipo utente-cliente, verrà sempre di più visto come una risorsa a cui attingere per migliorare l'efficacia e l'efficienza del sistema universitario.

Il parere di Elena Cattelino, psicologa e professore ordinario di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università della Valle d'Aosta, mette in rilievo il fatto che nella maggioranza dei casi vengono coinvolti soltanto gli studenti nel dare indicazioni sulle criticità delle varie discipline all'interno di un'apposita sezione aperta dei questionari utilizzati per la rilevazione delle loro opinioni. Questo però porta ad una mancanza di collegamento tra la didattica universitaria e la sua relativa valutazione senza nessi di causa effetto in modo da lasciare andare avanti i

---

due processi parallelamente. Questa realtà, di un debole rapporto tra didattica e valutazione, è rafforzata dal modo in cui gli atenei gestiscono la restituzione delle valutazioni senza un'adeguata discussione e presa in carico a livello collegiale. Se facciamo riferimento ai risultati divulgati, questi spesso sono di carattere descrittivo e per come vengono presentati non permettono di avere indicazioni per eventuali miglioramenti da attuare. Spesso le cause della soddisfazione o meno degli studenti nei confronti di una disciplina o della didattica nel suo complesso non sono fornite. Quello che arriva al singolo docente è soltanto una sintesi rispetto alle lezioni tenute. Purtroppo non è sufficiente conoscere i dati per agire di conseguenza, ma è necessario prevedere tempi e spazi di discussione e analisi dei dati. «La conoscenza non motiva di per sé al cambiamento. Essa è una precondizione necessaria ma non sufficiente» (2007, 87-89).

Quindi un'attenzione importante deve esser posta alla fase di restituzione dati, in modo che questi abbiano il potere di definire che cosa è o non è importante nella didattica.

Di conseguenza anche l'aspetto della pubblicità dei risultati non deve essere sottovalutato perché, spesso alla tendenza di rilevare solo le opinioni degli studenti si accompagna quella di restituire i risultati solo ai docenti, creando una frattura tra docenti e studenti che invece sono elementi inscindibili del processo di insegnamento-apprendimento.

All'interno di un modello teorico che vede l'esperienza universitaria come una complessa interazione tra l'individuo e il contesto, si dovrebbe tener conto nella valutazione della didattica che studenti e docenti hanno entrambi un ruolo attivo nella costruzione del percorso di insegnamento-apprendimento. Per questo motivo occorre che entrambi gli attori abbiano un ruolo sempre più attivo anche nella valutazione di questo percorso, tutto questo rende impensabile l'ipotesi di non dare rilievo al punto di vista degli attori interni, soprattutto agli studenti. Quindi la valutazione, per migliorare il livello di qualità della didattica, dovrebbe essere in grado di tenere in considerazione gli aspetti processuali come quello dei diversi attori in gioco e dei vari contesti in cui la didattica si realizza.

Le università svolgono, oltre all'attività didattica, un ruolo importante per quanto riguarda la ricerca che serve proprio a contribuire allo sviluppo economico e sociale, sia nel caso della ricerca di base che per quella applicata. Ma l'importanza della valutazione sulla ricerca è stata valorizzata più tardi e spesso interessa sempre più i gruppi di unità operative rispetto che i singoli individui e assume un'importanza fondamentale dal punto di vista finanziario. Quest'attività, nonostante la sua importanza, non sarà oggetto di questa ricerca.

Invece per quanto riguarda la valutazione dell'efficacia esterna della

---

formazione, uno dei compiti principali dell'università è quello di preparare gli studenti al mondo del lavoro con un continuo aggiornamento delle competenze richieste dai cambiamenti nei sistemi di produzione di pari passo alla dinamicità del mercato del lavoro. Nonostante questo, l'attività di valutazione dell'efficacia esterna della formazione resta un tipo di attività facoltativa e non formalizzata con precisi soggetti, metodi ed obiettivi. In questo caso sono molteplici gli aspetti da valutare e altrettanto le correlazioni. Per esempio lo sviluppo della valutazione che si occupa dell'inserimento professionale dei laureati dipende in parte dalla situazione del mercato del lavoro, ma anche dal peso dell'università nel territorio circostante e dalla specificità dei titoli offerti. Tutti questi legami o rapporti, tra università e mondo del lavoro, nella realtà concreta sono molto ridotti a causa del fatto che i laureati mantengono pochi contatti con la loro università rendendo difficili i riscontri sull'adeguatezza della formazione ricevuta. Inoltre anche i datori di lavoro si dichiarano interessati ad una collaborazione con le università, ma solo raramente danno seguito operativo ai loro propositi. In ogni caso le metodologie utilizzate per misurare l'efficacia esterna di un corso in relazione all'inserimento lavorati dei suoi laureati dovrebbero sempre tener conto di un duplice aspetto: la bassa qualità degli insegnamenti della laurea conseguita, e il deterioramento del mercato del lavoro dovuto ad altri fattori esterni all'università. In tutti questi casi i risultati di queste interrelazioni sono di difficile interpretazione perché i parametri da considerare sono molteplici. Tuttavia le indagini sui laureati costituiscono uno strumento conoscitivo molto importante della transizione istruzione universitaria-mercato del lavoro; questo perché possono mettere in relazione due scopi convergenti: rilevare la condizione occupazionale dei laureati ad un certo intervallo dal conseguimento del titolo e verificare l'adeguatezza e la qualità del servizio formativo offerto.

Già da molti anni in Italia quest'attività è oggetto di indagini sia a livello nazionale (ISTAT) che a livello locale da parte di università, dipartimenti e singoli corsi di studio, anche in collaborazione con enti territoriali. Tuttavia le indagini a livello nazionale non sono in grado di soddisfare l'esigenza fortemente sentita a livello di singolo ateneo di adeguate analisi di efficacia esterna della propria formazione universitaria. Di conseguenza sono sempre più frequenti rilevazioni statistiche sulla transizione università-mercato del lavoro e sull'inserimento professionale di coloro che hanno conseguito un titolo di studio universitario, di interesse di un singolo ateneo o gruppi di atenei.

Attualmente le rilevazioni più diffuse, riguardo alla transizione università-mercato del lavoro, sono quelle svolte dall'Osservatorio Statistico

---

dell'Università degli studi di Bologna nell'ambito del progetto ALMALAUREA<sup>2</sup> e, con valenza territoriale più limitata, quelle svolte dalle università lombarde all'interno del progetto VULCANO<sup>3</sup>. Altre iniziative su questo tema sono rappresentate dal progetto DIOGENE<sup>4</sup> dell'Università di Pisa e dall'*Osservatorio sul mercato locale del lavoro*<sup>5</sup> dell'università degli studi di Padova, ed infine dall'Università degli studi di Firenze<sup>6</sup> nel contesto della propria attività di monitoraggio costante sui percorsi formativi.

In tutte queste indagini si focalizza l'attenzione su una serie di aspetti riguardanti informazioni sulla soddisfazione della scelta universitaria formulando un giudizio complessivo sull'esperienza stessa, a partire dai motivi dell'iscrizione, eventuali attività di qualificazione post-laurea e sull'attuale condizione occupazionale. Rispetto a quest'ultima parte, l'occupazione professionale, si possono acquisire informazioni relative alla posizione occupazionale, il ramo di attività, le modalità di ottenimento del lavoro, la pertinenza dell'competenze acquisite all'università con l'attività lavorativa ed infine il grado di soddisfazione di alcuni aspetti del lavoro svolto. Spesso si prevede la stessa acquisizione di informazioni anche sui laureati che non sono attualmente occupati ma hanno svolto attività lavorative dopo la laurea con una particolare attenzione ai motivi d'interruzione dell'attività lavorativa. Inoltre viene riservato uno spazio a tutti coloro che non lavorano e sul perché della "non ricerca" o sulle modalità di ricerca. Infine, spesso all'inizio del questionario, viene dedicato uno spazio all'acquisizione d'informazioni relative alla famiglia d'origine.

Un altro aspetto, d'interesse per questa indagine, è la *valutazione del personale docente*. Il corpo docente ha sostanzialmente due compiti fondamentali: l'attività didattica e quella di ricerca. Quella di nostro interesse è relativa all'aspetto della didattica, che solitamente viene sviluppata un'attività di valutazione basata sulla raccolta dell'opinione degli studenti e sull'autovalutazione dei docenti.

---

<sup>2</sup> Il progetto ALMALAUREA è una banca dati dei laureati e diplomati del sistema universitario italiano per il mondo del lavoro e delle professioni che nasce in via sperimentale nel 1993 per iniziativa dell'Osservatorio Statistico dell'Università di Bologna e comprende attualmente 33 atenei italiani

<sup>3</sup> VULCANO è un progetto promosso dalle università lombarde, in collaborazione con il Consorzio Universitario Lombardo per l'Elaborazione Automatica

<sup>4</sup> DIOGENE è un progetto promosso dall'Università di Pisa per facilitare l'inserimento professionale dei giovani laureati e diplomati dell'Ateneo

<sup>5</sup> L'*Osservatorio sul Mercato Locale del Lavoro* è stato avviato dall'Università degli studi di Padova dal 2000, comprende rilevazioni dirette presso gli imprenditori e i dirigenti degli enti pubblici del Veneto, ma anche l'osservazione sistematica del mercato del lavoro attraverso indagini sui laureati e diplomati della stessa università

<sup>6</sup> Per ulteriori informazioni consultare il sito <https://valmon.disia.unifi.it/>

---

Infine gli ultimi quattro punti focali sulla valutazione, quella sul personale docente, sulle politiche di governo rettorale, sui mezzi finanziari e sulle strutture, sebbene siano argomenti fondamentali e di estrema importanza nella valutazione dei servizi offerti dall'università nel suo complesso, non saranno oggetto di questa indagine.

### 1.3.2. I rischi della valutazione

Le valutazioni, in particolare quelle sull'attività didattica, sia in termini sperimentali che come attività di routine, vengono svolte dalla Conferenza dei Rettori e dai Nuclei di Valutazione Interna delle università, dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, e da diversi gruppi di ricerca o singoli studiosi. Queste esperienze hanno ineluttabilmente fornito, e continuano a fornire, utili indicazioni, operative e metodologiche. Purtroppo però, molte di esse hanno messo in rilievo che le valutazioni possono essere realizzate ma solo fino ad un certo punto; questo è dato dal fatto che non sempre sono altrettanto facilmente accettate dai principali attori coinvolti (a partire dai docenti fino ad arrivare ai rettori). La conseguenza principale di questo clima si traduce nell'azione di critica nei confronti dei criteri e degli indicatori utilizzati e dei metodi di valutazione impiegati per poi, successivamente, non mettere in atto le azioni che le valutazioni indicano come necessarie al miglioramento della qualità. Infatti le critiche più frequenti sono relative alla scarsa applicabilità della valutazione data in primis da costi elevati e, dal punto di vista statistico, dalla carenza di indicatori validi, dalla non validità degli indicatori impiegati, ma anche delle comparazioni tra unità. Sicuramente una valutazione che ha come obiettivo quello di garantire la qualità dell'attività didattica e il suo sviluppo richiede costi elevati non solo in termini economici ma anche comportamentali e psicologici nei casi in cui confligge con gli interessi precedentemente costituiti, facendo sorgere "resistenze" nel sistema universitario. Invece, dalle esperienze di altri paesi, si può rilevare che i costi non sono così elevati e che alla lunga ripagano ampiamente in termini di risultati raggiunti dalle singole università e dal sistema nel suo complesso.

Per quanto riguarda le critiche all'uso di indicatori non di rado sono prive di fondamento: infatti molto spesso gli indicatori sono inaccurati e/o non validi concettualmente e non sono sempre di facile interpretazione della realtà.

Invece sull'adeguatezza degli strumenti statistici di analisi, occorre evidenziare che, per il modo in cui è organizzata l'attività di formazione, i dati rilevati si presentano con una struttura gerarchica secondo livelli

---

successivi: si parte dagli individui (che in questo caso sono gli studenti) di cui si conoscono determinate informazioni (sesso, età, etc.) che sono e/o possono essere raggruppati nei vari corsi di studio e, successivamente, per facoltà e/o per sede universitaria. Utilizzando le opportune metodologie statistiche di analisi sarà possibile misurare l'effetto del contesto universitario al netto dell'influenza di altre caratteristiche, che non sono proprie dei corsi di laurea, delle facoltà e/o delle sedi universitarie consentendo a tutte le parti coinvolte e, soprattutto, agli studenti (e alle loro famiglie) di valutare per quale corso e in quale sede il servizio di formazione offre i migliori esiti (Bini, Chiandotto, 2003, 49-51).

La normativa riconosce al MIUR il compito di definire gli obiettivi principali e le strategie generali di sviluppo del sistema universitario, e di procedere alla sua valutazione, mentre agli atenei viene riconosciuta un'ampia autonomia, anche se parte dei finanziamenti accordati sono vincolati al soddisfacimento di specifici requisiti. In questo clima di decentramento, autonomia e di finanziamenti vincolati, gli organi di secondo livello (gli atenei), che sono responsabili dei risultati ottenuti dalle unità operative loro afferenti, devono necessariamente svolgere un'importante attività di valutazione ed autovalutazione in termini di misura dell'efficienza che dell'efficacia cercando di soddisfare, il più possibile, le esigenze conoscitive dei livelli inferiori che operano nel proprio ambito (dipartimenti, corsi di studio, singoli docenti, studenti) ma anche le esigenze di chi nel servizio formativo, o del prodotto del servizio stesso, fruisce o intende fruire (studenti, famiglie e mondo del lavoro).

#### *1.4. Lo studente come risorsa al centro del sistema universitario*

Gli studenti hanno un ruolo attivo nella costruzione del percorso d'insegnamento-apprendimento e dovrebbero pertanto avere un ruolo sempre più attivo anche nella valutazione di tale percorso. In Inghilterra le pratiche di coinvolgimento degli studenti nella valutazione hanno più di mezzo secolo di storia. Pertanto tra le fonti informative più significative e rilevanti per la misura dell'efficacia interna, si colloca la valutazione della didattica da parte degli studenti frequentanti; attualmente obbligatoria per tutti gli studenti in sede d'iscrizione ad un esame. Attraverso l'opinione degli studenti frequentanti è possibile individuare i fattori che facilitano o che ostacolano l'apprendimento da parte degli studenti stessi sia nei termini di svolgimento dell'attività didattica sia riguardo alle condizioni logistiche in cui la stessa si realizza che ai rispettivi servizi di supporto. Tuttavia, i valori assunti dagli indicatori provenienti dall'elaborazione dell'opinione degli studenti sono soltanto uno degli elementi, di rilevanza certamente non marginale, su cui

---

basare la valutazione del processo formativo ed è fondamentale che questi indicatori non vengano utilizzati per meccanismi automatici di premio/sanzione, ma che invece siano oggetto del mantenimento di una corretta politica di assicurazione della qualità. Occorre evidenziare inoltre che le varie dimensioni della didattica come le aule, dotazioni e attrezzature, carico di lavoro, fanno parte delle esperienze dirette sulle quali lo studente ha titolo per rispondere ed è utile raccogliere notizie sia per assicurare la qualità ma anche per una valutazione indipendente ed obiettiva da parte degli organismi di livello più elevato. Inoltre quando uno studente acquisisce consapevolezza delle competenze da raggiungere assume un ruolo più attivo nel processo di apprendimento, perché tende a spostare la sua attenzione verso i traguardi da raggiungere per il suo miglioramento personale e professionale. In questo caso si fa riferimento a studenti più responsabili e, di fatto, si modificano anche i rapporti gerarchici, perché il docente non è più il solo a possedere i criteri di valutazione, ma, nel momento in cui condivide i medesimi criteri con gli studenti si apre un dialogo reciproco volto a facilitare il conseguimento delle competenze in modo più efficace ed efficiente.

Bini e Chiandotto sostengono che gli approfondimenti conoscitivi su fenomeni come l'abbandono degli studi universitari, i tempi di conseguimento del titolo e l'attività di formazione post laurea hanno consentito non solo una soddisfacente quantificazione della loro dimensione, ma hanno anche favorito riflessioni di carattere più generale il cui esito si è risolto in una migliore comprensione dei punti di maggiore criticità presenti nell'organizzazione complessiva dei servizi formativi offerti. Spesso i motivi dell'elevato tasso di abbandono degli studi universitari e l'eccessivo prolungamento della durata degli studi emersi dalle indagini costituiscono non solo una misura dell'efficacia interna ma anche dell'efficienza perché questa dipende dall'uso non ottimale delle risorse: dei docenti, delle strutture didattiche e degli studenti stessi le cui capacità non possono essere valorizzate da corsi il cui contenuto risulti troppo pesante o non adeguato. Quando l'università si trova di fronte ad un'allocazione non proprio ottimale delle risorse questo è dovuto al fatto che non riesce a soddisfare l'esigenza, comune alla maggior parte dei laureati, di un rapido inserimento nel mondo mercato del lavoro.

Sono molti i vantaggi che si possono ottenere nel coinvolgere gli studenti nella valutazione, tra questi assume una valenza fondamentale il *feed-back*, perché, in questo modo si cattura l'attenzione dello studente nello svolgere adeguate attività di apprendimento e nel fornirgli una retroazione regolare aiutandolo ad interiorizzare standard e criteri di qualità.

Cristina Coggi e Paola Ricchiardi (2007, 139-142) hanno evidenziato

---

una serie di benefici nel coinvolgere lo studente nei processi di valutazione. Uno dei primi consiste nel fatto che il coinvolgimento dello studente nella valutazione potenzia la sua capacità di monitorare il lavoro che svolge basato su obiettivi condivisi con il rispettivo docente. Un altro vantaggio è dato dal fatto che giudicare e dare pareri su prodotti propri o altrui diventa un modo per formare e sviluppare analisi critica e competenze professionali con un conseguente miglioramento delle prestazioni globali nei raggiungimento di determinati risultati. In quest'ottica gli studenti che sono coinvolti nell'operazione del dare e ricevere dei *feed-back* vengono spinti a riflettere sui processi e sui criteri in base ai quali occorre valutare il prodotto. In questo modo, mettendo gli studenti al centro della valutazione, si favorisce la loro capacità di essere più inclini a comportamenti attivi, indipendenti e responsabili:

Per quanto riguarda nello specifico l'autovalutazione, bisogna sottolineare quanto sia imprescindibile, per uno studente maturo, essere in grado di giudicare la propria preparazione su un argomento e saper esaminare un prodotto realizzato (un progetto, una ricerca, un esercizio laborioso, una relazione...), anche in assenza o prima di una valutazione esterna. L'autovalutazione si configura come un processo complesso che esige i seguenti momenti:

- La riflessione sull'esperienza passata e sulla consegna data, per capire quali sono i criteri di autovalutazione;
- La formazione di un giudizio valido su quanto si è appreso;
- L'assunzione di decisioni in merito al proprio prodotto, per l'eventuale completamento e miglioramento (Ivi, 141).

Pertanto, secondo il punto di vista di Paola Ricchiardi e Cristina Coggi, gli studenti acquisiscono strumenti volti a capire se è necessario migliorare il prodotto attraverso criteri di correzione e monitoraggio. Infine, coinvolgere lo studente nella valutazione significa che il docente si trova nella condizione di dover rendere espliciti e trasparenti i criteri di valutazione in modo da definire i modelli in modo univoco.

Molte sono le forme e le modalità di coinvolgimento degli studenti nelle pratiche valutative, tra queste, che hanno anche una funzione formativa, si possono ricordare: *l'autovalutazione, il feed-back, la valutazione tra pari*. Tuttavia quello che le accomuna è il fatto di verificare l'esistenza di eventuali lacune per poi trovare i metodi per colmarle, e parallelamente offrire una retroazione sulla qualità percepita dagli studenti. Questi tipi di valutazione contribuiscono a rendere gli studenti i giudici più attendibili dei propri percorsi formativi proprio perché ne sono parte integrante dall'inizio alla fine del periodo di apprendimento.

---

## 2. COME È STATA COSTRUITA L'INDAGINE

### 2.1. *Definizione dell'oggetto e costruzione del questionario*

La maggior parte delle ricerche sulla valutazione dell'università da parte degli studenti si concentra quasi in maniera esclusiva sulla valutazione della didattica. Tuttavia in questa ricerca ho ritenuto necessario, essendo anch'io studentessa, prendere in esame vari aspetti che comprendono il percorso universitario di uno studente all'interno di un corso di laurea magistrale. Dal punto di vista metodologico ho scelto di privilegiare una strategia di ricerca quantitativa, basata più sulla precisione e il rigore statistico piuttosto che sulla ricchezza informativa data da un approccio qualitativo: il questionario, somministrato tramite intervista telefonica, è caratterizzato da un elenco strutturato di quesiti a risposta chiusa o pre-codificata<sup>7</sup>. Questa scelta è stata dettata da tre motivazioni principali: la prima risiede nel fatto che il questionario, somministrato tramite intervista telefonica, consente di ottenere una classificazione omogenea delle informazioni raccolte perché il modello è uniforme per ogni intervista e consente a tutti gli intervistatori di porre sempre le stesse domande nella medesima sequenza; la seconda, in una maggior facilità nella fase di elaborazione e analisi dei dati per poter quantificare meglio certe risposte e per fare confronti, una maggior chiarezza a scapito di una descrizione più superficiale; la terza è data dal fatto che, sebbene il questionario abbia tutte risposte chiuse, i quesiti presentano un ampio spettro di scelte, nelle quali gli studenti possono identificarsi riconoscendosi nelle varie alternative. Generalmente, infatti, le domande a risposta chiusa sono abbastanza diffuse nella ricerca sociale perché permettono di raccogliere opinioni

<sup>7</sup> Una domanda si dice "chiusa" se all'intervistato viene chiesto di rispondere scegliendo entro un piccolo numero di alternative precostituite, che gli vengono sottoposte subito dopo la lettura della domanda. Il vantaggio, nel ricorso a questo tipo di domande, è costituito dal fatto che le risposte sono già incasellate nelle categorie stabilite in precedenza dal ricercatore. In questo modo, il compito dell'intervistatore nel registrare la risposta risulta estremamente facilitato: basta apporre una crocetta nella casella corrispondente all'alternativa scelta. Anche il compito dell'intervistato è assai più semplice di quello richiesto da una domanda "aperta", che gli chiede di elaborare autonomamente una sua personale risposta alla domanda. Dall'altro lato si può ipotizzare che in questo modo l'intervistato sia incoraggiato a non riflettere e di conseguenza adotti gli schemi di riferimento del ricercatore senza una sua personale riflessione. L'obbligo di scegliere una delle alternative prestabilite, nonostante possa essere interessato personalmente alla ricerca volendo dare una sua risposta, porta l'intervistato a semplificare la complessità del proprio atteggiamento. Alberto Marradi, nel suo articolo "*Le scale Likert e la reazione all'oggetto*", sottolinea anche che se da un lato le domande "chiuse" mettono l'intervistato nella condizione di non articolare una propria risposta, dall'altro sono in grado di suggerire una risposta anche a chi in realtà non avrebbe da dire nulla sull'argomento.

---

uniformi e sono più facili da elaborare rispetto alle domande aperte. Inoltre, la costruzione delle domande chiuse deve seguire due requisiti fondamentali. In primo luogo, le categorie di risposta dovrebbero prevedere tutte le risposte possibili, quindi essere esaustive; per assicurare questo criterio ho aggiunto la categoria “Altro (specificare)”<sup>8</sup>. In secondo luogo, le categorie di risposta dovrebbero essere mutualmente esclusive perché il rispondente non dovrebbe essere costretto a sceglierne più di una, ma per ovviare a questo problema sono state aggiunte delle istruzioni in cui chiediamo allo studente di selezionare una sola opzione, quella che ritiene migliore, e solo in alcuni casi viene specificato che possono selezionare fino a due preferenze (Babbie, 2010, 279 ss.).

Durante la fase di redazione del questionario ho cercato di fare attenzione nel selezionare domande chiare e univocamente comprensibili da parte degli studenti, perché più i termini sono comuni più facilmente le domande verranno comprese nel modo corretto e desiderato. Ma soprattutto ho evitato d’inserire qualsiasi tipo di doppia negazione che genera spesso confusione nell’intervistato e tutte quelle domande con doppi o tripli riferimenti, nel rispondere alle quali l’intervistato si può trovare in difficoltà.

Nel questionario vengono utilizzate spesso domande chiuse costituite dalla scala di valutazione, Likert in particolare, per considerare la differente gradazione d’intensità con cui le domande riflettono la variabile da misurare e per ottenere un ordine non ambiguo delle categorie di risposta. Infatti si chiede all’intervistato di posizionarsi lungo una sequenza di possibili risposte, tra loro graduate da un preciso criterio. Le frasi utilizzate nelle scale di valutazione Likert sono semplici sia dal punto di vista strutturale perché prevedono una sola affermazione riferita ad un solo oggetto, sia dal punto di vista semantico perché nella letteratura sui sondaggi si insiste molto sul fatto che i termini impiegati devono essere proprio quelli del linguaggio corrente, in questo caso quello degli studenti, e senza ambiguità. La maggior parte delle scale Likert utilizzate varia da un punteggio minimo di 1, che è indicato con “*per niente..*”, 2, “*poco..*”, 3, corrisponde a “*indifferente*”, 4, “*abbastanza..*” fino ad un massimo di 5 indicato con “*molto..*” (vedi figura 1.1), con eccezione del quesito 2.16, in cui è stata utilizzata una scala Likert da 1 a 3, dove 1 corrisponde a “*minore*”, 2 a “*uguale*” e 3 a “*maggiore*”.

<sup>8</sup> Questo è il caso dell’utilizzo di domande semi-chiuse che prevedono modalità di risposta pre-codificate e una modalità aperta, di libero contenuto (“Altro”). Questo tipo di domande si rende molto utile per ovviare ad alcuni difetti che caratterizzano da un lato le domande aperte e dall’altro quelle chiuse: per le prime, si fa riferimento alla dispersione dei concetti ottenuti e alla difficoltà di sintesi delle risposte acquisite; invece per quelle chiuse, si fa riferimento alla difficoltà di previsione di tutte le categorie di risposta, ma anche all’intervento dell’intervistato per far rientrare la risposta ottenuta in una delle classi previste.

Fig. 1.

INSEGNAMENTO	INTERESSANTE per te					UTILE per il lavoro				
1. <b>Politica Sociale 2</b>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
2. <b>Psicologia Sociale 2</b>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
3. <b>Sociologia e teoria sociologica</b>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
4. <b>Economia Pubblica</b>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
5. <b>Diritto delle persone e della famiglia</b>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>
6. <b>Statistica sociale</b>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>

Ho scelto di utilizzare cinque categorie, versione ridotta rispetto all'originale che ne prevedeva sette, per mantenere una risposta intermedia<sup>9</sup>. Invece non ho scelto una scala con una gamma molto contenuta di livelli, per esempio con solo tre livelli, perché anche se presenta il pregio di un'ottima chiarezza d'interpretazione da parte dell'intervistato tuttavia non consente un adeguato dettaglio dei risultati e una soddisfacente precisione delle risposte. In ogni caso, rispetto alle scale di Guttman e ad alcune create da Thurstone<sup>10</sup>, che prevedono una scelta chiaramente dicotomica alle frasi sottoposte all'intervistato, la forma di chiusura ideata da Likert presenta invece il considerevole vantaggio di permettere ai soggetti un minimo di articolazione del loro punto di vista (Marradi, 2002, 17-22). In tutti i casi in cui è stata utilizzata la scala Likert, avendo più domande con la stessa categoria di risposta, ho scelto d'inserire in una matrice la batteria delle domande e delle risposte. Questo, in primo luogo, per utilizzare lo spazio in modo più efficiente; in secondo luogo, per ridurre il tempo dei rispondenti nel completare una batteria di domande posta con questa modalità. Infatti "le frasi di una scala Likert vengono presentate agli intervistati non isolatamente ma sempre sotto forma di batteria, cioè in sequenza, in modo da accelerare i tempi mediante l'uso dello stesso schema di risposta. In questo modo possiamo avvalerci del fatto che di solito l'intervistato impara presto ad incanalare le sue reazioni nel semplice schema pienamente d'accordo / abbastanza d'accordo / incerto, etc., e ciò consente lo stesso tipo di accelerazione che c'è in una catena di montaggio» (Ivi, 23). Infine, questo formato consente una maggiore comparabilità delle risposte. Infatti, il formato del questionario non è meno

<sup>9</sup> Alcuni ricercatori preferiscono eliminare persino la risposta intermedia, usando scale Likert da 4 livelli, per non offrire un rifugio a tutti quegli intervistati che non vogliono prendere una posizione, attribuendo così un'opinione anche agli intervistati che non ce l'hanno.

<sup>10</sup> Sia la scala di Guttman che quella di Thurstone prevedono solo due opzioni e da un punto di vista statistico hanno un'attendibilità più bassa di una scala con cinque risposte possibili. Per approfondimenti sull'utilizzo di scale di diverse tipologie (Babbie, 2010, cap. 6).

importante della natura e della formulazione delle domande che lo compongono; pertanto un questionario impaginato in maniera imprecisa produrrà quasi sicuramente vari errori. Per tutti questi motivi è importante che il questionario abbia una forma tale da aiutare gli intervistatori e rispondenti in una compilazione, con le opportune istruzioni, non troppo lunga e corretta (vedi figura 2).

Fig. 2.

COMPETENZE	MI SENTO PREPARATO	UTILITA' NEL LAVORO
1. Capacità di presentare in pubblico relazioni o progetti	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
2. Capacità di scrivere note, relazioni o documenti	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
3. Capacità di comunicare in una lingua straniera	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>
4. Capacità di leggere/interpretare leggi e regolamenti	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/>

A volte, la ripetitività dello schema di risposta e la presentazione grafica compatta, in forma tabulare, tende ad omogenizzare le frasi tanto da farle sembrare come una frase sola. Perciò, Marradi sostiene che l'organizzazione in batteria presenti comunque l'inconveniente di produrre un'eccessiva e innaturale congruenza tra le risposte, almeno tra gli intervistati che non vogliono sembrare confusi e indecisi (Ivi, 23). È comprensibile che l'intervistato in generale, o lo studente nella mia ricerca, si adegui rispondendo istintivamente qualora si trovi di fronte ad una specie di catena di montaggio, senza preoccuparsi di far notare quando lo schema di risposta non gli consente di esprimere il suo pensiero, e spesso senza neppure fare molta attenzione alle proprie affermazioni. A tal proposito, il ruolo dell'intervistatore diventa cruciale proprio per il tono e la chiarezza con cui pone i quesiti e nella pazienza di dover chiedere conferma quando si accorge che l'intervistato ha risposto in modo meccanico senza riflettere sulle sue risposte. Questo è stato uno degli accorgimenti che ho cercato di seguire il più possibile nei casi in cui lo studente non aveva compreso la domanda in modo corretto.

Un'altra eccezione, sempre in linea con il formato delle scale Likert, è data dal differenziale semantico<sup>11</sup>, inserito al quesito 2.10, utile a rilevare le sensazioni degli studenti relative alla loro esperienza di tirocinio,

<sup>11</sup> Il differenziale semantico di Osgood, sviluppato da egli stesso nel 1957, è un metodo

in questo caso per ogni attributo vale la stessa scala Likert da 1 a 5 in cui a destra si trovano i cosiddetti attributi negativi e a sinistra quelli positivi. Il valore 1 corrisponde al valore più vicino all'attributo negativo e di conseguenza più lontano da quello positivo. Ad esempio, se uno studente risponde 1 all'esperienza di tirocinio tra gli aggettivi "diseducativa" e "formativa" allora significa che l'esperienza è stata diseducativa. Per codificare le risposte sono stati presi in considerazione tutti gli aggettivi positivi posti nella colonna di destra e sono stati valutati come le altre scale Likert, da 1 a 5, del questionario. In questo modo il valore 1 riferito all'esperienza di tirocinio formativa ha assunto il significato di "per niente formativa", 2 "poco formativa", 3 "indifferente/non so", 4 "abbastanza formativa" e 5 "molto formativa". Questa scelta è stata dettata dall'esigenza di mettere lo studente nella condizione di poter valutare la propria esperienza di tirocinio in modo istintivo, basandosi esclusivamente sulle proprie sensazioni. Per la scelta degli attributi relativi all'esperienza di tirocinio sono stata facilitata, non solo dal fatto che essendo io stessa una studentessa ho vissuto in prima persona determinate situazioni e dal mio ruolo di rappresentante degli studenti<sup>12</sup>, ma anche e soprattutto dalle esperienze che mi hanno raccontato i miei colleghi in vari momenti del loro percorso formativo (vedi figura 3).

Fig. 3.

	1	2	3	4	5	
Diseducativa						Formativa
Devastante						Costruttiva
Non interessante						Interessante
Superflua						Fondamentale
Controproducente/vana						Proficua
Disorganizzata						Organizzata/Strutturata
Difficile						Facile/agevole
Mediocre						Eccellente

molto utilizzato in psicologia per misurare gli atteggiamenti e attualmente nelle ricerche di marketing. Consiste nel presentare all'intervistato una "scala bipolare", gli estremi della quale sono costituiti da una coppia di aggettivi aventi opposto significato e riferiti al concetto o carattere oggetto dell'indagine. A questi aggettivi bipolari vengono attribuiti dei valori utili alla misurazione del posizionamento individuale rispetto all'oggetto dell'indagine. Il risultato dell'utilizzo del differenziale in questa ricerca consente di misurare gli atteggiamenti degli studenti in merito alla loro esperienza di tirocinio dal punto di vista formativo, organizzativo e personale. Per approfondire l'argomento sull'utilizzo del differenziale semantico consultare (Capozza, 1978).

<sup>12</sup> Sono rappresentante degli studenti nel consiglio di corso dei rispettivi corsi di primo livello in Servizio Sociale e Scienze Sociali, nei corsi di laurea magistrale in Sociologia e Politiche sociali e nel consiglio di dipartimento di Scienze Politiche dell'Ateneo Pisano dall'anno 2010 tramite la lista studentesta *Sinistra per...*

Per la costruzione del questionario si è svolta un'analisi della letteratura sul tema e sono stati esaminati questionari simili e altre ricerche condotte dall'università assumendo il punto di vista dello studente. In particolare mi è stata d'aiuto la ricerca condotta dall'Università Bicocca di Milano sugli sbocchi occupazionali delle lauree triennali in Servizio Sociale e in Scienze Sociali condotta a livello nazionale tra l'anno 2013 e il 2014. A tal proposito ho partecipato alla riunione tenutasi a Milano il 20/01/14 in cui il gruppo di ricerca composto dalla Professoressa Mara Tognetti, dalla Professoressa Carla Facchini, dalla ricercatrice Alessandra De Cataldo e dalla Dott.ssa Chiara Respi presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università Bicocca, ha illustrato l'andamento della ricerca, le procedure utilizzate per contattare i laureati, come utilizzare i dati e come diffonderli. La mia partecipazione a questa riunione di resoconto ha sicuramente contribuito a farmi entrare in modo pratico e più diretto sul campo e nel darmi risposte su quale sarebbe stata la metodologia più indicata da utilizzare per la mia ricerca sui nostri corsi di laurea LM 87-88.

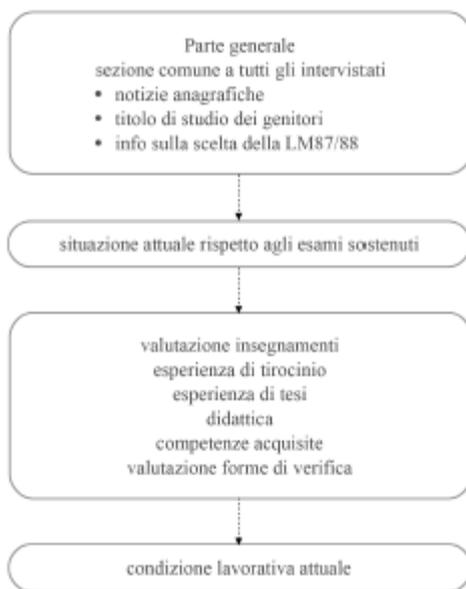
I principali aspetti ai quali faccio riferimento vanno dal motivo per cui si è scelto il corso LM 87-88 dell'Università di Pisa, passando per ciascun esame sostenuto, dall'esperienza di tirocinio, della tesi per poi arrivare all'attuale posizione lavorativa.

Infatti il questionario è stato creato in modo da toccare ciascun momento e passaggio nella vita dello studente durante il percorso magistrale. Il questionario è preceduto da una breve introduzione o presentazione intitolata "*Caro collega*", in cui espongo gli obiettivi del questionario e a chi è rivolto, dopodiché descrivo il contenuto delle parti in cui si suddivide. Spesso inserire la descrizione degli obiettivi può aumentare nei rispondenti la sensazione che le loro risposte sono importanti per raccogliere informazioni utili alla ricerca e questo aumenta la probabilità che rispondano in modo attento e scrupoloso. Infine rassicuro gli studenti specificando che il questionario è anonimo per incoraggiare risposte sincere al massimo, aggiungendo che i dati personali non verranno mai diffusi se non in forma anonima ed aggregata.

Il questionario si articola in tre sezioni e contiene numerosi quesiti, vedi fig. 4:

1. *Racconta qualcosa su di te;*
  2. *Qualche informazione sul tuo percorso formativo durante la magistrale;*
  3. *Condizione lavorativa attuale.*
-

Fig. 4. Le sezioni del questionario



Nella prima sezione, *racconta qualcosa su di te*, sono presenti cinque items relativi allo studente e alla sua condizione nel momento dell'iscrizione al corso LM 87-88 che vengono somministrati a tutti gli iscritti al corso LM 87-88 dei due anni accademici 2010-11 e 2011-12. Il primo è relativo all'età ed è stato scelto di chiedere l'inserimento dell'anno di nascita anziché l'età al momento della compilazione, per poi poter utilizzare più facilmente i dati anche successivamente. Il secondo item riguarda il livello d'istruzione dei genitori perché questa variabile rappresenta il capitale culturale ed economico della famiglia e può spiegare in parte le scelte di studio e quelle lavorative degli studenti<sup>13</sup>. Negli ultimi tre

<sup>13</sup> Il ruolo del contesto sociale di provenienza, rappresentato dal titolo di studio e dalla professione dei genitori (quest'ultima non viene rilevata in questa indagine), è stato ampiamente sottolineato dai sociologi sul successo scolastico, sulle scelte compiute dagli studenti in merito al percorso universitario prima e all'inserimento lavorativo in seguito. Infatti il capitale economico, ma soprattutto quello culturale, contribuisce al successo scolastico degli studenti in termini di risorse messe a loro disposizione. Rispetto alla scelta del percorso accademico, numerose ricerche evidenziano che gli studenti più capaci e allo stesso tempo provenienti da classi

l'obiettivo è capire quando e perché è stata fatta la domanda d'iscrizione al corso LM 87-88 dell'ateneo pisano, il primo di questi tre item contiene una domanda filtro che serve a capire, grazie all'item successivo, perché lo studente non si è iscritto subito dopo il conseguimento della laurea di primo livello.

La seconda sezione, *qualche informazione sul tuo percorso formativo durante la magistrale*, è quella più ampia, i temi in essa affrontati posso essere così suddivisi:

1. Posizione attuale dello studente (anno di corso, motivo abbandono degli studi, frequentante<sup>14</sup>, numero esami sostenuti);
2. Valutazione di ciascun esame sostenuto o corso frequentato, mediante scala Likert da 1 a 5, in cui per ciascun insegnamento lo studente valuta, da un lato, quanto è stato interessante dal suo punto di vista, e dall'altro, quanto è utile per il lavoro<sup>15</sup>. Sempre in questa sezione si può collocare il quesito relativo agli esami opzionali;
3. Valutazione della propria esperienza di tirocinio<sup>16</sup>;

sociali medio-alte sono più propensi a scegliere percorsi accademici più impegnativi (La Rosa, 2004). Le indagini Almalaurea e Istat, relativamente all'inserimento professionale, coincidono nel sostenere che chi ottiene votazioni molto elevate e proviene da un ambiente socioeconomico più favorevole tende a rimandare il proprio ingresso nel mondo del lavoro per continuare ad investire tempo e risorse nella propria formazione post-laurea.

<sup>14</sup> La % di frequenza ai corsi è una variabile molto importante per capire la tipologia di studente che risponde all'intervista e il grado con cui quest'ultimo può valutare il corso di laurea LM 87-88 ha una rilevanza diversa se si tratta di uno studente frequentante oppure no. Infatti lo studente che frequenta regolarmente e a tempo pieno le lezioni e si avvale dei servizi presenti in università è con ogni probabilità uno studente che non lavora e che ha scelto di rimandare il proprio inserimento professionale alla fine del percorso accademico. Totalmente diversa è la condizione del laureato che svolge un'attività lavorativa di tipo continuativo (nei nostri corsi non sono affatto un numero irrilevante) e che quindi potrà usufruire soltanto in minima parte delle opportunità previste dall'Ateneo, e pertanto avrà una percezione diversa rispetto alla qualità formativa del corso LM 87-88.

<sup>15</sup> Per i quesiti 2.5, 2.6 e 2.7 è stato utilizzato un criterio comune: l'insegnamento poteva essere valutato dallo studente solo nel caso in cui quest'ultimo, al momento dell'intervista, avesse sostenuto l'esame o almeno frequentato il corso. Per gli altri studenti che non facevano parte di queste categorie è stata saltata la valutazione del o degli insegnamenti, e nei casi in cui lo studente non aveva sostenuto alcun esame e neanche frequentato alcun corso i quesiti 2.5, 2.6 e 2.7 sono stati saltati interamente.

<sup>16</sup> Per tutti gli studenti che, al momento della rilevazione, non avevano ancora svolto l'attività di tirocinio o che l'avevano convalidata con altre attività lavorative/formative la domanda 2.9 è servita da filtro per saltare le altre relative al tirocinio e passare all'argomento successivo. Negli ultimi anni, dal 2004 al 2014, all'interno dei corsi di laurea di area sociale del dipartimento di Scienze Politiche è stato fatto un enorme sforzo da parte di alcuni docenti per cercare di valorizzare al massimo l'esperienza di tirocinio rendendola più formativa e cercando di ampliare il raggio di enti esterni nell'accogliere i tirocinanti universitari, in quanto ritenuta fondamentale per il successivo ingresso nel mondo del lavoro.

---

4. Lavoro sulla tesi: tipologia scelta, motivazioni e eventuali difficoltà<sup>17</sup>;
5. Valutazione del tempo dedicato alle varie discipline nel percorso magistrale, attraverso una scala Likert con punteggio da 1 a 3, in cui 1 indicava “minore”, 2 “uguale”, 3 “maggiore”;
6. Tipi di didattica adeguati ad un percorso magistrale<sup>18</sup>;
7. Valutazione delle competenze all’arrivo e in uscita dal corso di laurea magistrale. In particolare nel quesito 2.20 è stata utilizzata la scala Likert dal punteggio minimo di 1 al massimo di 5 per misurare il grado di preparazione, rispetto a ciascuna competenza, dello studente grazie ai contenuti appresi durante il percorso magistrale e parallelamente il grado di utilità di ciascuna competenza all’interno del mondo del lavoro;
8. Conseguimento titolo e votazione<sup>19</sup>;
9. Attività formative extra curriculari<sup>20</sup>;
10. Adeguatezza delle prove d’esame<sup>21</sup>;
11. Re-iscrizione alla magistrale LM 87-88 dell’ateneo pisano.

<sup>17</sup> Anche in questo caso è stato utilizzato un filtro per tutti gli studenti che in quel momento non avevano ancora svolto il lavoro di tesi magistrale.

<sup>18</sup> Nel caso in cui lo studente risponde “no” al quesito 2.17 si passa direttamente all’argomento successivo trattato nel quesito 2.19

<sup>19</sup> Per analizzare la riuscita universitaria sono sempre più determinanti il voto di laurea e la durata degli studi. Questo perché l’influenza che queste variabili possono esercitare sulla collocazione professionale del laureato non è da sottovalutare: una votazione pari a 110/110 ed una durata conforme a quella prevista dal titolo di studio sono particolarmente apprezzati nel mondo del lavoro.

<sup>20</sup> Questa variabile è stata inserita per capire quanti sono gli studenti e/o i laureati che decidono di prolungare gli studi investendo in formazione attraverso master, corsi di formazione professionale, ma soprattutto per capire se la scelta di proseguire la loro formazione è dovuta semplicemente ad un puro interesse personale o invece all’intento di colmare eventuali lacune dovute ad una scarsa qualità dell’offerta formativa della LM 87-88. Questo perché molti di loro ritengono di non avere sufficienti chances nel mondo lavorativo senza un master o un corso professionalizzante da abbinare al titolo di LM 87-88.

<sup>21</sup> L’autonomia didattica stabilisce che ogni Ateneo, Facoltà e corso di laurea possono stabilire i criteri generali e vincolanti per la forma della valutazione degli esami di profitto all’interno di uno stesso corso di laurea, privilegiando in tal modo il criterio della libertà d’insegnamento su quello dell’uniformità delle valutazioni. Daniele Nigris (2007) riflette sul concetto di equità e validità delle prove di esame facendo un confronto tra quelle scritte e quelle orali. Al contempo, spiega chiaramente come i docenti universitari abbiano di fatto solo tre vincoli relativamente alle modalità di svolgimento degli esami: l’obbligo di tenere esami di profitto che si svolgano secondo una delle modalità (forma scritta, orale o entrambe); l’impossibilità di modificare la modalità valutativa all’interno dello stesso anno accademico per un certo corso; e appunto l’esistenza di eventuali disposizioni delle strutture d’appartenenza volte ad omogeneizzare la valutazione. In quest’indagine l’obiettivo è capire se le attuali modalità di svolgimento degli esami sono sufficienti o meno per dare una preparazione non solo in vista del lavoro finale di tesi ma anche per le competenze che vengono richieste nel mondo del lavoro.

---

Nella terza ed ultima sezione, *condizione lavorativa attuale*, si individua il panorama relativo alla situazione attuale degli intervistati rispetto al mondo del lavoro<sup>22</sup>.

Attraverso il quesito 3.1, che svolge una funzione fondamentale di filtro, si possono distinguere tutti i rispondenti che sono occupati in un lavoro retribuito da tutte le altre categorie, tra cui le principali sono: “sto cercando lavoro”, “non sono occupato”, “non sto cercando lavoro”. Gli intervistati che hanno risposto con “non sono occupato” o “non sono in cerca di lavoro” sono stati intervistati sul quesito 3.2 per motivare la precedente risposta terminando così l’intervista. Invece quando l’intervistatore si è trovato di fronte alla categoria “sto cercando lavoro” l’intervista si è conclusa. Infine solo coloro che sono occupati in un lavoro retribuito sono stati intervistati sugli ultimi due quesiti relativi all’adeguatezza della propria posizione lavorativa rispetto al percorso di studi intrapreso e rispetto al conseguimento della laurea magistrale.

## 2.2. *L’universo*

Si chiama *universo* quella totalità di elementi che sono d’interesse per una determinata indagine. La nostra ricerca intende conoscere il parere degli studenti iscritti ai corsi LM 87-88 in termini di qualità di preparazione ricevuta nel biennio magistrale, di conseguenza l’universo di riferimento per questa ricerca è costituito da tutti gli studenti iscritti ai corsi LM 87-88. A questo punto ci siamo trovati di fronte alla scelta tra: l’indagine completa sull’intero universo, o l’indagine su campione solo su una parte dell’universo. Per avere una valutazione maggiormente completa e attendibile sui corsi di laurea magistrale 87-88 è stato scelto di somministrare il questionario a tutti gli studenti immatricolati rispettivamente agli a.a. 2010-11 e 2011-12. Questa scelta è stata presa in considerazione in ordine a tre ragioni: la prima, è data dal fatto che questi studenti sono iscritti ai corsi di laurea magistrale da 3 e 2 anni e quindi avrebbero avuto la possibilità di fornirci dati più attendibili da poter utilizzare ai fini della seguente ricerca a differenza degli immatricolati iscritti agli anni successivi; la seconda, invece, è rappresentata dal fatto che purtroppo negli anni accademici precedenti non erano ancora stati attivati i nostri attuali corsi di laurea magistrale e quindi valutare quelli del vecchio ordinamento è stata ritenuta una scelta, seppur di tutto rispetto, meno rilevante; infine la terza è dovuta al fatto che il numero di iscritti agli a.a. 2010-11 e 2011-12 non

---

<sup>22</sup> Un’interessante confronto sulla condizione lavorativa attuale, dal punto di vista metodologico, può essere fornito da Piscopo (2007).

è alto e quindi non sarebbe stato troppo complicato, per una sola persona, intervistarli tutti. Tutto questo allo scopo di ottenere dati più rappresentativi in considerazione degli obiettivi conoscitivi dell'indagine.

Prima di procedere ad una raccolta dati con la ricerca sul campo, è opportuno rendersi conto dell'eventuale esistenza di informazioni già disponibili, in quanto il costo in termini di tempo e risorse umane per la costruzione di dati primari è in genere notevolmente più alto rispetto al costo relativo al reperimento di informazioni che sono già state raccolte da altri e che sono disponibili a terzi. Chiaramente, le informazioni già esistenti, come il numero d'iscritti, il genere e i recapiti, non potranno essere in grado di rispondere completamente alle esigenze conoscitive dell'indagine; tuttavia, in questa indagine, sono state determinanti per la scelta dell'universo, nella stesura del questionario e nella modalità di rilevazione dei dati. A questo proposito, occorre sottolineare che, nel limite di quanto sia possibile, occorrerebbe fare una valutazione della qualità del dato per scegliere le fonti e l'utilizzo delle relative informazioni:

La qualità dei dati si riferisce ad una serie di aspetti, come:

- l'attendibilità e il tipo di metodologia utilizzata;
- la completezza;
- il livello di aggiornamento;
- il grado del dettaglio;
- l'esistenza di interessi da parte della fonte in grado di generare distorsioni nei dati (Tanese, Negro, Gramigna, 2003, 37).

Per ottenere i dati degli studenti è stata fatta richiesta all'UnipiStat<sup>23</sup> con l'aggiunta di una dichiarazione in cui si afferma che i dati raccolti sarebbero stati archiviati e trattati in conformità a quanto previsto dal Codice in materia di protezione dei dati personali e che non sarebbero mai stati resi disponibili se non in forma anonima e aggregata, infine al termine delle operazioni i dati sensibili sarebbero stati distrutti in ogni caso.

L'a.a. 2010-11 vede iscritti 81 studenti mentre l'a.a. 2011-12 ne vede 67, per un totale di 148 studenti. Le liste con i nominativi degli studenti iscritti ai corsi di laurea LM 87-88 erano corredate delle seguenti informazioni: • anno d'immatricolazione; • cognome e nome; • indirizzo di residenza; • comune di residenza; • provincia di residenza; • cap; • telefono di residenza; • cellulare; • mail; • corso di studio; • descrizione stato; • motivazione stato.

---

<sup>23</sup> Il portale Unipistat contiene una raccolta d'informazioni di carattere statistico riguardanti una serie di fenomeni (immatricolazioni, iscrizioni carriera, conseguimento del titolo, passaggi e trasferimenti in uscita ed altri ancora) che caratterizzano il percorso universitario degli studenti iscritti ai corsi di studio dell'Università di Pisa.

Purtroppo a volte mancavano dati indispensabili come il numero di cellulare, perché in alcuni casi era presente solo il numero fisso o addirittura neppure quello, talvolta invece i cellulari non erano più attivi o inesistenti. Seppur il problema fosse riferito ad una percentuale molto bassa, siamo riusciti a ridurla ancora di più grazie alla collaborazione con la segreteria didattica dell'Ateneo pisano, che in alcuni casi aveva dati più aggiornati rispetto a quelli dell'UnipiStat.

### *2.3. La fase di somministrazione*

Prima di somministrare il questionario definitivo, è stato condotto un pre-test grazie alla collaborazione di alcuni studenti frequentanti al corso di Metodologia della ricerca sociale applicata del secondo anno nel corso LM 88. Sebbene questi studenti non rappresentassero l'intero universo di studenti, abbiamo ritenuto ugualmente pertinente somministrare a loro il questionario in modo da renderli partecipi realizzando, al tempo stesso, una lezione più partecipata rispetto alle classiche lezioni frontali<sup>24</sup>. In ogni caso, il modo più sicuro per evitare errori è quello di controllare il questionario attraverso un pre-test e, nel nostro caso, lo abbiamo testato simulando una vera e propria compilazione autosomministrata in aula durante il corso. A seguito del pre-test insieme al mio relatore, il prof. Andrea Salvini, abbiamo deciso di discutere con la classe sulle variabili del questionario per capire quali erano le domande ripetitive e/o quelle poste in modo poco chiaro o ambiguo. Quest'esperienza è stata fondamentale per modificare il questionario inizialmente troppo ripetitivo in alcuni items e per ottenere risposte meno parziali senza troppo annoiare lo studente. Infatti durante il pretest abbiamo rilevato che gli studenti hanno impiegato circa 40 minuti per una compilazione parziale proprio perché si sono stancati durante la compilazione. Infatti la questione della durata dell'intervista è determinante al fine di raggiungere un quadro conoscitivo più vicino alla realtà. Proprio per questo motivo l'intervista non deve superare determinati limiti di tempo, i quali variano a seconda della situazione in cui avviene l'intervista e in base alla tecnica impiegata. Se la

---

<sup>24</sup> Le lezioni e i seminari sono lo strumento privilegiato quando la finalità del momento formativo è costituita dalla trasmissione di concetti, informazioni e schemi interpretativi. Le lezioni frontali in aula possono essere impiegate per l'acquisizione delle conoscenze teoriche mediante uno stile di apprendimento basato su modelli. Sono quindi in generale uno strumento suggerito nei casi in cui i partecipanti all'attività formativa siano sprovvisti di elementi conoscitivi rispetto al contenuto trattato. In questo tipo di lezioni l'insegnante è in un certo senso "solo" di fronte alla classe e la trasmissione del contenuto didattico è affidata esclusivamente alle sue conoscenze e alla sua capacità di farsi comprendere e di suscitare interesse.

durata dell'intervista risulta eccessiva, alla fine le risposte vengono fornite svogliatamente o casualmente. A tal proposito, anche la stessa introduzione all'intervista, con la presentazione degli obiettivi, dovrebbe essere sintetica. Pertanto ogni domanda deve avere scopi ben precisi perché maggiore è il numero delle domande e il grado di difficoltà, dall'altro lato sarà minore il tasso di risposta e, in definitiva, anche la rappresentatività del campione. Di conseguenza il questionario è stato snellito togliendo inizialmente i quesiti a risposta aperta in modo da rendere l'indagine totalmente quantitativa, successivamente sono state tolte le domande che avevano generato confusione negli studenti ed infine tutti i quesiti ripetitivi.

Il questionario finale invece è stato somministrato principalmente tramite intervista telefonica della durata massima di circa 15-20 minuti a seconda della condizione dello studente<sup>25</sup>. Ho scelto di non somministrare il questionario di persona ma quasi esclusivamente tramite intervista telefonica, escluso i casi degli studenti che si trovavano in dipartimento al momento della rilevazione, perché molti degli studenti iscritti ai corsi LM 87-88 sono studenti lavoratori e/o pendolari pertanto sarebbe stato difficile reperire i questionari compilati in tempi brevi. Dall'altro lato, è più facile raggiungere un tasso di risposta più elevato rispetto a quello che si ottiene con i questionari inviati tramite posta o posta elettronica. Inoltre, grazie all'intervistatore, si può diminuire la presenza di risposte come "non so" e "non rispondo", infatti durante l'intervista telefonica si è verificata, in alcuni casi, la necessità di sollecitare una risposta o chiarire la domanda effettuata. Il ruolo dell'intervistatore è prezioso perché consente di evitare che alcune domande siano interpretate in maniera errata, fornendo in questi casi alcuni chiarimenti. Questo spesso viene fatto attraverso domande aggiuntive, dette *probing*, che hanno lo scopo di motivare l'intervistato a comunicare e a concentrare la sua attenzione sul contenuto della domanda senza però influenzarlo (Babbie, 2010, cap. 9).

Per quanto riguarda l'aspetto della familiarità del questionario, questo è stato facilmente superato grazie al fatto che io stessa l'ho costruito e quindi per ogni domanda che ponevo allo studente avevo perfettamente chiaro l'obiettivo finale.

Purtroppo, nei casi in cui l'intervistatore non conosce bene il questionario, la ricerca e il rispondente potrebbero risentirne: ad esempio, l'intervista potrebbe richiedere più tempo del previsto e pertanto potrebbe diventare pesante e controproducente sia per l'intervistatore che per l'intervistato.

---

<sup>25</sup> La durata variava in base agli esami sostenuti dallo studente, nel caso in cui il numero di esami sostenuti andasse da 0 a 4, molte domande sarebbero state saltate e l'intervista sarebbe durata circa 10-15 minuti; mentre nel caso di studente laureato la durata sarebbe stata quella massima tra i 20-25 minuti.

Tra i motivi che hanno spinto a privilegiare l'intervista telefonica si possono elencare:

- la possibilità di avere i numeri telefonici fissi e mobili;
- il risparmio di tempo e risorse rispetto alle interviste condotte faccia a faccia;
  - una maggior possibilità di ottenere risposte sincere rispetto all'intervista di persona, anche se spesso i rispondenti sono più sospettosi a causa delle molte "indagini" che in realtà sono campagne promozionali<sup>26</sup>;
  - la velocità d'esecuzione che consente un'ottima tempestività dei risultati.

Di contro, le interviste telefoniche rappresentano alcuni svantaggi tra cui ad esempio si può ricordare: il fatto che non si è mai completamente sicuri che dell'identità di chi risponde, oltre a questo, è più difficile affrontare e analizzare argomenti in profondità ed infine occorre avere una maggiore attenzione alla durata dell'intervista, che deve essere più breve rispetto a quella personale perché solitamente il tempo di disponibilità e d'attenzione dell'intervistato è minore al telefono rispetto ad un'intervista condotta faccia a faccia. Relativamente al tasso di risposta, sono 14 gli studenti, dei 148 totali dell'universo, che hanno compilato il questionario di persona per comodità perché si trovavano fisicamente nel Dipartimento di Scienze Politiche durante la fase di raccolta dati. Invece soltanto 3 studenti hanno compilato il questionario tramite posta elettronica<sup>27</sup>.

Rispetto al totale dell'universo il 6% degli studenti, corrispondente a 9 soggetti, non ha risposto al questionario ed il motivo principale è da imputare alla mancanza di numeri telefonici corretti, in altri casi il fattore che ha influito è stato la mancanza d'interesse anche semplicemente nella concreta, seppur passiva, azione di non rispondere mai al telefono.

Per tutti quelli che invece hanno risposto al questionario, il 94% dell'universo corrispondente a 139 soggetti, sono state utilizzate più tecniche o, per così dire, sono stati contattati attraverso più canali di comunicazione: cellulare, telefono fisso e mail.

---

<sup>26</sup> Un dato comune a tutte le tecniche d'intervista è rappresentato dalla costante crescita dei rifiuti da parte delle persone alle interviste, in particolare quelle telefoniche. La principale causa di questo fenomeno risiede nell'eccessiva lunghezza di molti questionari e nell'associazione negativa con le vendite telefoniche o personali: il telemarketing ha assunto dimensioni così rilevanti, per cui si è diffusa la convinzione che chiunque chiami cerchi in qualche modo di vendere qualcosa. Infine, il valore del tempo è sensibilmente lievitato e, se gli intervistati non ricevono alcun compenso per partecipare alle indagini, sono ancor meno incentivati nel rendersi disponibili.

<sup>27</sup> In questi 3 casi gli studenti, al momento della rilevazione, non si trovavano in Italia per motivi di studio e di lavoro; per questo ho concordato con loro la modalità di compilazione tramite posta elettronica utilizzando semplicemente una copia in word del questionario e nei casi in cui si sono presentati dubbi o domande relative alla compilazione, il contatto è avvenuto tramite uno scambio di mail con i relativi chiarimenti.

---

La somministrazione è iniziata il 7 Aprile 2014 ed è finita il 9 Maggio 2014. Il primo tentativo di contatto è stato fatto sui numeri dei telefoni cellulari, solo nei casi di non risposta ripetuta allora è stato utilizzato il telefono fisso. Molto spesso si è verificata la necessità di prendere un appuntamento telefonico, ma molti invece hanno acconsentito ad essere intervistati al primo momento di contatto. Nel caso degli appuntamenti a volte il fattore dimenticanza ha portato ad un sollecito. La posta elettronica è stata utilizzata solo in 3 casi: nel primo si tratta di una richiesta esplicita da parte dello studente<sup>51</sup>; negli altri due casi si tratta di due studenti che non si trovavano in Italia.

La maggior parte degli studenti ha accolto con modo molto entusiasmo questa possibilità di poter esprimere la loro opinione in merito alla qualità dei nostri corsi di laurea magistrale, sentendosi al centro di questo processo di valutazione, anche nei casi di studenti già laureati ed ormai fuori dal percorso universitario; rari sono stati i casi di studenti che non hanno colto appieno la possibilità che veniva loro data al momento dell'intervista e la causa principale è da imputare alla poca fiducia nel sistema di valutazione connessa parallelamente ad uno scoraggiamento nei confronti del mondo lavorativo. La libertà e la spontaneità che molti studenti hanno mostrato nel rispondere all'intervista è dovuta in parte anche al mio duplice ruolo di intervistatrice da un lato e di studentessa come loro dall'altro, infatti alcuni di loro mi conoscono personalmente perché sono stati miei compagni di corso e colleghi di studio. Proprio per questo aspetto, all'inizio dell'intervista telefonica, mi sono sempre presentata come studentessa per facilitare il rapporto con loro, facendoli sentire a proprio agio e cercando di ottenere risposte il più possibile sincere.

### 3. ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

Prima di procedere all'analisi dei dati, sono state codificate tutte le risposte del questionario. Come nel caso degli attributi di una variabile e delle categorie di risposta in una domanda chiusa, le categorie devono essere esaustive e mutualmente esclusive; perciò ogni informazione codificata deve adattarsi unicamente a una categoria. In un'analisi come questa, di tipo quantitativo, il prodotto finale del processo di codifica è la conversione dei dati in codici numerici. Si tratta di codici che compongono le variabili e rappresentano una certa posizione in un file di dati. Il *codebook*<sup>28</sup> è il documento che descrive la posizione e gli attributi di ciascuna variabile,

---

<sup>28</sup> Il *codebook*, o libro dei codici, è la guida del processo di codifica e serve a cercare le variabili per poi interpretare i codici del file dei dati durante l'analisi. Esso può dire dove trovare le variabili e cosa rappresentano i relativi codici delle stesse.

contenendone la definizione completa. Nel caso di questa ricerca, nella quale è stato utilizzato il questionario, la definizione consiste nell'esatto significato delle domande. Nel *codebook* si trovano le descrizioni di tutti gli attributi che compongono la variabile, e ciascun attributo possiede un'etichetta numerica che serve per la successiva manipolazione dei dati. Ad esempio, alla domanda "Qual è il livello d'istruzione di tuo padre e di tua madre?" corrispondono due variabili che sono state così abbreviate nel *codebook* e quindi in SPSS: il livello d'istruzione del padre "Liv. Istr. P." e il livello d'istruzione della madre in "Liv. Istr. M.". Per entrambe ai rispettivi attributi sono stati assegnati i seguenti valori numerici: "nessun titolo"=1, "licenza elementare"=2, "licenza media inferiore"=3, "diploma"=4, "laurea"=5, "titoli di studio post laurea"=6 e "non lo so"=7.

I dati sono stati successivamente convertiti in un formato adatto all'elaborazione con il computer, in questo caso sono stati inseriti dentro un foglio elettronico di Excel e poi importati su SPSS<sup>29</sup> per l'analisi<sup>30</sup>.

### 3.1. Analisi dei dati e descrizione dell'universo

Per analizzare i dati sono stati utilizzati due livelli di analisi: quella univariata<sup>31</sup> impiegata principalmente per descrivere gli attributi di alcune variabili adatte a rappresentare e caratterizzare l'universo degli studenti intervistati (genere, classi età, classe di laurea, livello d'istruzione dei genitori, anno immatricolazione, iscrizione alla magistrale, post iscrizione alla magistrale, ateneo pisa I e II scelta, anno di corso, frequenza lezioni, numero di esami sostenuti, laurea, punteggio di laurea, condizione lavorativa, lavoratori-nonlavoratori); l'altro livello adoperato è quello dell'analisi bivariata<sup>32</sup> che è servita a spiegare se c'era o meno una relazione tra due variabili (ad esempio il caso della relazione tra classi di età degli iscritti e la volontà di re-isciversi al corso magistrale). Tra gli obiet-

<sup>29</sup> SPSS è la sigla di *Statistical Package for Social Science*, è un software di statistica, uno dei più utilizzati perché permette di svolgere numerose operazioni che con i software di calcolo classici non è possibile effettuare. Infatti è un sistema completo per l'analisi dei dati perché è in grado di elaborare dati provenienti da quasi tutti i tipi di file e di utilizzarli per generare rapporti con tabelle, grafici, grafici di distribuzioni e trend, statistiche descrittive e complesse analisi statistiche.

<sup>30</sup> Le percentuali sono state utilizzate per una migliore comprensione dei dati. I valori assoluti possono essere piccoli e quindi non significativi per test statistici.

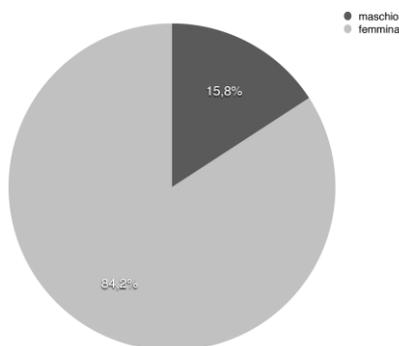
<sup>31</sup> L'analisi univariata è il tipo più semplice di analisi quantitativa perché riguarda la descrizione di una singola variabile e degli attributi che la compongono.

<sup>32</sup> L'analisi bivariata prende in considerazione due variabili ricercando relazioni tra variabili. Quindi nell'analisi univariata attraverso il confronto tra gruppi si descrivono le persone, mentre in quella bivariata si confrontano due variabili per capire le loro relazioni empiriche.

tivi di quest'analisi si può annotare quello di capire quale tipologia di studente è attratta maggiormente dai corsi LM57 87-88 dell'Ateneo pisano e il perché. Ma, principalmente, l'altro scopo è quello di conoscere e rendere noti i punti deboli di questi corsi di laurea per individuare più facilmente le aree d'intervento in cui esiste un margine di miglioramento secondo il punto di vista dell'utente finale di questo prodotto che si traduce nella formazione universitaria, al fine di rendere questi corsi sempre più competitivi rispetto a quelli degli altri atenei universitari italiani.

Per descrivere l'universo degli studenti ai quali è stato somministrato il questionario possiamo partire dall'analisi di alcune variabili indipendenti come il sesso e la fascia di età.

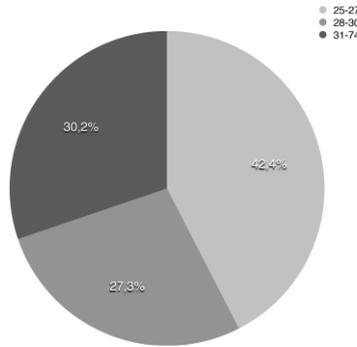
Fig. 5. Distribuzione iscritti per genere



Nella figura 5, la prima cosa che si può dire riguardo agli iscritti dei corsi LM 87-88 è che l'84,2% sono femmine contro un 15,8% di maschi, da questo dato si può desumere che questi corsi esercitano una maggiore forza attrattiva verso le femmine. Osservando gli iscritti in base alle fasce di età, vedi figura 6, notiamo immediatamente che le fasce di età sono invece distribuite più equamente ma quella che prevale è la prima fascia, dai 25 ai 27 anni, che comprende il 42,4% di iscritti, alla quale fanno seguito la seconda, dai 28 ai 30 anni, del 30,2% e la terza, dai 31 fino ad arrivare ai 74 anni, che copre il 27,3%. In questo caso si può evidenziare che anche se la percentuale maggiore d'iscritti rientra nella prima fascia, avere un 27,3% d'iscritti tra i 31 e i 74 anni significa che questi corsi di laurea suscitano un forte interesse negli studenti lavoratori.

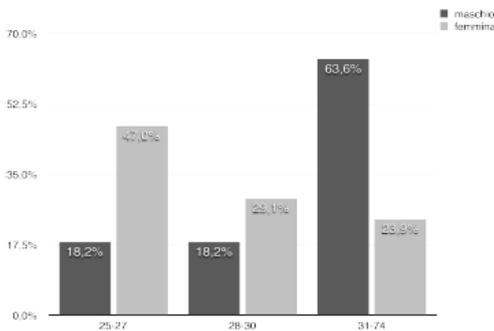
---

Fig. 6. Distribuzione iscritti per classi di età



La popolazione maschile degli iscritti è più anziana rispetto a quella femminile, infatti dalla fig. 7, la percentuale di maschi della fascia di età dai 31 ai 74 anni, il 63%, è nettamente maggiore rispetto a quella delle femmine, il 23%. Invece la percentuale delle femmine giovani, di età compresa tra i 25 e i 30 anni, è maggiore rispetto a quella dei maschi: il 47% di femmine contro il 18,2% di maschi iscritti. Nel caso degli iscritti nell'età compresa tra i 28 e i 30 anni si può fare un'osservazione analoga a quella precedente. Questo porta a dedurre che non solo questi corsi hanno poca attrattiva per i maschi, ma in particolare per quelli giovani, delle prime due fasce di età comprese tra i 25 e i 30 anni.

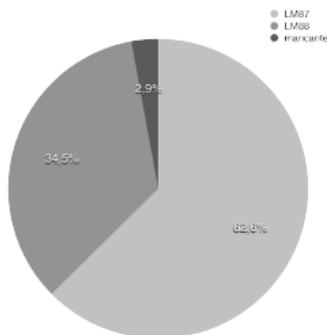
Fig. 7. Distribuzione iscritti per genere e classi di età



Facendo una distinzione tra classi di laurea, dalla fig. 8, si osserva che la maggior parte degli studenti sceglie il corso di laurea della classe LM 87,

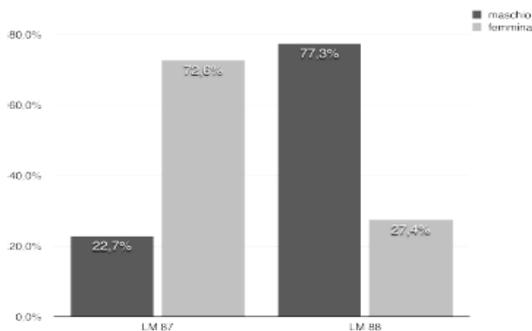
il 62,6%, mentre solo il 34,5% la classe LM 88. Il restante 2,9% che costituisce il dato mancante, è costituito da 4 studenti che al momento dell'intervista, visto che il primo anno di corso è comune ad entrambe le classi, non avevano ancora deciso in quale percorso proseguire.

Fig. 8. Distribuzione iscritti per classi di laurea



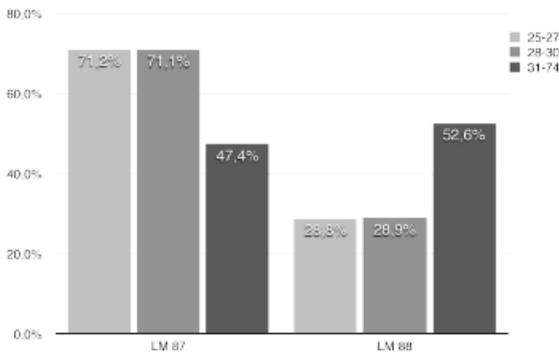
Se incrociamo questo dato con il sesso, fig.9, si può vedere che la maggior parte dei maschi s'iscrive al corso LM 88, il 73,3%, contro solo il 27,4% delle femmine. Mentre, come si potrebbe intuire, è maggiore la percentuale di femmine che s'iscrivono alla LM 87, il 72,6%. Pertanto è possibile aggiungere l'osservazione che questi corsi di laurea LM 87-88 non sono molto appetibili per i maschi giovani, nella fascia di età dai 25 ai 30, ed in particolare per quanto riguarda il corso LM 87. Questo dato è da imputare, probabilmente, al fatto che la professione di assistente sociale viene ancora vista dalla società come un lavoro prettamente femminile.

Fig. 9. Distribuzione iscritti per genere e classi di laurea



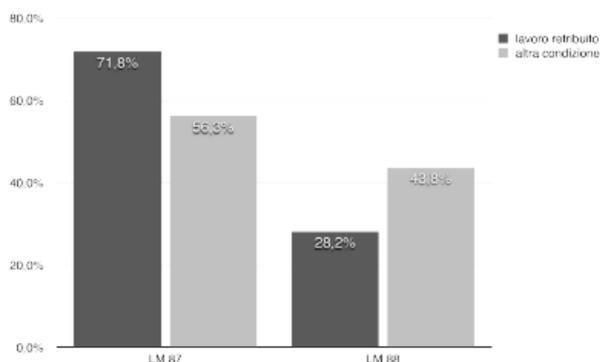
Mettendo in relazione le classi di età con la classe di laurea si può osservare, coerentemente con i dati già visti sopra, che l'età tende ad influenzare la scelta della classe di laurea a cui gli studenti s'iscrivono. Infatti dalla fig. 10 si può notare che 71,2% degli studenti più giovani si è iscritto al corso LM 87, contro il 28,8% dei più giovani iscritti al corso LM 88. La stessa differenza si nota anche nel caso degli studenti appartenenti alla classe di età intermedia perché anche in questo caso l'incidenza di questi, il 71,1%, è più alta nella LM 87 piuttosto che nell'altra classe, il 28,9%. Invece tra gli iscritti appartenenti alla fascia di età più matura la differenza per classi è molto più lieve perché il 47,4% di questa classe di età si è iscritto alla LM 87 mentre il restante 52,6% si è iscritto alla 88. Pertanto si può dedurre che sono maggiori gli iscritti nella classe LM 87 che appartengono alla fascia d'età tra i 25 e i 30.

Fig. 10. Distribuzione iscritti per classi di età e classi di laurea



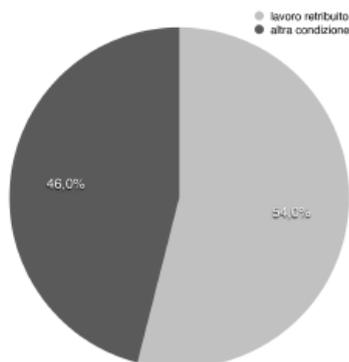
Mettendo a confronto la classe di laurea con la variabile “lavoratori/non lavoratori”, fig. 11, si può notare come l'incrocio confermi l'ipotesi iniziale secondo cui i corsi LM 87-88 dell'ateneo pisano siano attrattivi per gli studenti lavoratori, anche della fascia d'età compresa tra i 31 e i 74 anni, in particolare per il corso di laurea della classe LM 87. Questo dato potrebbe essere attribuito al fatto che già con la laurea triennale in Servizio Sociale si può accedere all'esame di stato e iscriversi all'albo degli assistenti sociali, per questo motivo molti studenti della LM 87 già lavorano in quel settore. Occorre precisare che nella categoria di “lavoro retribuito” rientrano tutti gli ambiti di lavoro e in quella di “altra condizione” rientrano tutte le categorie che possono essere viste nel dettaglio attraverso il grafico della figura 28.

Fig. 11. Distribuzione iscritti per condizione lavorativa attuale e classi di laurea



Infatti il grafico a torta che segue, fig. 12, mostra le percentuali relative agli studenti impegnati in un lavoro retribuito e quelle degli studenti considerati semplicemente non lavoratori perché impegnati in attività di tirocinio o in cerca di lavoro o altro. Come si può notare la percentuale dei lavoratori è molto alta perché copre più della metà dell'universo, il 54%, contro il restante 46% d'iscritti che si trova in altra condizione.

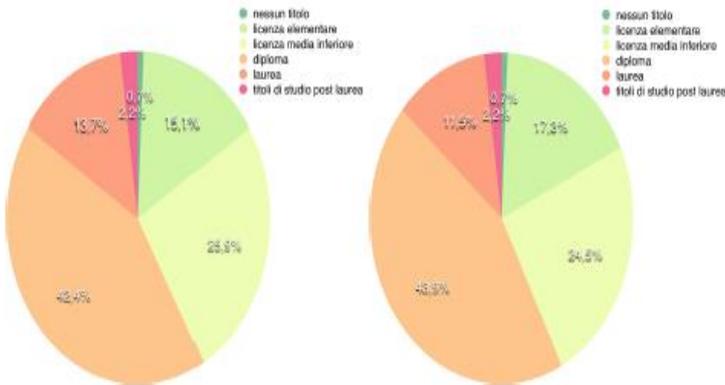
Fig. 12. Distribuzione iscritti per condizione lavorativa attuale



La variabile “livello d'istruzione dei genitori” è stata suddivisa per padre e madre, figg. 13 e 14. Confrontando i livelli d'istruzione tra i genitori si può notare che non ci sono grosse differenze tra il livello del padre e

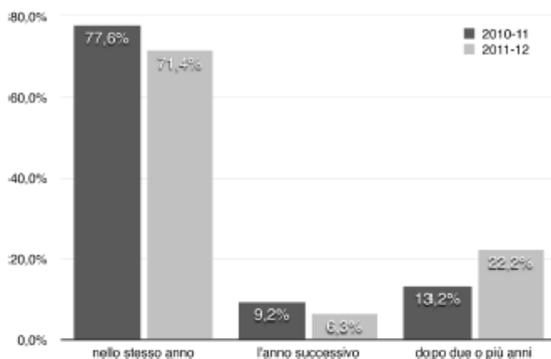
quello della madre: per i titoli di studio collocati agli estremi, “nessun titolo” e “titolo di studio post laurea”, non si rilevano differenze, per quelli centrali la differenza è minima, mentre per i livelli d’istruzione più bassi è lievemente più alta la percentuale delle madri. Invece per quanto riguarda i titoli di studio più elevati si rileva che i padri hanno un tasso d’istruzione lievemente maggiore. La tendenza generale rivela che il 41,7% dei padri insieme al 42,4% delle madri ha un livello d’istruzione compreso tra “nessun titolo”, “licenza elementare” e “licenza media inferiore”; questo è da attribuire al fatto che il 27,3% degli iscritti appartiene alla fascia d’età compresa tra i 31 e i 74 anni. Invece tra i titoli di studio medio alti la percentuale maggiore è rappresentata dal diploma che copre il 42,4% dei padri e il 43,9% delle madri, a cui seguono il 13,7% dei padri laureati con l’11,5% delle madri laureate, infine solo il 2,2% di entrambi i genitori con titoli di studio postlaurea.

Figg. 13, 14. Distribuzione per livello d’istruzione padre/madre



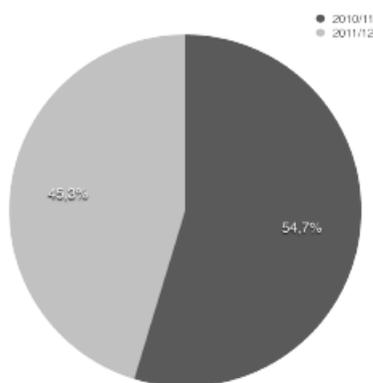
Se osserviamo l’anno d’immatricolazione alla magistrale come variabile indipendente incrociandolo con la variabile “iscrizione alla magistrale” possiamo notare, fig. 15, che l’andamento tra gli iscritti all’a.a. 2010-2011 e 2011-2012 è lo stesso. La percentuale maggiore è data dagli studenti che s’iscrivono subito nello stesso anno dopo aver conseguito il titolo di laurea triennale, mentre quella più bassa è costituita dagli studenti che si sono iscritti l’anno successivo per poi avere un piccolo aumento tra quelli che si sono iscritti alla magistrale dopo due o più anni.

Fig. 15. Distribuzione iscritti per anno d'iscrizione alla magistrale rispetto al conseguimento del titolo di laurea triennale



L'unica differenza, vedi fig. 16, tra i due anni d'immatricolazione è data dal fatto che nell'a.a. 2011-12 c'è stata una piccola diminuzione degli iscritti rispetto all'a.a. precedente.

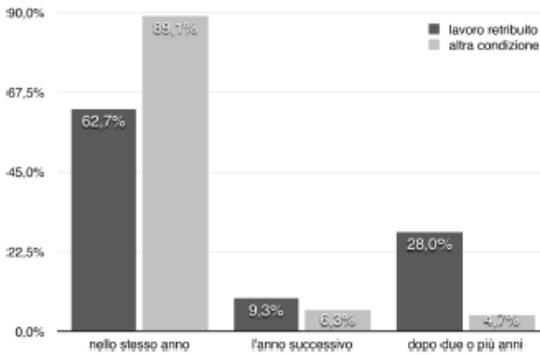
Fig. 16. Distribuzione iscritti per anno d'iscrizione ai corsi LM 87-88



Dalla fig. 17 si vede chiaramente che quasi un terzo degli studenti che sono impegnati in un lavoro retribuito, il 28%, si iscrive alla magistrale dopo due o più anni rispetto al conseguimento del titolo di laurea triennale contro il 4,7% che si trova in un'altra condizione lavorativa. Questa differenza si riscontra in maniera più debole tra gli studenti lavoratori e quelli impegnati in altra condizione che si sono iscritti l'anno successivo

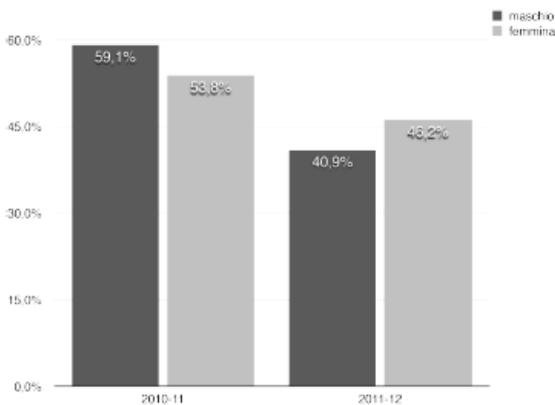
rispetto al conseguimento della laurea di primo livello.

Fig. 17. Distribuzione iscritti per condizione lavorativa attuale rispetto al conseguimento del titolo di laurea triennale



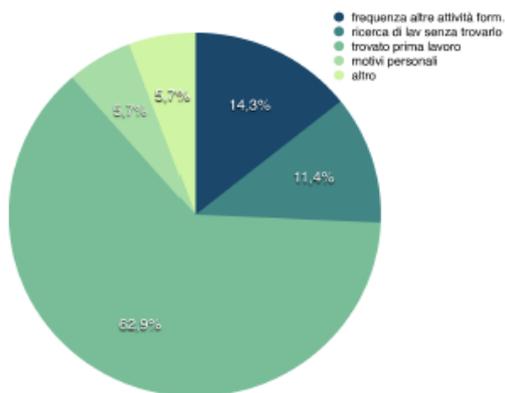
Invece mettendo a confronto maschi e femmine con l'anno d'immatricolazione alla magistrale, si evidenzia come non ci sia una correlazione tra il genere e l'anno d'iscrizione alla magistrale perché la tendenza degli iscritti tra maschi e femmine è molto simile, come mostrato in fig. 18, tra l'a.a. 2010-11 e il 2011-12.

Fig. 18. Distribuzione iscritti per genere e anno d'iscrizione alla magistrale



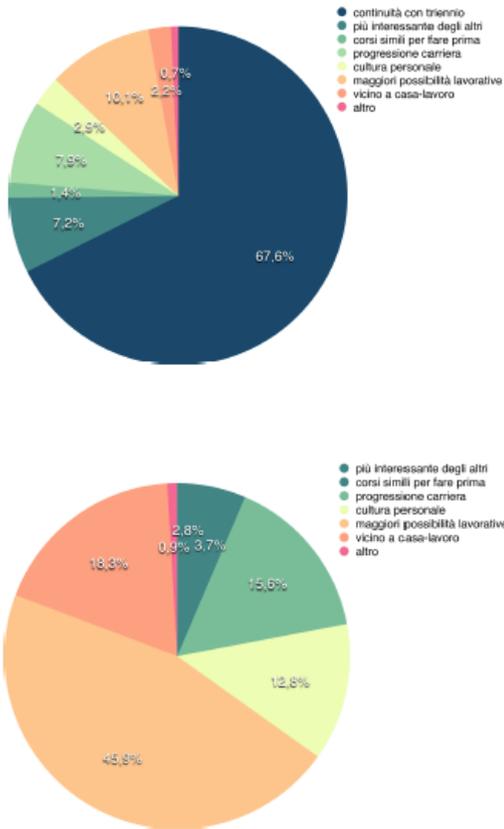
Riguardo agli studenti che si sono iscritti dopo due o più anni si possono esaminare le motivazioni della post iscrizione alla laurea magistrale attraverso il grafico seguente, fig. 19. Il grafico mostra chiaramente che il 62,9% degli studenti non si è iscritto subito dopo aver conseguito la laurea triennale perché prima è riuscito a trovare un'occupazione, a questo dato segue il 14,3% degli studenti che si sono iscritti successivamente perché hanno frequentato altre attività formative come master di primo livello e corsi di alta formazione, l'11,4% è rappresentato dagli studenti che hanno cercato lavoro e non sono riusciti a trovarlo e per questo motivo hanno deciso di riprendere gli studi. Infine le percentuali più basse sono rappresentate dagli studenti che si sono iscritti alla magistrale più tardi solo per motivi personali o altro.

Fig. 19. Distribuzione iscritti per motivo della post-iscrizione alla magistrale



Interessante è capire anche il motivo per il quale gli studenti intervistati hanno scelto d'isciversi al corso LM 87-88. L'attenzione viene sicuramente catturata dal 67,6% degli iscritti, fig. 20, che hanno scelto questi corsi di laurea magistrale perché avevano già frequentato il corso triennale nello stesso dipartimento, questo può portare a dedurre che i corsi LM 87-88 dell'Ateneo pisano non suscitano curiosità e interesse verso gli studenti che si sono laureati in Scienze sociali e in Servizio sociale presso altri dipartimenti. Mentre il grafico successivo, fig. 21, mostra che come seconda scelta il 45,9% degli studenti dichiara di aver scelto il corso LM 87-88 dell'ateneo pisano per aprirsi maggiori possibilità lavorative.

Figg. 20, 21. Distribuzione iscritti per motivo scelta LM 87-88 dell'Ateneo pisano I preferenza, II preferenza



Osservando l'universo degli studenti iscritti, fig. 22, si può notare che la maggior parte di questi, il 43,9%, si trova nella condizione di studente fuori corso probabilmente perché la maggior parte degli studenti iscritti già lavora e questo non può che aumentare il ritardo nel percorso di studi. A seguire si trovano gli studenti laureati che coprono il 26,6% dell'universo, ma il dato su cui occorre riflettere è quello sugli studenti che hanno abbandonato gli studi che costituiscono il 19,4%. Infine solo il 9,4% e lo 0,7% sono gli studenti che rispettivamente si trovano al secondo anno e al primo. Tornando al dato relativo agli studenti che hanno deciso di rinunciare agli studi, si rende necessaria una riflessione riguardo al motivo

per cui hanno fatto questa scelta. Infatti è molto importante capire se la causa della cessazione degli studi è da imputare a ragioni di ordine personale o comunque estranee al percorso di studi, oppure verificare se i motivi dell'abbandono agli studi ricadono in una scarsa soddisfazione dello studente verso l'offerta formativa proposta dai corsi LM 87-88 dell'ateneo pisano. La fig. 23 è in grado di chiarire questo aspetto.

Fig. 22. Distribuzione iscritti per anno di corso

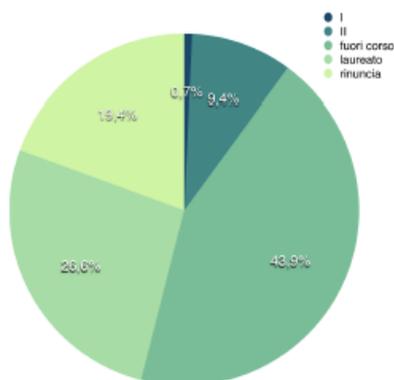
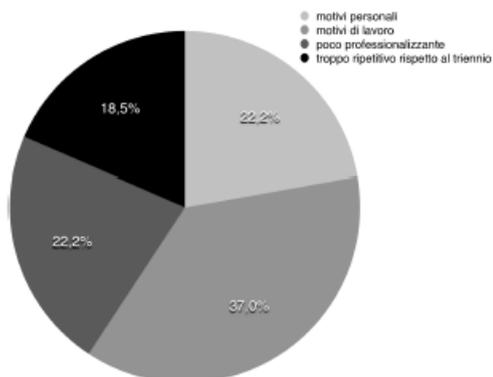
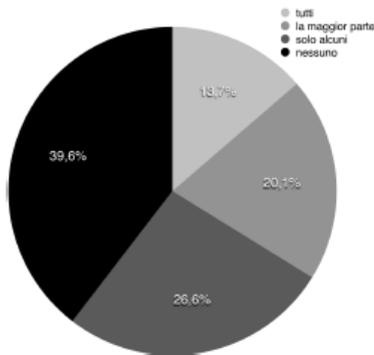


Fig. 23. Distribuzione dei non più iscritti per motivo di abbandono degli studi



Anche se prevalgono i motivi di lavoro, il 37%, insieme a quelli personali con il 22,2%, il restante 40,7% è un dato che fa riflettere su una situazione non troppo positiva. Infatti il 22,2% degli studenti che hanno abbandonato gli studi, ha dichiarato di aver cessato il percorso di studi perché ritiene che i corsi magistrali LM 87-88 siano poco professionalizzanti per il mondo del lavoro, e il 18,5% invece ritiene questi corsi troppo ripetitivi rispetto al triennio. Molti di questi studenti non sono riusciti a vedere nelle lauree magistrali, una diversificazione dell'offerta formativa rispetto agli insegnamenti seguiti durante la laurea di primo livello, sia dal punto di vista dei contenuti degli esami che dalle modalità di svolgimento della didattica, tema che verrà affrontato più avanti. La fig. 24 conferma le osservazioni fatte in precedenza perché la maggior parte degli studenti iscritti, il 39,6%, non segue nessun corso; questo dato è dovuto all'alta percentuale di studenti iscritti che contemporaneamente sono impegnati in attività lavorative. A questo dato segue quello degli studenti che hanno dichiarato di seguire solo alcuni corsi, in particolare quelli ritenuti fondamentali, che formano il 26,6%; mentre il 20,1% copre la fetta di torta degli studenti che frequentano la maggior parte dei corsi, ed infine soltanto il 13,7% ritiene di essere uno studente che segue regolarmente tutti i corsi.

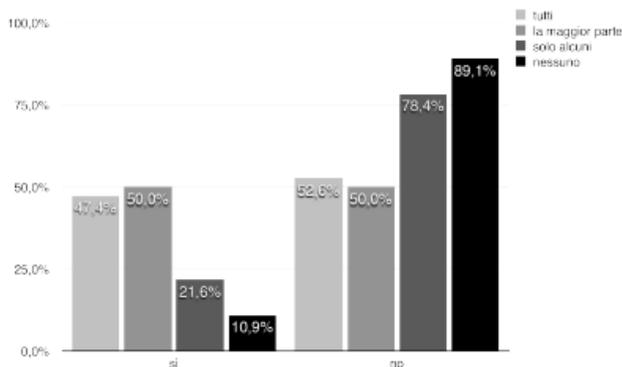
Fig. 24. Distribuzione iscritti per frequenza ai corsi



La fig. 25 mostra come tra gli studenti che non hanno seguito nessun corso, l'89,1% non abbia ancora conseguito il titolo magistrale, analogamente, il 78,4% di chi ha seguito solo alcuni corsi non si è ancora laureato alla magistrale. Invece, coloro che hanno seguito tutti o la maggior parte dei corsi sono pressoché equamente distribuiti fra laureati e non (il 52,6% di chi ha seguito tutti i corsi non è ancora laureato, così come il 50% di chi ha seguito

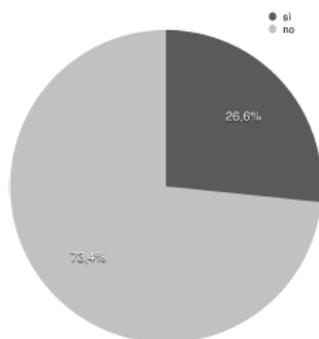
la maggior parte dei corsi). Perciò la scarsa frequenza degli studenti ai corsi tenda a penalizzare il conseguimento del titolo, ma non il contrario.

Fig. 25. Distribuzione iscritti per frequenza ai corsi e conseguimento laurea magistrale



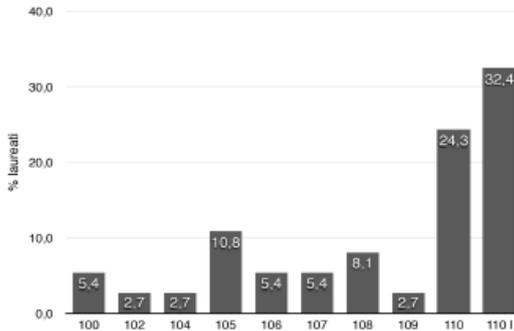
Occorre precisare, però, che il numero di laureati all'interno dell'universo formato dagli iscritti agli a.a. 2010-11 e 2011-12 resta comunque basso perché la rilevazione dei dati è stata effettuata subito a ridosso della fine dei primi due anni di corso, infatti si è svolta nell'Aprile del 2014. Nel grafico a torta che segue, fig. 26, si possono le rispettive percentuali dei laureati e degli studenti che non hanno ancora conseguito il titolo: il 73,4% degli iscritti risulta non ancora laureato contro il restante 26,6% che invece è riuscito a conseguire il titolo di laurea magistrale in tempi notevolmente brevi.

Fig. 26. Distribuzione iscritti per conseguimento laurea magistrale



Tuttavia, anche se il numero dei laureati è piuttosto basso per i motivi sopra elencati, la media del voto di laurea magistrale è molto alta perché parte da un voto minimo di 100 su 110 fino ad arrivare al massimo, 110 e lode. Nella fig. 27 si possono vedere le percentuali relative ai punteggi relativi al voto di laurea.

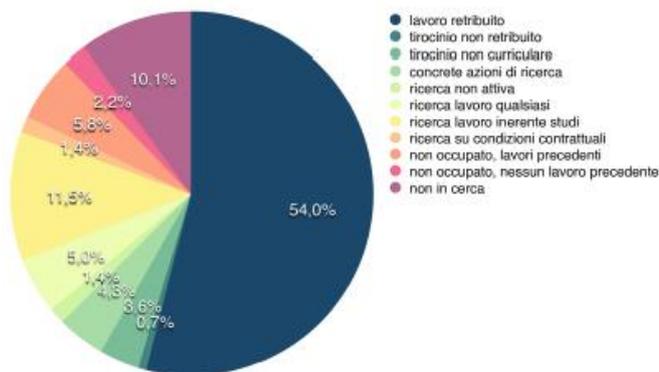
Fig. 27. Distribuzione laureati per voto di laurea



Questo grafico mostra proprio che la percentuale più alta, il 32,4%, è costituita dagli studenti laureati con il massimo dei voti, 110 e lode, subito preceduta dal 24,3% che è formato dagli studenti che hanno ottenuto un punteggio di 110. A seguire si trovano i laureati con 105 che costituiscono il 10,8% dei laureati e l'8,1% che hanno ottenuto un punteggio di 108 su 110. Mentre gli studenti che si sono laureati rispettivamente con i punteggi di 100, 106 e 107 su 110 costituiscono ciascuno il 5,4% dei laureati. Infine si collocano le percentuali del 2,7% che coprono i laureati con 102, 104 e 109 sul punteggio massimo di 110.

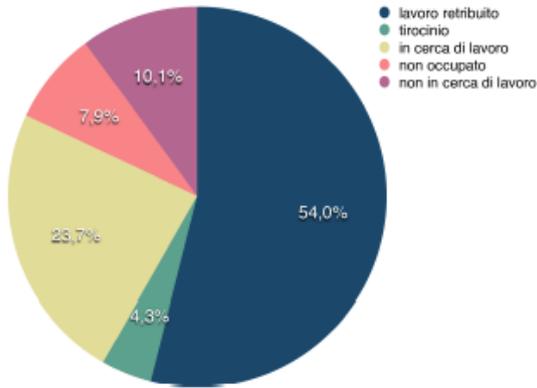
Uno degli aspetti fondamentali per descrivere la popolazione degli studenti, dell'universo preso in esame, è dato dalla loro condizione lavorativa attuale. Il grafico che rispecchia perfettamente tutte le variabili contenute nel questionario è quello sottostante, fig. 28. Per ragioni di maggior chiarezza è stato deciso di accorpate le varie categorie di risposta in modo da poter visualizzare i dati in maniera meno frammentaria e più rappresentativa. Com'è stato già detto in precedenza il 54% degli iscritti ha dichiarato di essere impegnato in un'attività lavorativa remunerata.

Fig. 28. Distribuzione iscritti per condizione lavorativa attuale disaggregata



Osservando la fig. 29, si può subito notare che la percentuale che segue quella degli studenti lavoratori è quella formata dagli studenti che sono in cerca di lavoro, il 23%; questa categoria comprende tutti gli studenti che cercano lavoro sia attraverso concrete azioni di ricerca, il 4,3%, sia da quelli che lo cercano ma senza svolgere concrete azioni di ricerca, l'1,4%, inoltre include anche quelli che ricercano un lavoro qualsiasi, il 5%, quelli che tentano di trovare un lavoro inerente al percorso di studi che hanno seguito, l'11,5%, ed infine anche quelli che provano a cercare lavoro in base alle condizioni contrattuali. Alla categoria degli studenti in cerca di lavoro segue quella degli iscritti alla magistrale che dichiarano di non essere in cerca di occupazione lavorativa: il 10%. Successivamente si collocano gli studenti invece semplicemente affermano di non essere occupati in un lavoro retribuito, il 7,9%: tra questi si distinguono quelli che non sono attualmente impegnati in un'attività remunerativa ma hanno già avuto precedenti esperienze nel mondo del lavoro, il 5,8%, e quelli che invece non hanno mai lavorato, il 2,2%. Infine la percentuale più bassa copre gli studenti che sono impegnati in attività di tirocinio non curricolare e non retribuito, il 4,3% che si suddivide in quelli che sono impegnati in attività di tirocinio non retribuito, 0,7%, e quelli che svolgono tirocini non curricolari, il 3,6%.

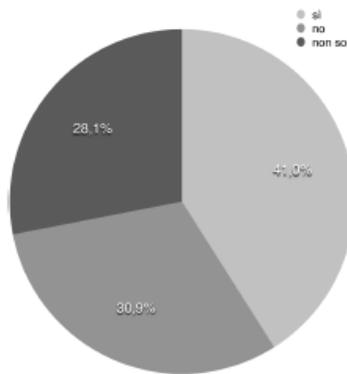
Fig. 29. Distribuzione iscritti per condizione lavorativa aggregata



### 3.2. Soddisfazione degli studenti

Per misurare la soddisfazione degli studenti dell'universo preso in esame, il primo dato che merita di un'accurata riflessione è quello rappresentato dalla variabile "reiscrizione" alla laurea magistrale. Infatti è stato chiesto agli studenti se, tornando indietro nel tempo, si sarebbero iscritti ugualmente al corso LM 87-88 dell'Ateneo pisano, fig. 30.

Fig. 30. Distribuzione iscritti per volontà di re-isciversi alla LM 87-88

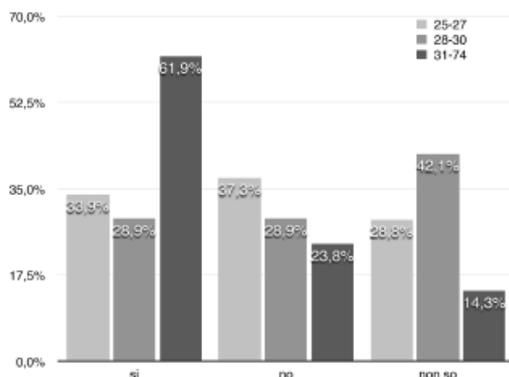


Anche se a primo impatto potrebbe sembrare un dato molto positivo che la

percentuale maggiore sia costituita dagli studenti che s'iscriverebbero nuovamente ai corsi LM 87- 88, in realtà il 30,9% di studenti indecisi insieme al 28,1% che è rappresentato da quelli che sicuramente non vorrebbero iscriversi di nuovo costituiscono di fatto un dato piuttosto preoccupante.

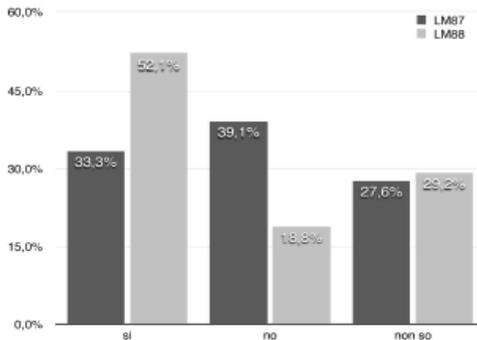
Inoltre se facciamo un confronto tra la volontà di re-isciversi alla magistrale dei corsi LM 87-88 presso l'Università di Pisa e le classi di età degli iscritti, fig. 31, appare evidente che gli iscritti nella terza fascia di età, quella che va dai 31 ai 74 anni, sono quelli più soddisfatti perché ritengono che si sarebbero iscritti nuovamente, costituiscono infatti il 61,9% di quella classe, a questa percentuale seguono gli studenti della prima fascia di età, 25-30 anni, i quali coprono il 33,9% e per ultimi si collocano gli studenti della seconda fascia di età, dai 28 ai 30 anni, i quali rappresentano il 28,9%. Invece i componenti della fascia di età più giovane hanno dichiarato che non vorrebbero re-isciversi rappresenta la percentuale più alta, il 37,3%, per poi passare a quella intermedia che costituisce il 28,9%, concludendo con quella più bassa relativa alla classe di età più matura, il 23,8%. Infine gli studenti che sono più indecisi sono rappresentati dalla fascia di età centrale, il 42,1%, passando al 28,8% della fascia più giovane e terminando con solo il 14,3% dei più maturi. Pertanto se si osserva il grafico la prima conclusione che può esser dedotta è proprio il fatto che la fascia di età dai 31 ai 74 è quella più soddisfatta, quella più giovane raffigura la più scontenta, mentre la classe di età intermedia rappresenta la classe più indecisa in merito ad una eventuale re-iscrizione alla LM 87-88.

Fig. 31. Distribuzione iscritti per classi di età rispetto alla volontà di re-isciversi ai corsi LM 87-88



Invece, mettendo a confronto la propensione ad una eventuale re-iscrizione con la classe di laurea scelta, emerge il fatto che gli iscritti alla classe LM 88 sono quelli che si ritengono più appagati rispetto alla formazione ricevuta durante il corso magistrale, fig. 32. Infatti il 52,1% degli iscritti alla LM 88 afferma che si re-iscriverebbe al corso piuttosto volentieri contro il 33,3% degli iscritti alla LM 87. I meno soddisfatti sono rappresentati dagli iscritti al corso LM 87, il 39,1%, contro il 18,8% che rappresenta gli studenti della LM 88 che non vorrebbero re-isciversi. Infine tra quelli incerti prevalgono, anche se di poco, gli iscritti alla LM 88, il 29,2%, seguiti immediatamente dal 27,6% di quelli appartenenti all'altro corso magistrale. In generale si può affermare che gli iscritti ai corsi LM 88 si ritengono più appagati riguardo all'esperienza formativa che hanno affrontato durante il percorso magistrale, a differenza di quelli che hanno scelto la classe LM 87.

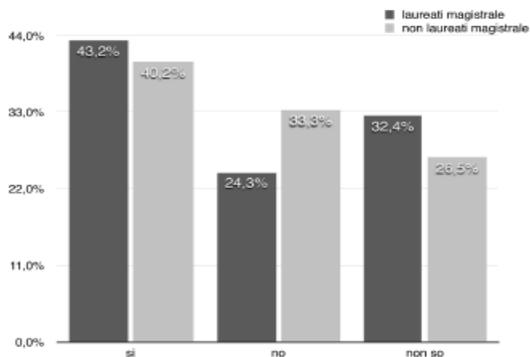
Fig. 32. Distribuzione iscritti per classe di laurea rispetto alla volontà di re-isciversi ai corsi LM 87-88



Differenze non troppo considerevoli si rilevano nel caso in cui si sceglie di correlare la re-iscrizione alla magistrale con la variabile dei “laureati e i non laureati” in Sociologia e Politiche Sociali, fig. 33. Il grafico sottostante mostra precisamente come in realtà sia minima la differenza tra chi ha già conseguito il titolo di studio magistrale e chi ancora non ha ancora raggiunto tale traguardo: i laureati che si re-iscriverebbero costituiscono il 43,2% e quelli che ancora non hanno ottenuto il titolo di laurea magistrale formano il 40,2%. Tra gli studenti che rappresentano la categoria degli insoddisfatti la differenza è un po’ più rilevante tra i non laureati e i laureati: difatti i primi coprono il 33,3% mentre i secondi il 24,3%. Tuttavia la situazione s’inverte nel caso del confronto tra i

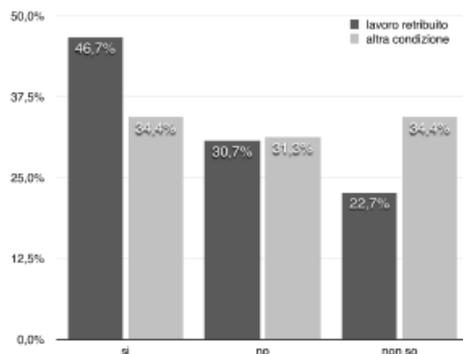
laureati che non sanno se re-isciversi e quelli che non hanno ancora la laurea, ma altrettanto indecisi. Più precisamente tra i laureati che non hanno dato una risposta certa si trova il 32,4% mentre tra i non laureati quelli indecisi costituiscono il 26,5%.

Fig. 33. Distribuzione iscritti per laureati e non alla magistrale rispetto alla volontà di re-isciversi ai corsi LM 87-88



Provando a definire le differenze tra le due categorie “lavoratori” e “altra condizione o non lavoratori” in merito alla soddisfazione degli studenti riguardo ai corsi di laurea magistrale, si scopre che non vi sono difformità importanti, fig. 34.

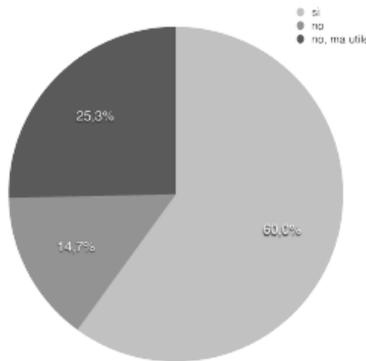
Fig. 34. Distribuzione iscritti per condizione lavorativa attuale rispetto alla volontà di re-isciversi ai corsi LM 87-88



Lo scarto più tangibile si trova tra i lavoratori soddisfatti che costituiscono il 46,7% contro il 34,4% dei non lavoratori; tra gli insoddisfatti la percentuale di differenza tra lavoratori e non lavoratori è minima, ed infine ritorna una differenza tra non lavoratori e lavoratori osservando quelli che hanno risposto “non so”. In quest’ultimo caso è più alta la percentuale dei non lavoratori indecisi che costituisce il 34,4% mentre quella dei lavoratori indecisi copre solo il 22,7%. Pertanto si può concludere che i lavoratori sono quelli che si ritengono maggiormente soddisfatti rispetto agli studenti impegnati in altra condizione.

Un’altra variabile, che è stata presa in esame per capire quanto lo studente si possa ritenere soddisfatto della preparazione e in generale dell’esperienza formativa che ha trascorso durante il biennio, è quella relativa alla posizione lavorativa adeguata rispetto al percorso di studi affrontato. Spesso, e purtroppo, molti studenti laureati non riescono a sfruttare il proprio titolo di studi a causa delle enormi difficoltà attuali nel trovare lavoro. In questo caso l’obiettivo è capire quanti degli studenti laureati nella triennale e nella magistrale, che attualmente sono impegnati in attività lavorative retribuite, ritengono di ricoprire una posizione lavorativa coerente con gli studi che hanno intrapreso e, in alcuni casi, concluso.

Fig. 35. Distribuzione lavoratori per posizione lavorativa adeguata rispetto al percorso di studi

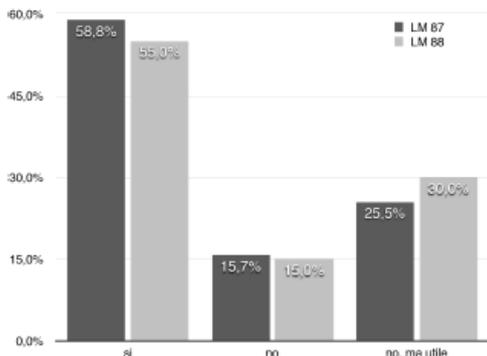


Dal grafico 35, i dati che emergono fanno subito intuire una situazione piuttosto favorevole. Più precisamente: il 60% dei lavoratori dichiara di ricoprire un ruolo conforme al percorso di studi intrapreso, il 25,3% dei lavoratori invece afferma di non avere una posizione lavorativa adeguata ma al contempo ritiene che gli strumenti e i contenuti, appresi durante gli studi, gli siano stati utili anche per il proprio lavoro. Infine soltanto il

14,7% ritiene di avere una posizione lavorativa che non è attinente e congrua con la formazione universitaria intrapresa.

È interessante osservare se sono presenti differenze sostanziali tra i lavoratori iscritti alla LM 87 e quelli iscritti alla LM 88, fig.36.

Fig. 36. Distribuzione lavoratori per posizione lavorativa adeguata agli studi rispetto alla classe di laurea

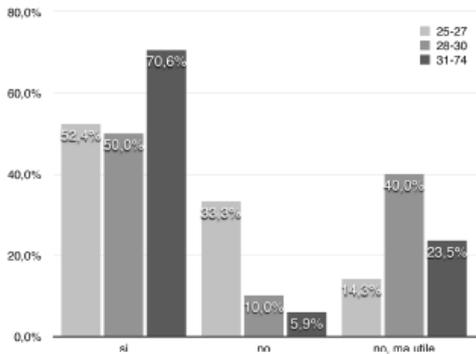


Osservando questo grafico si può vedere che gli studenti della classe LM 87 che ritengono di coprire un ruolo lavorativo conforme al percorso di studi formano il 58,8% e quelli appartenenti alla classe LM 88 che reputano di avere una posizione lavorativa adatta al percorso di studi intrapreso sono il 55%, in questo caso la differenza tra studenti della classe 87 e quelli della 88 non è alta. Invece il divario tra iscritti alla LM 87 e quelli alla LM 88 che hanno dichiarato di non avere una posizione lavorativa pertinente agli studi intrapresi è letteralmente minimo. Lo scarto più consistente è dato dagli studenti iscritti alla LM 88 che dichiarano di aver comunque appreso conoscenze e abilità che si sono rivelate utili nelle loro professioni anche se hanno un lavoro che non è attinente alla loro carriera universitaria, il 30%, contro il 25,5% di quelli della classe LM 87. Nonostante ciò, anche se risulta maggiore la percentuale di studenti iscritti alla LM 87 che ritiene di avere un lavoro adeguato al proprio percorso universitario, la differenza con gli iscritti alla LM 88 è realmente poco significativa.

Invece si possono trarre conclusioni molto più rilevanti, che confermano in parte quanto è stato espresso in alcuni grafici precedenti, se viene messa in relazione la classe di età con la posizione lavorativa adeguata. Ad un primo sguardo del grafico in fig. 37 si può già constatare un primo accorgimento: la prima classe di età che ritiene di avere una posizione lavorativa conforme al percorso di studi è rappresentata da quella i cui

soggetti hanno un'età che varia dai 31 ai 74 anni, il 70,6%, seguita dai più giovani che costituiscono il 52,4% degli iscritti tra i 25 e i 27 anni che ritengono di avere un lavoro conforme agli studi intrapresi, e subito dopo dalla fascia di età intermedia che conta al suo interno il 50% di studenti con un lavoro inerente al percorso formativo affrontato. Come potremmo già aver capito, solo il 5,9% degli studenti tra i 31 e i 74 anni dichiara di non avere una posizione lavorativa adeguata ai propri studi, seguito dal 10% di quelli appartenenti alla classe di età intermedia, per poi salire verso quella più giovane, dai 28 ai 30 anni, rappresentata dal 33,3% degli studenti di quella fascia d'età. Mentre gli studenti della classe di età centrale, il 40% di questa, affermano di avere una posizione lavorativa non idonea agli studi intrapresi ma comunque sono riusciti a trarre beneficio dagli strumenti e dalle competenze apprese nel proprio lavoro. Quest'ultima classe di età è seguita dagli studenti appartenenti alla fascia di età più matura, il 23,5%, e per ultimi si posizionano quelli più giovani. Non sorprende molto che la classe di età dai 31 ai 74 anni dichiara di avere un lavoro adeguato al percorso di studi perché probabilmente sono riusciti a trovare un impiego molti anni fa quando le difficoltà nella ricerca del lavoro erano minori, e presumibilmente hanno avuto più tempo per trovare un lavoro adeguato ai propri studi rispetto alla fascia di età dei più giovani nella quale il 33% ritiene di svolgere un lavoro non adeguato rispetto al tipo di formazione. Infine gli studenti tra i 28 e i 30 anni, il 40% di essi, sono quelli che più ritengono di aver ugualmente appreso degli strumenti utili per il proprio lavoro anche se questo non è conforme al percorso universitario.

Fig. 37. Distribuzione lavoratori per posizione lavorativa adeguata agli studi rispetto alle classi di età

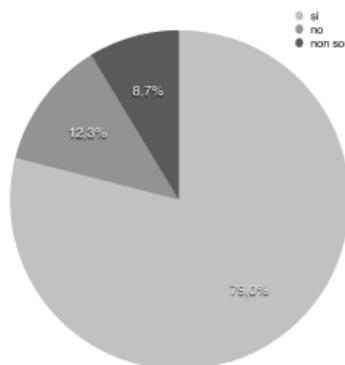


Uno degli aspetti strettamente connesso con la vita degli studenti, almeno di quelli frequentanti, è quello della didattica. Il questionario che, dall'a.a.

2014-15, gli studenti devono compilare obbligatoriamente prima di potersi iscrivere alle prove d'esame contiene domande specifiche su ciascun insegnamento, ad esempio la disponibilità e la puntualità del docente, la chiarezza delle lezioni e dei testi su cui preparare l'esame, la proporzione tra carico di studio e rispettivi crediti formativi e così via.

In questo caso l'analisi del problema didattica è stata affrontata sotto un altro aspetto: l'obiettivo è stato quello di capire se, secondo il punto di vista degli studenti, sarebbe utile o necessario integrare altre tipologie di didattica oltre a quella frontale che è la modalità più utilizzata nell'ambito universitario, ma in particolare in un percorso magistrale. Il grafico della fig. 38 mostra chiaramente l'opinione degli studenti. Infatti la percentuale di studenti che pensa sarebbe opportuno utilizzare altre tipologie di didattica oltre a quella frontale, in cui il docente è l'attore principale mentre gli studenti sono ascoltatori e fruitori, è molto alta perché arriva al 79% degli iscritti. Solo il 12,3% degli iscritti ritiene che una formazione con didattica frontale sia più che sufficiente in un corso di laurea magistrale, ed infine sono pochissimi gli studenti che non hanno un'opinione chiara in merito alla didattica, l'8,7%.

Fig. 38. Distribuzione iscritti per opinione inserimento altre didattiche

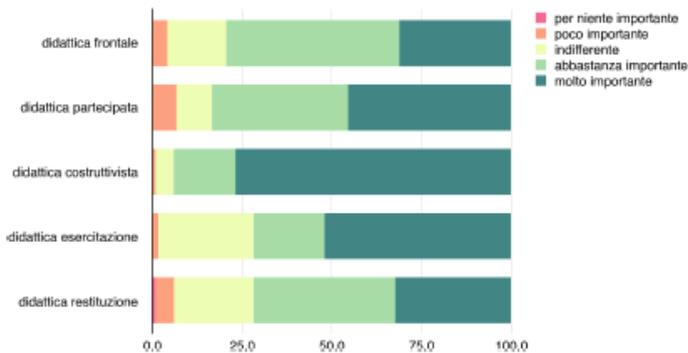


Si rende utile capire quali sono i tipi di didattica da integrare a quella frontale e quindi l'importanza ad esse attribuite dagli studenti che hanno risposto "si" e "non so" nel precedente grafico. È molto chiaro anche in questo grafico, fig. 39, che i cinque tipi di didattica vengono ritenute tutte importanti: non c'è una didattica che dovrebbe essere inserita al posto di un'altra, ma tutte dovrebbero far parte della didattica di un corso di laurea magistrale. Pertanto si può dedurre che un corso di laurea impostato

esclusivamente sulla didattica di tipo frontale non è completo, a quest'ultima si dovrebbero aggiungere ed integrare altre modalità come ad esempio quella detta "costruttivista", ritenuta dagli studenti molto importante, in cui il docente presenta la situazione problematica e fornisce le ipotesi di lavoro ed i materiali relativi da cui ricavare le risposte. Infatti in questo tipo di didattica gli studenti hanno la possibilità di apprendere la capacità di *problem solving*, proponendo procedimenti risolutivi e cercando alternative. Questo modello di didattica è quello ritenuto più importante tra le cinque tipologie sottoposte al parere degli studenti probabilmente perché non viene mai utilizzato a differenza degli altri che invece in alcuni casi vengono messi in pratica. La seconda preferenza in ordine d'importanza è stata espressa riguardo alla didattica "esercitazione" che prevede esercizi e attività da svolgere per consolidare le conoscenze. Al terzo posto, tra quelle molto importanti, si posiziona la didattica "partecipata" nella quale il docente favorisce la comunicazione interattiva tra studenti.

Infine per ultime e a pari merito in ordine d'importanza, si collocano la didattica frontale e quella "restituzione", questo risultato è dovuto presumibilmente al fatto che la didattica frontale è quella più utilizzata mentre quella "restituzione", che prevede la presentazione delle competenze acquisite dagli studenti attraverso relazioni o lavori di gruppo da presentare durante il corso delle lezioni, in alcune discipline viene già utilizzata.

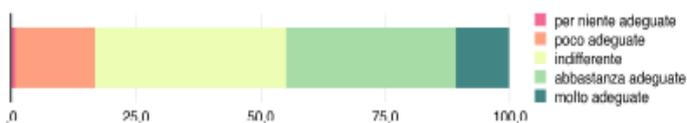
Fig. 39. Attribuzione dell'importanza di ciascun tipo di didattica secondo gli studenti



Oltre ai modelli di didattica, un altro aspetto che contribuisce alla crescita di competenze da parte degli studenti è quello dato dalle modalità di svol-

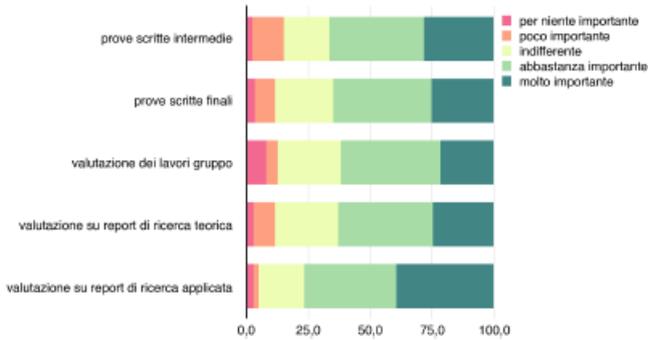
gimento degli esami, in particolare per lo sviluppo di capacità utili all'elaborazione del lavoro di tesi finale. È stato chiesto agli studenti di valutare l'adeguatezza dell'attuale modalità di svolgimento degli esami: la prova orale, fig. 40. Solo circa il 44,6% degli studenti ritiene la prova orale abbastanza o molto adeguata.

Fig. 40. Adeguatezza delle prove orali come forme di verifica attuali secondo gli studenti



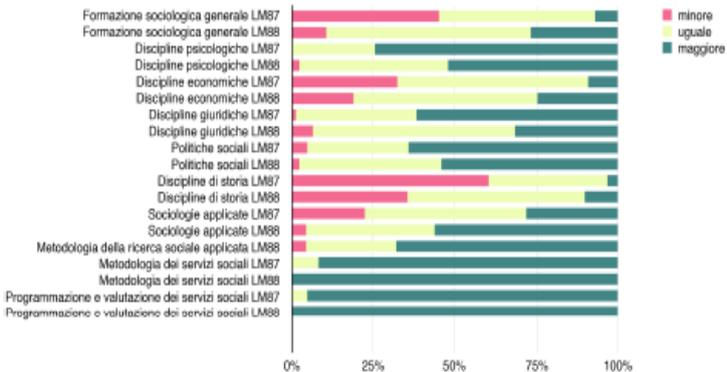
Per questo motivo è stato scelto di chiedere agli studenti di esprimersi sull'importanza di altre forme di verifica degli esami. Tuttavia in questo caso la situazione non è così netta come nel caso delle tipologie di didattica. Infatti anche se la maggior percentuale di studenti ritiene queste forme di verifica abbastanza e molto importanti, c'è comunque una percentuale non poco rilevante che si esprime in modo poco favorevole in particolare verso i lavori di gruppo e verso le prove scritte intermedie. Nel caso dei lavori di gruppo, non ritenuti importanti dal 12,4% degli iscritti, il motivo può facilmente ricondursi al fatto che un'alta percentuale degli iscritti lavora e quindi ha difficoltà a frequentare i corsi e di conseguenza incontrarsi con i colleghi di studio per svolgere determinati lavori di gruppo. Nel caso invece delle prove intermedie, definite per niente e poco importanti dal 15,2% degli studenti, nonostante le aspettative fossero diverse il punteggio si equipara a quello delle prove scritte finali. Viceversa per la valutazione su report di ricerca applicata che risultano avere un'importanza maggiore tra tutte le forme di verifica, anche rispetto a quelli teorici. Quest'ultimi comprendono tutti quei lavori come relazioni e tesine che hanno lo scopo di sviluppare modelli teorico interpretativi; mentre i report di ricerca applicata hanno come obiettivo quello di sfruttare la conoscenza teorica per trovare soluzioni pratiche. Pertanto si può dedurre che, quasi verosimilmente, le ricerche applicate siano di grande interesse per gli studenti perché non solo costituirebbero una sorta di "allenamento" per il lavoro di tesi finale, ma anche per il fatto che vengono visti come strumenti utili a sviluppare competenze che siano concretamente spendibili nel mondo del lavoro.

Fig. 41. Importanza attribuita dagli studenti ad altre forme di verifica



Il grafico sottostante, fig.42, mette a confronto i cfu (credito formativo universitario) desiderati dalle due classi di laurea per ciascun settore disciplinare. La differenza tra gli interessi dal punto di vista formativo di ciascun corso di laurea emerge per circa ogni settore disciplinare, con eccezione dell'insegnamento di Metodologia della ricerca sociale applicata che è stato valutato soltanto dagli iscritti al corso LM 88, in questo caso la percentuale di studenti iscritti alla LM 88 che ritiene necessario approfondire questa materia è molto alta, oltre il 60% circa.

Fig. 42. CFU desiderati dagli studenti per ciascun settore disciplinare rispetto alla classe di laurea



Il primo caso meritevole di attenzione è quello riferito alla formazione sociologica generale della quale, una buona parte degli studenti iscritti alla LM 87 vorrebbe un minor numero di crediti a differenza di quelli iscritti al corso LM 88 che ne vorrebbero di più. Nel caso delle discipline psicologiche la situazione s'inverte perché sono gli iscritti alla classe 88 a voler meno crediti di psicologia, mentre nelle discipline economiche anche se in entrambe le classi c'è un percentuale non bassa di studenti che vorrebbero sostenere un numero minore di crediti, la classe più scontenta rispetto alle discipline economiche è quella della magistrale di Servizio Sociale, LM 87. Nelle discipline giuridiche più del 50% della classe LM 87 dichiara che c'è una necessità di approfondire queste materie, al contrario nella LM 88 più del 50% degli studenti ritiene che il numero di crediti formativi da sostenere nel settore giuridico sia adeguato. Per l'ambito disciplinare delle politiche sociali la differenza tra le due classi è più lieve. Tuttavia la differenza tra le due classi riaffiora rispetto alla disciplina di storia, perché circa il 60% circa degli studenti della LM 87 reputa eccessivo il numero di cfu di storia da sostenere durante la magistrale a differenza del 30% circa degli iscritti alla LM 88. Riguardo alle sociologie applicate la situazione di difformità tra le due classi torna a livellarsi, anche se è maggiore la percentuale di studenti della LM 88 che vorrebbe approfondire questo settore disciplinare. Nelle ultime due discipline (Metodologia dei Servizi Sociali, Programmazione e valutazione dei Servizi Sociali), nonostante siano caratterizzanti del corso magistrale 87, la difformità tra le due classi è minima. Questo dato è da imputare al fatto che alcuni degli studenti della classe LM 88 hanno sostenuto gli esami di questi insegnamenti come crediti a scelta. Infatti sia per la metodologia dei servizi sociali che per la programmazione e valutazione dei servizi sociali la percentuale degli studenti che reclama un numero maggiore di crediti è altissima: il 100% nel caso degli iscritti alla LM 87 e più del 90% di quelli iscritti alla LM 88.

Alla luce della proposta attuata dal Consiglio di Corso e dal Consiglio di Dipartimento per la riforma degli ordinamenti didattici sui corsi di laurea magistrale 87-88 che, nel caso in cui venga approvata entrerà in vigore a partire dall'a.a. 2015-16, è possibile verificare se le modifiche proposte dal Consiglio rispondono alle esigenze espresse dagli studenti ed in quale misura. Il settore scientifico disciplinare relativo all'insegnamento di Sociologia generale è stato tolto per entrambe le classi, questo dato, secondo questa indagine, sembra essere più apprezzato dagli iscritti alla LM 87 piuttosto che per gli studenti della LM 88. Rispetto a quest'ultimo punto occorre precisare che l'insegnamento di Sociologia della Globalizzazione, anche se rientra nelle Sociologie applicate, dal punto di vista dei

---

contenuti ha un'impostazione più generale sulle teorie, come se fosse una Sociologia generale II. Il carico di studi relativo alle discipline psicologiche è rimasto lo stesso ma oltre il 50% circa degli studenti di entrambe le classi aveva richiesto di approfondire questa materia. Le discipline economiche non hanno subito un cambiamento in relazione del numero di crediti formativi perché l'esame di Economia Pubblica è ancora al primo anno, mentre l'esame di Statistica Sociale è stato sostituito con quello di Demografia e Sviluppo Umano, in questo caso la maggior parte degli studenti aveva dichiarato che i cfu relativi a questi corsi erano adeguati. Per le discipline giuridiche c'è stato un aumento in entrambe le classi anche se è soprattutto più alta la percentuale degli studenti iscritti al corso LM 87 che ne vorrebbe di più. Inoltre è stato tolto l'insegnamento di Politiche sociali II ma più del 50% degli studenti di entrambe le classi ha evidenziato l'esigenza di aumentare i crediti di questo settore. I crediti relativi alle discipline di storia sono stati dimezzati e questo sembra andare verso le richieste degli studenti magistrali. Le sociologie applicate sono state aumentate per entrambe le classi, in particolare per la LM 88 che le ha anche nel secondo anno: solo il 50% circa degli studenti della LM 88 aveva richiesto una maggiore offerta didattica in questo ambito disciplinare. Per quanto riguarda l'insegnamento di Metodologia della Ricerca sociale è stato dimezzato per numero di cfu nella parte teorica, da 12 cfu a 6, ma per la parte pratica è stato ampliato con l'introduzione del laboratorio di ricerca sociale pari a 12 cfu per gli studenti della LM 88. Questa modifica ottiene sicuramente un punto a favore per gli studenti della classe LM 88 perché spesso lamentano una scarsa preparazione sull'utilizzo dei software per la ricerca sociale, vedi fig. 39, e allo stesso tempo ritengono che sia un'utile competenza nel mondo del lavoro. La situazione problematica si trova sull'esame di Metodologia dei Servizi Sociali che è stato dimezzato ma in realtà è quello, insieme a Programmazione e Valutazione dei Servizi Sociali, che gli studenti vorrebbero approfondire. Quest'ultimo invece è rimasto immutato per il numero di cfu, ma quasi la totalità degli studenti di entrambe le classi avrebbe desiderato ampliare questo esame perché lo ritiene importante e fondamentale.

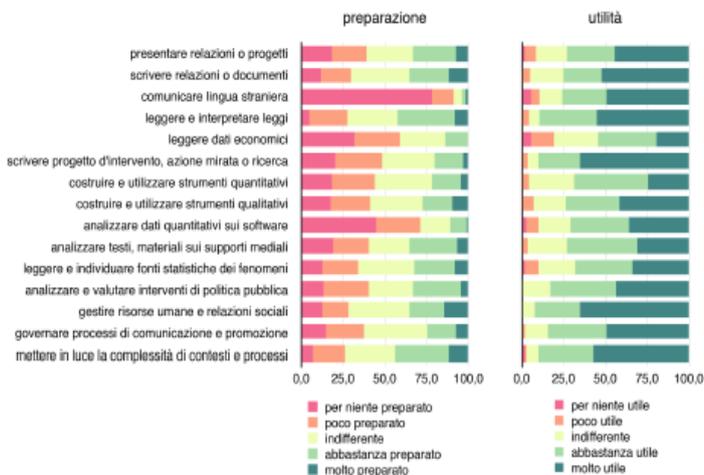
Occorre tener presente che le proposte fatte dal Consiglio non sono state fatte sulla base dei risultati di questa ricerca e in particolar modo che ciascun corso di laurea ha vincoli in merito ai cfu dei settori scientifico disciplinari imposti dal Ministero della Pubblica Istruzione e dettati da esigenze legate alle risorse umane e finanziarie dello stesso dipartimento.

Il grafico relativo alla fig. 43 rende esplicito quanto gli studenti ritengono di essere preparati per ciascuna competenza grazie alla formazione

---

ricevuta durante il percorso magistrale, da un lato, mentre dall'altro, quanto valutano utile acquisire queste capacità per affrontare il mondo del lavoro. Se facciamo riferimento al lato sinistro le competenze nelle quali gli studenti dichiarano di sentirsi meno preparati in ordine decrescente sono: comunicare in una lingua straniera, analizzare dati quantitativi sui software, leggere dati economici e bilanci, scrivere un progetto d'intervento di azione mirato o ricerca. Quest'ultima competenza è una di quelle dichiarate più importanti dagli studenti per il mondo del lavoro insieme alla capacità di gestire risorse umane e quella di leggere ed interpretare leggi e regolamenti. Tuttavia tra le competenze nelle quali gli studenti si ritengono preparati spiccano la capacità di mettere in luce la complessità di contesti e processi, leggere ed interpretare leggi e regolamenti, scrivere relazioni o documenti, presentare relazioni o progetti. Tuttavia il corso magistrale sembra aver formato maggiormente gli studenti su alcune capacità come quella di analizzare interventi di politica pubblica e gestire risorse umane: quest'ultime costituiscono, al tempo stesso, le due competenze che non sono state dichiarate da nessun studente poco o per niente utili nel mondo del lavoro. Un caso particolare può essere offerto dalla capacità di leggere dati economici e bilanci che gli studenti non ritengono piuttosto importante per il mondo del lavoro e parallelamente dichiarano di non avere una buona preparazione in merito a questa competenza.

Fig. 43. Preparazione grazie alla magistrale e utilità nel mondo del lavoro di ciascuna competenza secondo gli studenti



La tendenza generale non è comunque soddisfacente perché già al primo impatto l'andamento dei colori riferiti ai due grafici sono diversi: in quello a sinistra prevalgono i colori caldi mentre su quello di destra i toni sul verde occupano la quasi totalità del grafico.

Quest'ultimo grafico probabilmente è quello che più rappresenta, insieme al precedente relativo ai cfu desiderati per ciascun settore scientifico disciplinare, alcuni dei motivi i quali il 30,9% degli studenti iscritti risulta insoddisfatto del percorso magistrale perché dichiara che, se tornasse indietro, non vorrebbe re-iscriversi nuovamente ai corsi LM 87-88 dell'Ateneo pisano e in parte spiega l'esistenza di una fetta di studenti che non ha saputo dare una risposta netta questa domanda. Per valutare l'effettivo impatto del nuovo ordinamento sugli studenti che si iscriveranno all'a.a. 2015-16 e per ragioni di probing, alla luce dei cambiamenti introdotti, la ricerca dovrà essere ripetuta nell'anno 2018.

## CONCLUSIONI

Da questa ricerca sono state ricavate una serie d'informazioni relative agli studenti iscritti alle LM 87-88 dei rispettivi a.a. 2010-11 e 2011-12 in parte per descrivere l'universo degli studenti ma soprattutto per capire dai loro *feedback* quali sono le criticità emerse delle lauree magistrali oggetto di questo studio: verificare il loro grado di soddisfazione in merito alla formazione che hanno ricevuto. Lo strumento di raccolta dati del questionario che è stato somministrato tramite intervista telefonica si è rivelato un ottimo metodo per ottenere informazioni, infatti hanno partecipato all'indagine il 94% del totale degli studenti iscritti.

Dai dati raccolti è emerso che questi corsi magistrali non suscitano forte interesse presso i maschi, la quasi totalità degli iscritti è costituita dalle femmine, di età compresa tra i 25 e i 30 anni, in particolare per il corso LM 87. Quest'ultimo aspetto è dovuto probabilmente al fatto che la professione di assistente sociale viene ancora vista dalla società come un lavoro prettamente femminile.

I corsi LM 87-88 dell'Ateneo pisano sembrano esercitare una maggiore attrattiva per gli studenti lavoratori. Si può dedurre, in particolare per il corso LM 87, che il motivo di questa tendenza sia da ricercare nella possibilità di lavoro offerta dal titolo di laurea triennale in Servizio Sociale, con il quale si può accedere all'esame di Stato e iscriversi all'albo degli assistenti sociali. Il fatto che un numero piuttosto alto di studenti si trovi nella condizione di fuori corso probabilmente è dovuto alla gran parte degli iscritti che già lavora, condizione che può causare un aumento del ritardo nel percorso di studi.

---

Anche se la percentuale maggiore è costituita dagli studenti che s'iscrivono subito nello stesso anno dopo aver conseguito il titolo di primo livello, tra quelli che s'iscrivono due o più anni dopo c'è una presenza consistente, il 62,9%, di studenti che dichiara di essersi iscritta dopo perché ha trovato prima un lavoro. Questo dato sembra far emergere l'esigenza, da parte degli studenti che conseguono il titolo di laurea di primo livello, di cercare un impiego piuttosto che proseguire gli studi, perché probabilmente non ritengono vincolante il titolo magistrale ai fini della ricerca del lavoro. A conferma di questo si può vedere che fra gli studenti che hanno abbandonato gli studi, oltre a quelli che dichiarano di aver rinunciato per motivi di lavoro o personali, una parte consistente non è riuscita a vedere nelle lauree magistrali una diversificazione dell'offerta formativa rispetto agli insegnamenti seguiti durante la laurea di primo livello e una sufficiente utilità e funzionalità per il mondo del lavoro.

La maggior parte degli studenti, il 67,6%, afferma di aver scelto questi corsi di laurea magistrale perché avevano già frequentato il corso triennale nello stesso dipartimento; questo può portare a dedurre che i corsi LM 87-88 dell'Ateneo pisano non suscitano curiosità e interesse verso gli studenti che si sono laureati in Scienze Sociali e in Servizio Sociale presso altri dipartimenti.

È stato constatato che la maggior parte degli studenti non frequenta i corsi perché probabilmente sono impegnati in attività lavorative; ma l'aspetto interessante è che la scarsa frequenza alle lezioni non ha un'influenza nel conseguimento della laurea.

Nella parte incentrata sulla soddisfazione degli studenti è emerso che oltre il 60% degli studenti non si ritiene molto soddisfatto della formazione ricevuta dai corsi LM 87-88 perché di questi, il 30,9% afferma che non vorrebbe re-isciversi mentre il 28,8% è indeciso. Gli studenti di età compresa tra i 31 e i 74 anni risultano essere quelli più appagati, quelli più giovani rappresentano i più scontenti mentre gli appartenenti alla classe di età intermedia i più incerti. Inoltre i più soddisfatti sono anche gli studenti che appartengono alla classe LM 88 rispetto a quelli dell'altra classe.

Un dato piuttosto positivo, da non tralasciare, è costituito dal 60% degli studenti lavoratori che affermano di ricoprire una posizione lavorativa adeguata al percorso di studi intrapreso e in alcuni casi concluso. Tuttavia la percentuale più alta di coloro che hanno una posizione lavorativa adeguata al percorso di studi è rappresentata dagli studenti più maturi mentre quelli più giovani dichiarano di avere un lavoro non pertinente rispetto al percorso di studi scelto.

Un altro aspetto preso in considerazione per misurare la soddisfazione degli studenti è quello relativo alla didattica che coinvolge direttamente

---

lo studente. In questo caso il 79% degli studenti ha espresso una chiara esigenza secondo la quale un corso di laurea impostato esclusivamente sulla didattica frontale non è completo; per questo a quest'ultima si dovrebbero aggiungere ed integrare altre tipologie come ad esempio quella detta "costruttivista", ritenuta molto importante perché permette agli studenti di sviluppare la capacità di *problem solving*, proponendo procedimenti risolutivi e cercando alternative in relazione alla situazione problematica presentata dal docente.

Quasi lo stesso esito è stato ottenuto relativamente alle modalità di svolgimento degli esami perché anche in questo caso gli studenti avvertono la necessità di affiancare alle prove orali anche quelle scritte, di varia tipologia, probabilmente per essere più preparati in vista del lavoro di tesi finale e del mondo del lavorativo in generale.

Invece riguardo al confronto effettuato sui cfu relativi a ciascun settore scientifico disciplinare desiderati dagli studenti e quelli proposti dal Consiglio di corso per la riforma degli ordinamenti didattici (che partirà dall'a.a. 2015-16) sono emerse alcune discrepanze: purtroppo tra gli insegnamenti ritenuti più importanti dagli studenti per il mondo del lavoro alcuni sono stati diminuiti per numero di cfu, il caso di Metodologia dei Servizi Sociali, mentre altri sono rimasti invariati come Programmazione e Valutazione dei Servizi Sociali.

Un'ulteriore questione negativa emersa dalla ricerca è data dal fatto che gli studenti intervistati affermano di sentirsi poco preparati grazie alla formazione ricevuta durante gli studi magistrali, soprattutto rispetto alle competenze che invece ritengono utili e fondamentali per il mondo del lavoro.

Paolo Parra Saiani (2004, 59), nel non troppo lontano 2004, si domandava se in Italia esistesse realmente una valutazione dell'Università: "si prenda ad esempio uno dei processi valutativi più diffusi: la valutazione della didattica da parte degli studenti, solitamente attraverso la compilazione di un questionario, momento al quale non segue quasi mai un processo decisionale, né alcuna conseguenza sul docente valutato eventualmente in modo negativo".

Tuttavia sulla base dei risultati ottenuti da questa ricerca, che mostrano alcune delle criticità espresse dagli studenti iscritti ai corsi LM 87-88, sarebbe opportuno riflettere per capire quali sono i margini effettivi di miglioramento e prima di tutto se sono presenti. Dopodiché lo strumento del questionario, opportunamente perfezionato, potrebbe essere impiegato per indagare gli stessi temi anche in altri corsi di laurea al fine di verificare la presenza di peculiarità che determinano situazioni specifiche di soddisfazione. È necessario tener presente che l'opinione degli studenti, di rilevanza certamente non marginale, dovrebbe essere solo uno

---

degli elementi su cui basare la valutazione del processo formativo ed è fondamentale che i loro pareri non vengano utilizzati per meccanismi automatici di premio/sanzione, ma che invece passino, insieme alle altre informazioni, attraverso il filtro di un giudizio competente e coerente con una corretta politica di assicurazione della qualità. Un successivo sviluppo di questo lavoro potrebbe essere l'utilizzo del questionario per una ricerca longitudinale con l'obiettivo di verificare se eventuali modifiche ai corsi di laurea magistrale possano portare ad un incremento degli iscritti e del gradimento di questi. Un'analisi più profonda potrebbe portare a comparare i risultati ottenuti con quelli di altri Atenei raggiungendo un dialogo sempre più aperto e continuo con gli studenti che, nell'ambito di questa indagine, si sono dimostrati molto favorevoli e disponibili.

#### FONTI

##### *Riferimenti bibliografici*

- BABBIE E. (2010), *Ricerca sociale*, Milano, Apogeo.
- BALDISSERA A. (2007), *Gli strumenti per la valutazione dell'efficacia della didattica universitaria: uno sguardo critico*, in Balissera A., Coggi C., Grimaldi R., a cura di, *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 327-346.
- BATTISTELLI F. (2006), *Dalla torre d'avorio alla McUniversity. Lo studente cliente e la valutazione dell'università*, in Mazza C., Quattrone P., Riccaboni A., a cura di, *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, Il Mulino, Bologna, pp. 113 ss.
- BERGAMIN M. (2003), *La valutazione della didattica*, in Casciotti C.A.T., *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, Roma, CRUI, pp. 269-277.
- BEZZI C. (2003), *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, FrancoAngeli.
- BIGGERI L. (2006), *La valutazione del sistema universitario*, in Carpita M., D'Ambra L., Vichi M., Vittadini G., a cura di, *Valutare la qualità*, Milano, Guerini e Associati, pp. 143-167.
- BINI M. (1999), *Valutazione dell'efficacia dell'istruzione universitaria rispetto al mercato del lavoro*. Rapporto di Ricerca 3/99, Roma, MIUR Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario.
- (2004), *Valutazione del processo di formazione universitaria: un'analisi robusta degli abbandoni*, in Aureli Cutillo E., a cura di, *Strategie metodologiche per lo studio della transizione Università-lavoro*, Padova, CLEUP, pp. 57-72.
-

- 
- , CHIANDOTTO B. (2003), *La valutazione del Sistema Universitario Italiano alla luce della Riforma dei Cicli e degli Ordinamenti Universitari*, in «Studi e Note di economia», 2, pp. 29-61.
- BRUSCHI A. (2005), *Metodologia della ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- CAPOZZA D. (1978), *Il differenziale semantico. Problemi teorici e metrici*, Bologna, Pàtron editore.
- CATALANO G., BIGGERI L. (2006), *L'efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari: l'esperienza italiana nel panorama internazionale*, Bologna, Il Mulino.
- , Figà Talamanca A. (2002), *Euro student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Bologna, Il Mulino.
- CHIANDOTTO B., BINI M., BERTACCINI B. (2004), *Valutazione della qualità della formazione universitaria percepita dai laureate e diplomati dell'Ateneo fiorentino: un'applicazione del modello ECSI*, in Crocetta C., D'Ovidio F., a cura di, *Modelli di analisi della transizione Università-lavoro*, Padova, CLUEP, pp. 87-106.
- COGGI C. (2007), *L'autovalutazione degli studenti*, in Balissera A., Coggi C., Grimaldi R., a cura di, *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 137-193.
- CONSORZIO INTERUNIVERSITARIO ALMALAUREA (2006), *L'università in transizione: laureati vecchi e nuovi alla luce della riforma*, Bologna, Il Mulino.
- FABBRIS L., GASPAROTTO C., *Modelli di valutazione della qualità della didattica universitaria*, in Fabbris L. a cura di, *Qualità della didattica e sistemi computerassisted*, Padova, CLEUP, 2000.
- , MARTINI M.C. (2002), *Analisi di segmentazione con una variabile dipendente trasformata in logit*, in Carli Sardi L., Del Vecchio F., a cura di, *Indicatori e metodi per l'analisi dei percorsi universitari e postuniversitari*, Padova, CLEUP, pp. 171-194.
- FASANELLA A. (2007), *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Milano, FrancoAngeli.
- GOLA M.M. (2008), *La qualità dei corsi di studio universitari: prima realizzarla, poi valutarla*, in A Cammelli., Vittadini G., a cura di, *Capitale Umano - Esiti dell'istruzione universitaria*, Bologna, Il Mulino, pp. 61-102.
- (2012), *Assicurare la qualità della formazione: perché, per chi, come*, in «Scuola Democratica», 5, pp. 173-178.
- , CHIANDOTTO B., (2000), *Questionario di base da utilizzare per l'attuazione di un programma per la valutazione della didattica da parte degli studenti*, Roma, Gruppo di Ricerca Miur-Cnvsu.
-

- , —, FABBRIS L., MASSIMI P., TERZI N., VIGANO R., VIOLANI C. (2002), *Proposta di un insieme minimo di domande per la valutazione dell'esperienza universitaria da parte degli studenti frequentanti*, Roma, Gruppo di Ricerca Miur-Cnvsu.
- , —, —, —, —, — (2003), *Proposta di un insieme minimo di domande per la valutazione dell'esperienza universitaria da parte degli studenti che concludono gli studi*, Roma, Gruppo di Ricerca Miur-Cnvsu.
- HAYES B.E. (1998), *Misurare la soddisfazione dei clienti. Sviluppo, controllo, utilizzazione dei questionari, tecniche per l'analisi dei risultati*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- MARRADI A. (2002), *Le scale Likert e la reazione all'oggetto*, in Gasperoni G., Marradi, *Costruire il dato 3. Le scale Likert*, Milano, FrancoAngeli, pp. 15-52.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2010), *Sistemi di indicatori per la misura dell'efficienza della formazione universitaria*, Roma, Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario.
- MORCELLI M., MARTINO V. (2005), *Contro il declino dell'università: appunti e idee per una comunità che cambia*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- NIGRIS D. (2004), *La valutazione nell'insegnamento universitario. Metodologia delle prove strutturate e standardizzate e trasparenza della relazione didattica*, in «Quaderni di sociologia», 48, pp. 23-57.
- (2007), «Comma 23». *I criteri di valutazione agli esami nel contesto del Nuovo Corso dell'Università italiana*, in Balissera A., Coggi C., Grimaldi R., a cura di, *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 423-443.
- OTTAVIANI M.G., FOTI G. (2000), *La qualità della didattica universitaria: autovalutazione dello studente e valutazione del docente nel questionario sulla valutazione*, in Giusti A., a cura di, *Metodi e tecniche per le rilevazioni assistite da computer, 2, Ingegnerizzazione del processo di produzione dei dati statistici*, Padova, CLEUP.
- PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere programmare, valutare*, Milano, FrancoAngeli, 2001.
- PISCOPO M. (2007), *Il follow up dei laureati in Scienze dell'Educazione: gli aspetti metodologici della ricerca*, in Balissera A., Coggi C., Grimaldi R., a cura di, *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 221-229.
- REBORA G. (2003), *Gli obiettivi della valutazione: miglioramento della qualità, trasparenza delle informazioni, efficienza ed efficacia dei processi*, in Casciotti C.A.T., a cura di, *La valutazione: un indispensabile*
-

- strumento di garanzia e di governance*, Roma, CRUI, pp. 25-56.
- SAIANI P.P. (2004), *L'università nel contesto italiano. Linee per la valutazione*, in «Quaderni di sociologia», 35, 2, pp. 59-80.
- (2007), *Considerazioni metodologiche (e non) sulla valutazione dell'università*, in Balissera A., Coggi C., Grimaldi R., a cura di, *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 387-403.
- TANESE A., NEGRO G., GRAMIGNA A. (2003), *La customer satisfaction nelle amministrazioni pubbliche. Valutare la qualità percepita dai cittadini*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- TOMEI G. (2004), *Valutazione partecipata della qualità*, Milano, FrancoAngeli.

### *Sitografia*

- <http://www.almaurea.it/>  
<http://www.cnvsu.it/>  
<http://jobplacement.unipi.it/>  
<http://www.unipd.it/osservatoriolavoro>  
<http://unipistat.unipi.it/>  
<https://valmon.disia.unifi.it/>  
<http://www.valutazioneitaliana.it/>  
<http://vulcanostella.cilea.it/>
-







---

Ultimi numeri:

2016, (III n.c.), 1:

---

1. Luca Corchia, *La comunicazione istituzionale. Dalle riforme degli anni '90 alla l. 150/2000*;
2. Marco Trainito, *I memi e gli agenti di Minsky: per una teoria naturalistica integrata della trasmissione culturale*;
3. Laura Corrente, Massimo Santoro, *L'immagine corporea in adolescenza e il disturbo del comportamento alimentare*;
4. Elena Gremigni, *Lights and Shadows of CLIL Methodology: the case of Italy*;
5. Marco Chiappesi, *L'attivismo civico di George Herbert Mead*.

2016, (III n.s.), 2:

---

1. Stefan Müller-Doohm, *Il concetto habermasiano di normatività nella società secolarizzata*;
2. Massimo Cerulo, *L'utilizzo dello shadowing nella ricerca sociale a partire da un caso di studio su un gruppo sociale*;
3. Caterina Marsi, *Introduzione alla cronologia degli scritti su Veblen in Italia: per un recupero dell'attualità del suo pensiero*;
4. Lorenzo Bruni, *Il "legame sociale della vergogna": una pista di ricerca a partire dai lavori di Thomas Scheff e Gabriella Turnaturi*;
5. Marco Chiappesi, *"La nuova lotta di classe" di Slavoj Žižek*.

2016, (III n.s.), 3:

---

1. Lorenzo Cagliioni, *Le affinità elettive tra il like button e il denaro. Una proposta di analisi critica dalla teoria del valore di Marx alla teoria della colonizzazione di Habermas*;
2. Lidia Lo Schiavo, *Teoria democratica e "suggestioni" foucaultiane. Post-democrazia, governance, neoliberalismo*;
3. Elena Bissaca, *Settant'anni dopo: i Treni per Auschwitz come pratica sociale di memoria*;
4. Luca Corchia, *Le competenze e le disfunzioni genitoriali. Un quadro introduttivo dei concetti sociologici sensibilizzanti*;
5. Stefan Müller-Doohm, *Kritikkonzepte – eine Vergleichsskizze. Honneth, Das Recht der Freiheit*

2016, (III n.s.), 4:

---

1. Sabina Curti, *La question de la "valeur" dans la Psychologie économique de Gabriel Tarde*;
  2. Vincenzo Romania, *Carriera, successo e mobilità accademica. Erving Goffman e la seconda scuola di Chicago*;
  3. Claudia Giorleo, *Femen e femminismi in Europa. Una prima proposta di analisi*;
  4. Silvia Cavallini, *Il percorso "magistrale". Gli studenti analizzano la propria esperienza di studio*;
  5. Luca Corchia, *Per orientarsi nell'interazionismo simbolico contemporaneo*.
-