

L'organizzazione universitaria: una ricerca sulla percezione degli studenti

The university management: a research about students perception

ANTONIO MARZANO

Il sistema universitario ha messo e sta mettendo in campo tutta una serie di continue rimodulazioni dell'offerta a cui corrispondono coerenti azioni di valutazione dell'efficacia dei servizi offerti. Numerosi contributi di ricerca sottolineano come la dimensione soggettiva è un fattore centrale e determinante dal quale, soprattutto per quanto riguarda gli studenti, dipendono molti aspetti in termini di esiti formativi ed outcomes. L'articolo presenta le risultanze emerse da una ricerca condotta con studenti iscritti al Corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno allo scopo di indagare sul modo in cui le percezioni e i significati attribuiti in funzione della personalità, dei bisogni e delle caratteristiche culturali degli studenti influiscono sul modo di rappresentare e, di conseguenza, vivere tale realtà.

University System has been developing continuous supply remodulations which correspond to coherent actions to assess the effectiveness of the services offered. Many research papers emphasize that the subjective dimension is a central and important element from which, especially with regard to students, many aspects in terms of learning outcomes depend. The article presents the results of a study conducted with students of Educational Sciences of the Faculty of Scienze della Formazione Primaria of University of Salerno to investigate how perceptions and meanings depending on the personality, needs and cultural characteristics of students, affect the way in which they represent and, consequently, live this organization.

Parole chiave: qualità, didattica, comunicazione, valutazione, organizzazione universitaria

Key words: quality, didactics, communication, evaluation, university management

1. Presentazione, ipotesi ed obiettivi

Negli ultimi anni l'accento posto sull'articolazione del sistema accademico ha assunto sempre più centralità da parte delle singole università. Si è fatta strada una impostazione che, al fine di garantire l'efficacia sistemica del sistema formativo, guarda con sempre maggiore attenzione al processo oltre che al prodotto della formazione cercando di coinvolgere nel cambiamento i docenti, il personale tecnico-amministrativo, il management universitario. La questione *qualità* ha così acquisito un posto di grande rilievo all'interno di una visione di servizio dell'organizzazione universitaria; lo studente (e, di conseguenza, il servizio offerto) è diventato l'elemento centrale di riferimento: per fornire una preparazione basata su conoscenze idonee ad orientare all'azione entro specifici contesti e capace di soddisfare i bisogni soggettivi di formazione da un lato e, dall'altro, per andare incontro alle esigenze sempre più rigorose di un mercato del lavoro in continuo cambiamento.

Al fine di rendere attuabili queste condizioni, il sistema universitario ha messo e sta mettendo in campo tutta una serie di continue rimodulazioni dell'offerta e dei processi organizzativi interni a cui corrispondono coerenti azioni di monitoraggio e valutazione dell'efficacia dei servizi offerti.

Numerosi sono stati i contributi di ricerca volti ad esaminare, secondo diversi approcci e metodologie, i contesti universitari. Alcuni, secondo un approccio fenomenografico, hanno posto al centro delle indagini il ruolo che gioca l'esperienza soggettiva dello studente nel conseguimento degli esiti dell'apprendimento. "Phenomenography is focused on the ways of experiencing different phenomena, ways of seeing them, knowing about them and having skills related to them. The aim is, however, not to find the singular essence, but the variation and the architecture of this variation by different aspects that define the phenomena" (Walker, 1998, p. 26). L'analisi fenomenografica privilegia, quindi, un metodo d'indagine atto a sondare come le persone, in base alle loro esperienze, percepiscono ed apprendono aspetti del mondo reale, "out of common-sense considerations about learning and teaching" (Marton, 1986, p. 40). Altri (Canestrari, 1989; Sanavio, Galeazzi, Baracchini, 1993) hanno sottolineato i problematici aspetti di *transizione* e di *adattamento* che caratterizzano gli studi universitari individuando l'esistenza di eventi stressanti nella condizione psicosociale dei "giovani adulti"¹ quali la scelta della Facoltà (in particolar modo nel rapporto tra progetto di vita professionale ed opportunità di lavoro), le diverse condizioni d'insegnamento e di apprendimento fra la scuola secondaria di II grado e l'università (il metodo didattico, la *distanza* docente-studente), l'ambiguità e la precarietà strutturale del ruolo di studente universitario. Altri ancora hanno indagato le varie forme di *disagio psicologico* vissute dagli studenti e le possibili iniziative volte a limitare/eliminare tale disagio attraverso l'organizzazione di servizi di *counselling* secondo specifiche aree d'intervento: la socializzazione, le relazioni affettive, lo sviluppo/potenziamento delle abilità di studio, la realizzazione professionale ed individuale (De Beni, Lis, Sambin, Trentin, 1997; Hyun, Quinn, Madon, Lustig, 2006; Armando *et al.*, 2008).

L'ambiente universitario costituisce un insieme integrato di valori, proibizioni, comportamenti, tecniche, con cui ciascuno entra in relazione più o meno coscientemente (Dortu, 1992). Diventa allora di rilevante importanza la qualità della complessiva esperienza personale

1 Con l'espressione "giovane adulto", si vuole sottolineare, concordemente con i numerosi studi di psicologia dello sviluppo, come la struttura di personalità degli studenti universitari non possa essere riportata né a quella dell'adolescente, né a quella dell'adulto, rappresentando, invece, una fase evolutiva con scopi e modalità specifiche.

e sociale che lo studente *vive* durante il periodo di studi/attività. Da ciò la necessità di realizzare, rispetto a tali temi, trasformazioni continue di natura organizzativa idonee a promuovere e sostenere attività concretamente orientate al miglioramento continuo della qualità (Venza, 2008). In tal senso, per quanto riguarda la situazione di apprendimento influenzata dall'interazione con le caratteristiche di ingresso degli studenti, il contesto e le prassi didattiche e valutative, di particolare interesse risultano essere le indagini svolte da Grimaldi (2001) e Semeraro (2006a; 2006b) che pongono come oggetto di indagine ed analisi, secondo un approccio multidimensionale, la valutazione della didattica e delle strutture universitarie, con il coinvolgimento di docenti e studenti.

L'esigenza di un sostanziale miglioramento dell'offerta formativa rispetto alle esigenze dell'utenza viene anche evidenziato dalle indagini di Coggi (2004; 2005a; 2005b), Notti (2010) e Galliani *et al.* (2011). Ci riferiamo, in particolare, alle evidenze emerse dagli studi sulla percezione degli studenti della loro situazione di apprendimento per il miglioramento delle strategie di studio, motivazionali, organizzative e progettuali.

Le linee di ricerca finora esposte sottolineano come la dimensione soggettiva, legata agli aspetti di vita vissuta nei contesti accademici di tutti gli attori coinvolti (studenti, docenti, ecc.), è e diventa un fattore centrale e determinante e dal quale, soprattutto per quanto riguarda gli studenti, dipendono molti aspetti in termini di esiti formativi ed outcomes. Se dunque l'università va considerata una costruzione psico-sociale complessa ed organizzativamente articolata, diventa significativo indagare sul modo in cui le percezioni e i significati attribuiti in funzione della personalità, dei bisogni e delle caratteristiche culturali degli studenti (Berger P.L., Luckmann, 1966; Arcuri, Castelli, 2000) influiscono sul modo di rappresentare e, di conseguenza, vivere tale realtà.

La ricerca ha avuto come principale obiettivo quello di indagare l'efficacia dell'organizzazione universitaria nella percezione degli studenti iscritti al Corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. L'efficacia di una organizzazione può essere definita come la capacità di identificare le dimensioni strategiche che sono in grado di soddisfare le richieste provenienti dalle domande soggettive di formazione dell'utenza (Miles, 1980; Kleemann, Richardson, 1985) in riferimento a determinati obiettivi (la *mission* dell'organizzazione). Partendo da questo assunto, sono state individuate e definite alcune categorie/dimensioni significative che, successivamente operazionalizzate, fossero in grado di rilevare in maniera valida ed attendibile la percezione degli studenti circa l'efficacia organizzativa di alcuni processi/attività.

Nell'attuale panorama scientifico internazionale la questione risulta ampiamente affrontata nell'ambito di ricerche che condividono un modello partecipativo che assume, come principio di fondo, il coinvolgimento degli attori coinvolti nel processo (e non solo gli studenti) per il continuo miglioramento della qualità complessiva dei processi organizzativi e, conseguentemente, dell'offerta formativa (Berger, Milem, 1999; Graham, Gisi, 2000; Hyland, 2003; Titus, 2004; Kamuche, 2005). Tenendo conto di queste premesse, quindi, si è proceduto a costruire e validare un questionario con un duplice obiettivo:

- rilevare le esigenze degli studenti, le criticità di natura organizzativa e gli eventuali nodi problematici così come da loro percepiti;
- utilizzare le informazioni raccolte per avviare un graduale processo di miglioramento.

Le opinioni degli studenti, naturalmente, rappresentano solo uno dei tanti *punti di vista* e come tali non possono esprimere e spiegare tutta la complessità del *sistema università*; “si tratta però di un punto di vista importante in quanto ci può fornire utili informazioni riguardo a se e come gli studenti percepiscono l'offerta formativa come una risorsa per la loro

crescita professionale” (Grimaldi, p.103), quali possono essere le opportunità ed i punti di forza, quali i nodi critici ed i vincoli.

2. La descrizione della ricerca

Nella fase esplorativa preliminare sono stati effettuati due *focus group* ai quali hanno partecipato complessivamente 17 studenti iscritti al I, al II e al III anno della laurea triennale in Scienze dell’Educazione. Le narrazioni/risposte sono state analizzate con il metodo dell’analisi induttiva, definendo delle unità di analisi e, successivamente, raggruppando le unità nelle seguenti categorie: organizzazione, didattica, lezioni, esami, rapporto con i docenti, aule, apparecchiature tecnologiche, biblioteca. Si riportano, di seguito, alcuni stralci significativi.

“Le aule sono sempre piccole e strette, però almeno si sa dove si tiene un certo corso (insegnamento). Il problema è però sempre quello della trasparenza, anzi, della comunicazione... non sempre gli avvisi sono affissi in tempi e luoghi adatti. Parliamo, per esempio, del signore alla guardiola, non c’è mai e quando c’è non sa darci le indicazioni giuste, quelle cioè che ci servono per seguire gli spostamenti dei corsi che vengono continuamente cambiati” (6.N).

[...] inoltre, i corsi si accavallavano tra di loro a vantaggio della Magistrale dove gli studenti hanno la possibilità di seguire tutti i corsi [...] senza parlare poi del proiettore che si blocca spesso interrompendo di continuo le lezioni” (2.M).

“[...] al di là del materiale propriamente didattico, è un ottimo posto per studiare, ma il problema della biblioteca è che c’è poco controllo, voglio dire che gli spazi di studio potrebbero essere sufficienti, ma ogni volta che ho cercato di studiare lì, ho trovato le sedie occupate da libri e materiale vario senza che ci fosse nessuno che studiava [...] manca personale specifico, ci si basa troppo sugli studenti del part-time” [...] in Facoltà, poi è peggio, ci tocca studiare nei corridoi [...]” (1.S).

Sulla base del quadro di riferimento poco sopra delineato e tenendo conto dei dati emersi dai due *focus group*, sono state individuate le dimensioni che, operazionalizzate in affermazioni, hanno consentito la costruzione della prima versione di uno strumento denominato *Questionario sulla percezione dell’organizzazione universitaria* costituito da 37 item suddivisi in 5 sezioni.

Il questionario, nella *fase di collaudo*, è stato somministrato nei mesi di aprile e maggio 2011 a 64 studenti iscritti al I, II e III anno dello stesso corso di laurea. L’analisi dei dati raccolti (comprensibilità delle domande, adeguatezza delle modalità di risposta, validità di contenuto, coerenza interna complessiva della scala) ha permesso di realizzare la versione definitiva del questionario che è costituita da una prima sezione (*Informazioni generali*) nella quale vengono richieste allo studente informazioni circa il genere, l’anno di corso, l’età, la residenza, la situazione lavorativa, il voto e il tipo di diploma di scuola secondaria di II grado,

la media dei voti degli esami universitari sostenuti e il numero di crediti acquisiti; nelle quattro sezioni successive si chiede di esprimere, per ciascuna delle complessive 32 affermazioni, il grado di accordo su una scala a 10 punti con due ancoraggi agli estremi (1 corrispondente all'opinione “per nulla d'accordo”, 10 a “completamente d'accordo”) allo scopo di *forzare* i rispondenti a prendere posizione riguardo il comportamento espresso dall'item senza rifugiarsi nei punti intermedi. Al fine di evitare le cosiddette *pseudo-opinioni* è stata, inoltre, prevista la risposta “non so” (Fig. 1).

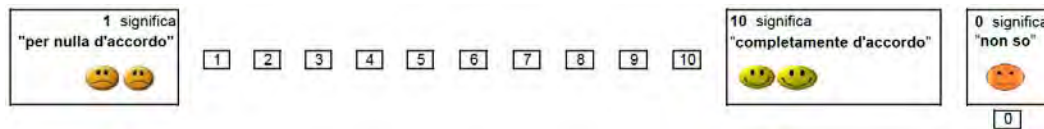


Fig. 1: La scala a 10 punti

Di seguito si descrivono analiticamente le 4 aree/sezioni.

- A. la scala, composta da 11 item, propone affermazioni che si riferiscono alle competenze didattiche, relazionali e comunicative dei docenti. Queste caratteristiche definiscono globalmente un profilo *ideale* del docente: disponibile ad approfondimenti ma anche chiaro ed attento nella presentazione dei contenuti disciplinari; capace di stimolare l'interesse, la curiosità e riflessioni critiche e di proporre collegamenti ed interconnessioni tra gli argomenti; un docente puntuale ed attento agli impegni presi (il rispetto degli orari di lezione e delle date degli appelli d'esame). Per tali motivi abbiamo definito la sezione con l'etichetta *Docenti*;
- B. gli 8 item della scala si riferiscono alla facilità di reperimento delle informazioni (soprattutto sulla pagina web di Facoltà) relative ai calendari delle lezioni e degli esami, ai recapiti e agli orari di ricevimento dei docenti, ai programmi di studio. Allo stesso tempo, si richiede una valutazione circa l'aggiornamento delle comunicazioni in forma tradizionale (le bacheche) e per via telematica (sito web). Alla sezione, è stata attribuita l'etichetta *Comunicazione*;
- C. la scala è composta da 8 item con le variabili relative alle caratteristiche delle aule didattiche (la comodità, la luminosità, la pulizia e l'ergonomicità delle postazioni individuali), alle dotazioni tecnologiche (funzionalità delle attrezzature tecnologiche ed efficacia degli impianti di amplificazione audio) e alla presenza di spazi adatti (silenziosi e comodi) allo studio individuale. Per tali motivi alla terza sezione è stata assegnata l'etichetta *Strutture ed attrezzature*;
- D. le 5 affermazioni della scala riguardano l'aspetto organizzativo (gli orari dei corsi, le date degli appelli, gli orari della segreteria-studenti e della biblioteca) legato alla fruizione di alcuni servizi all'interno del campus universitario di Salerno. La quarta sezione è stata definita con l'etichetta *Servizi*.

Lo strumento, che si riporta in calce al contributo, è stato somministrato, al fine di produrre effetti sulla validità dei risultati, nello stesso periodo (la terzultima settimana del mese di ottobre 2011) a un campione accidentale di 315 studenti frequentanti il II e il III anno del Cdl in Scienze dell'Educazione pari al 38,1% della popolazione di riferimento (il 42,5% degli iscritti al II anno, il 33,5% degli iscritti al III anno).

Le istruzioni sono state fornite in forma scritta sul frontespizio del questionario e, comunque, lette oralmente; prima della compilazione (la cui durata è stata di circa 15 minuti)

sono stati inoltre comunicati in maniera dettagliata gli scopi della ricerca e forniti, in qualche caso, ulteriori dettagli sul compito da svolgere.

Sulla base dei dati registrati nella prima sezione (*Informazioni generali*), di seguito si riportano alcune delle caratteristiche degli studenti coinvolti.

Il primo dato che emerge è la forte prevalenza del genere femminile su quello maschile (Tab. 1). Le percentuali sono in accordo con quelle che storicamente testimoniano l'alto numero di iscritti di genere femminile alle facoltà umanistiche. In sintesi:

	Iscritti II anno	Iscritti III anno	Campione II anno	Campione III anno
Maschi	6.1	5.9	2.8	4.5
Femmine	93.9	94.1	97.2	95.5
Totale	100	100	100	100
(N)	423	403	180	135

Tab. 1: Studenti del campione

Nella tabella che segue (Tab. 2) si è proceduto a distribuire l'intero campione per scuola secondaria di provenienza. Complessivamente, gli studenti provenienti dalle diverse tipologie di liceo rappresentano il 77,5% del totale.

Liceo	77,5
Istituto tecnico	12,1
Istituto professionale	7,6
Altro	2,8
Totale	100
(N)	315

Tab. 2: le scuole di provenienza

L'82,5% del campione ha età compresa tra i 20 e i 22 anni; la giovane età è congruente con gli anni di corso frequentato. Il 21,9% dei partecipanti dichiara di risiedere in sede e comunque entro i 60 km dall'università; il 68,3% è costituito da studenti pendolari (con residenza oltre i 60 km); il restante 14,3%, risiede fuori sede ma con un alloggio nei pressi dell'università. Circa la situazione lavorativa, gli studenti *a tempo pieno* rappresentano la maggioranza del campione (Tab. 3).

Studenti lavoratori	2.9
Lavoratori part-time	19.6
Studenti a tempo pieno	77.5
Totale	100
(N)	315

Tab. 3: Situazione lavorativa

Riguardo la carriera universitaria, gli studenti *a tempo pieno* sono quelli con la migliore media dei voti d'esame e numero di CFU. Significativo è un dato: il 19,3% degli studenti iscritti al III anno dichiara di aver acquisito tra i 61 e 91 CFU e di questi nessuno lavora anche solo part-time.

I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi statistica. Di seguito se ne espongono i risultati. La stima della *consistenza interna* è stata verificata attraverso l' α di Cronbach (per il questionario completo il suo valore è pari a 0,902). I valori di α delle singole sezioni (Tab. 4) sembrano confermare empiricamente la struttura concettuale che sta alla base dello strumento.

	Alfa di Cronbach	N di item
Sezione A	0,813	11
Sezione B	0,861	8
Sezione C	0,895	8
Sezione D	0,736	5

Tab. 4: alfa di Cronbach

Le domande (o, come nel nostro caso, le affermazioni) presentate sotto forma di batterie possono talvolta ridurre la fedeltà delle opinioni rilevate in quanto l'intervistato può essere indotto a dare, in modo meccanico e sempre uguale, la stessa risposta indipendentemente dal contenuto dell'item proposto. Questa distorsione viene definita *response test*. In tal senso è stata effettuata un'ulteriore analisi sulle risposte fornite dagli studenti. Nella figura 2 sono riportate le frequenze di risposta per ciascuna delle affermazioni delle quattro sezioni del questionario.

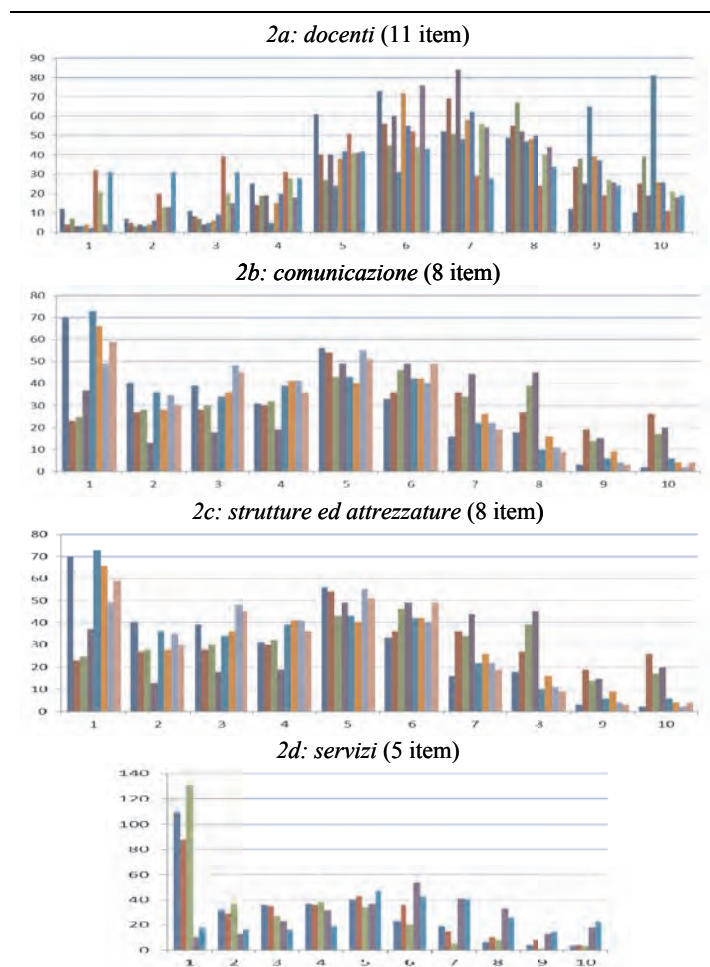


Fig. 2: Distribuzioni di frequenza delle variabili

I grafici delle distribuzioni di frequenza evidenziano come gli studenti utilizzino correttamente tutta la scala a 10 punti che hanno a disposizione per l'intero questionario.

I dati del questionario sono stati sottoposti ad un'analisi fattoriale esplorativa (analisi delle componenti principali con rotazione *Varimax* e normalizzazione di *Kaiser*) utilizzando il software di analisi statistica *SPSS 19.0*. L'analisi fattoriale è una tecnica di analisi multivariata che consente di controllare ed evidenziare la natura delle relazioni tra più variabili esplicite e i *fattori* latenti dipendenti da queste relazioni. La soluzione fattoriale scelta, considerando gli autovalori maggiori di 1, presenta, dopo la rotazione, 4 fattori principali concettualmente ben distinguibili tra loro che contribuiscono a spiegare complessivamente il 52,66% della varianza totale (Tab. 5).

Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	9,159	28,623	28,623	9,159	28,623	28,623	5,291	16,534	16,534
2	3,792	11,849	40,472	3,792	11,849	40,472	4,616	14,426	30,961
3	2,404	7,514	47,986	2,404	7,514	47,986	4,183	13,070	44,031
4	1,497	4,677	52,663	1,497	4,677	52,663	2,762	8,632	52,663

Tab. 5: Varianza spiegata con quattro fattori

Le variabili presentano le saturazioni principali nei fattori nei quali ci si aspettava che esse saturassero e non altrove. Nella tabella 6 si riportano i valori dei coefficienti della matrice ruotata dei componenti (saturazioni fattoriali) per ognuno dei 32 item.

I valori di saturazione, considerate le correlazioni item-scala utilizzando un livello soglia di saturazione pari a 0.30, indicano che i soggetti hanno espresso opinioni/giudizi coerenti con ciascun item appartenente ad ognuna delle quattro sezioni/dimensioni rilevate. Il primo fattore, che spiega il 16,53% della varianza spiegata è saturato dalle 8 domande relative alla qualità delle strutture e dei sussidi/attrezzature; il secondo fattore estratto, saturato dalle 8 domande relative alle modalità di organizzazione delle comunicazioni della facoltà spiega il 14,42% della varianza; il terzo fattore spiega il 13,07% della varianza osservata ed è saturato dalle 11 domande che attengono alle competenze didattiche, relazionali e comunicative dei docenti; l'ultimo fattore (varianza spiegata pari all'8,63%) è saturato dalle 5 domande riguardanti orari e servizi di alcune strutture organizzative.

Utilizzando il metodo grafico proposto da Cattell (1966) e conosciuto con il nome di *scree test*, infine, l'ipotesi fattoriale è stata confermata con i primi tre fattori i cui autovalori precedono il salto massimo di variabilità spiegata.

	Componenti			
	1	2	3	4
A4. <i>Presentazione contenuti</i>	.104	-.033	.693	.114
A3. <i>Disponibilità approfondimenti</i>	.020	.129	.677	.017
A7. <i>Collegamenti tra gli argomenti</i>	.289	.059	.674	-.120
A9. <i>Informazioni sulla valutazione</i>	.000	.302	.646	.057
A2. <i>Materiali didattici</i>	.250	.047	.586	.172
A10. <i>Stimolazione partecipazione</i>	.175	.200	.578	.209
A6. <i>Presentazione logica</i>	.295	-.025	.562	-.011
A5. <i>Utilizzo tecnologie</i>	.268	.052	.537	-.219
A11. <i>Rispetto date/orari appelli</i>	.147	.125	.531	.358
A8. <i>Puntualità e regolarità</i>	-.079	.249	.523	.278
A1. <i>Articolazione corso</i>	.076	.170	.512	.059
B6. <i>Aggiornamento web</i>	.094	.852	.056	.160
B7. <i>Informazioni bacheche Facoltà</i>	-.028	.849	.077	.217
B8. <i>Aggiornamento bacheche</i>	.096	.822	.048	.223
B5. <i>Informazioni web Facoltà</i>	.034	.784	.148	.202
B3. <i>Programmi di studio</i>	.160	.693	.273	-.059
B2. <i>Recapiti e orari ricevimento</i>	.124	.647	.295	-.095
B1. <i>Orario lezioni</i>	.159	.511	.172	.378
B4. <i>Calendario esami</i>	.292	.501	.194	.125
C5. <i>Audio efficace</i>	.866	.042	.167	.071
C6. <i>Aule attrezzate</i>	.843	.093	.088	.079
C7. <i>Attrezzature funzionanti</i>	.822	.052	.136	.136
C3. <i>Possibilità di scrivere</i>	.769	.107	.144	.013
C8. <i>Manutenzione efficiente</i>	.753	.076	.108	.234
C1. <i>Aule comode e luminose</i>	.685	.052	.004	.269
C2. <i>Aule pulite</i>	.630	.081	.226	.172
C4. <i>Spazi per lo studio</i>	.431	.117	-.106	.229
D2. <i>Organizzazione appelli d'esame</i>	.156	.055	.182	.734
D4. <i>Orari biblioteca</i>	.255	.244	.042	.628
D3. <i>Organizzazione orari segreterie</i>	.098	.257	-.002	.606
D5. <i>Servizio-prestiti biblioteca</i>	.267	.252	.125	.582
D1. <i>Organizzazione orari corsi</i>	.070	.140	.241	.504

Metodo estrazione: analisi componenti principali.
 Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.
 La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 6 iterazioni.

Tab. 6: Coefficienti della matrice ruotata

3. Analisi dei risultati

Si presentano di seguito le risultanze emerse dall'analisi statistica delle risposte fornite dagli studenti (suddivise per ciascuna delle 4 sezioni). Nella prima sezione (*Docenti*) è stato chiesto agli studenti di esprimere un giudizio relativamente alla presentazione dell'articolazione dei corsi, ai materiali didattici utilizzati, alla disponibilità ad approfondire/chiarire alcuni argomenti su richiesta dello studente, alla presentazione chiara ed efficace dei contenuti delle lezioni (secondo una coerente progressione logica e proponendo collegamenti tra gli argomenti presentati), alle sollecitazioni per stimolare l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti, all'utilizzo di computer e videoproiettore, alla regolarità delle lezioni e alla puntualità del docente, alla chiarezza delle informazioni sulle modalità di verifica degli esami, al rispetto degli orari/date degli appelli d'esame. Nella tabella 7 sono riportate le principali statistiche descrittive relative alle affermazioni proposte.

	Validi	Mancanti	Media	Moda	Mediana	Deviazione standard	Asimmetria	Curtosi
A1	312	3	5,98	6	6,0	1,95	-0,446	0,326
A2	310	5	6,80	7	7,0	1,92	-0,493	0,274
A3	313	2	7,06	8	7,0	2,10	-0,697	0,277
A4	310	5	6,70	7	7,0	1,76	-0,400	0,514
A5	312	3	7,88	10	8,0	1,99	-0,981	0,737
A6	310	5	6,82	6	7,0	1,91	-0,395	0,209
A7	309	6	6,76	7	7,0	1,96	-0,337	-0,208
A8	310	5	5,05	6	5,0	2,45	0,068	-0,760
A9	311	4	5,96	7	6,0	2,45	-0,349	-0,606
A10	311	4	6,32	6	6,0	2,04	-0,343	-0,103
A11	311	4	5,27	6	5,0	2,68	0,029	-1,045

Tab. 7: Sezione “Docenti”

La distribuzione non è perfettamente normale (cfr. Fig. 2): i valori assoluti dell’asimmetria (ad eccezione dell’item A5) sono bassi come quelli di curtosi (ad eccezione degli item A5 e A11). I giudizi prevalenti si attestano intorno ai valori della media compresi tra 5 e 6; viene in particolar modo apprezzato l’utilizzo di sussidi informatici durante le lezioni (item A5).

I giudizi prevalenti della seconda sezione (*Comunicazione*), ad eccezione degli item B2, B3 (la facilità di trovare recapiti, orari di ricevimento e programmi di studio) e B4 (la disponibilità del calendario d’esami con sufficiente anticipo) per i quali si esprime sostanzialmente una valutazione sufficiente o quasi sufficiente, sono negativi. Nel caso degli item B1 (disponibilità del calendario delle lezioni con sufficiente anticipo) e B5 (facilità di reperimento delle informazioni sul sito web di facoltà), si rilevano i valori delle medie più bassi pari, rispettivamente, a 3,81 e 3,92. Le statistiche descrittive relative alle affermazioni della sezione sono riportate nella tabella 8.

	Validi	Mancanti	Media	Moda	Mediana	Deviazione standard	Asimmetria	Curtosi
B1	308	7	3,81	1	4,0	2,27	0,389	-0,781
B2	309	6	5,44	5	5,0	2,60	0,052	-0,887
B3	308	7	5,31	6	5,0	2,52	-0,015	-0,895
B4	309	6	5,61	5	6,0	2,58	-0,316	-0,723
B5	311	4	3,92	1	4,0	2,39	0,431	-0,639
B6	308	7	4,15	1	4,0	2,42	0,290	-0,853
B7	312	3	4,04	5	4,0	2,13	0,269	-0,633
B8	310	5	4,00	1	4,0	2,20	0,281	-0,606

Tab. 8: Sezione “Comunicazione”

Le affermazioni inserite nella sezione successiva (*Strutture ed attrezzature*) si riferivano all’adeguatezza delle aule (aule comode, luminose, pulite, aule nelle quali è possibile scrivere e prendere appunti), alle attrezzature in esse disponibili (efficacia degli impianti di amplificazione, presenza e funzionalità dei sussidi tecnologici, manutenzione efficiente), alla presenza di spazi adeguati per lo studio individuale. Ad eccezione degli item C4 (è facile trovare uno spazio adatto per lo studio individuale) e C8 (i guasti di computer e di videoproiettori sono subito riparati), per i quali i giudizi non sono positivi, la valutazione prevalente è distribuita in maniera omogenea intorno a valori medi di giudizio (Tab. 9). Va sottolineata la percentuale pari al 10,1% di studenti che, per quanto riguarda l’item C8, ha scelto l’opzione *non so*.

	Validi	Mancanti	Media	Moda	Mediana	Deviazione standard	Asimmetria	Curtosi
C1	311	4	6,02	7	6,0	2,56	-0,406	-0,706
C2	312	3	6,23	7	6,0	2,43	-0,372	-0,477
C3	312	3	7,38	10	8,0	2,14	-0,712	0,037
C4	312	3	4,81	5	5,0	2,50	0,076	-0,953
C5	310	5	6,92	7	7,0	2,33	-0,586	-0,233
C6	315	0	7,11	8	7,0	2,20	-0,818	0,307
C7	308	7	6,35	6	7,0	2,32	-0,463	-0,324
C8	313	2	5,09	5	5,0	2,43	-0,014	-0,687

Tab. 9: Sezione “Strutture ed attrezzature”

Nell’ultima sezione (*Servizi*) è stato chiesto agli studenti di esprimere un giudizio circa l’efficienza del servizio-prestiti della biblioteca e l’adeguatezza organizzativa degli orari dei corsi, degli appelli d’esame, degli orari della segreteria-studenti e della biblioteca.

I primi tre item (D1, gli orari dei corsi sono organizzati in modo adeguato; D2, le date degli appelli d’esame sono organizzate in modo adeguato; D3, gli orari della segreteria-studenti sono organizzati per rispondere alle esigenze degli studenti) presentano valori delle medie piuttosto bassi. Il giudizio espresso circa i servizi erogati dalla biblioteca si attesta su livelli di sufficienza. In questo caso va comunque segnalata l’alta percentuale di studenti che rispondono scegliendo l’opzione *non so* (il 15,1%). Le principali statistiche descrittive dell’ultima sezione del questionario sono riportate nella tabella 10.

	Validi	Mancanti	Media	Moda	Mediana	Deviazione standard	Asimmetria	Curtosi
D1	309	6	3,28	1	3,0	2,27	0,717	-0,348
D2	308	7	3,69	1	4,0	2,40	0,532	-0,590
D3	310	5	2,85	1	2,0	2,13	1,019	0,376
D4	312	3	5,80	6	6,0	2,26	-0,115	-0,516
D5	308	7	5,75	5	6,0	2,47	-0,177	-0,596

Tab. 10: Sezione “Servizi”

Nella Figura 3, per finire, si presenta una sintesi dei valori delle medie aritmetiche di ciascuna sezione considerando tutti gli elementi/variabili sottoposti a valutazione.

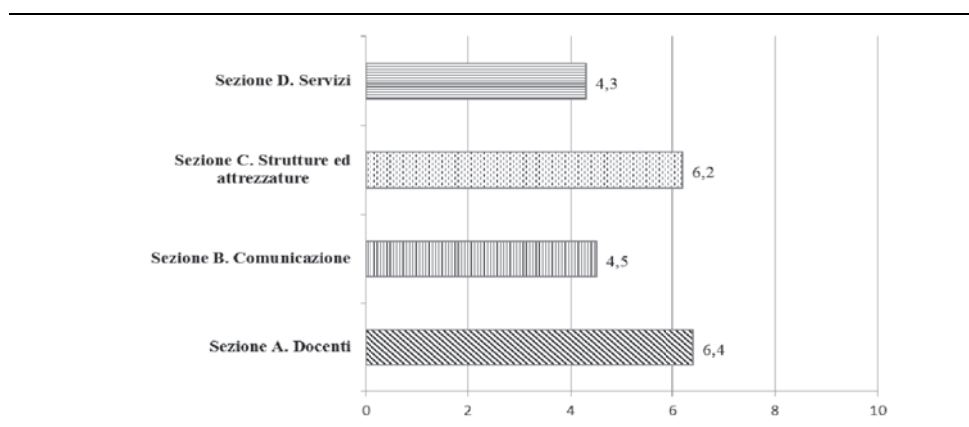


Fig. 3: Quadro di sintesi

4. Considerazioni conclusive e problemi aperti

Alcune riflessioni relative al questionario ed alle risultanze emerse dalla rilevazione ed elaborazione dei dati possono in conclusione essere presentate. Innanzitutto, circa la qualità dello strumento utilizzato, le elaborazioni statistiche, pur richiedendo ulteriori verifiche, sembrano confermare la sua struttura concettuale. In tal senso, l'analisi fattoriale ha permesso di misurare il grado di associazione tra i diversi gruppi di variabili e di identificare quattro distinti fattori che contribuiscono a spiegare il 52,66% della varianza complessiva.

Il questionario, seppure migliorabile, mostra alcuni vantaggi: non richiede tempi lunghi per la compilazione; la veste grafica è chiara ed ordinata, le modalità di risposta non sembrano creare confusione circa la comprensione degli item. Ciò è testimoniato anche dal basso numero di risposte mancanti (per ciascuna sezione e a livello complessivo). Questo risultato, a parere di chi scrive, va anche attribuito alle modalità di somministrazione del questionario precedentemente descritte. L'aver comunicato, prima della compilazione, gli obiettivi sottesi all'indagine (rilevare i problemi così come percepiti dagli studenti per il miglioramento di specifici processi organizzativi) ha contribuito a favorire la partecipazione attiva dello studente che, diventato consapevole protagonista, ha considerato importante esprimere le proprie opinioni tentando quindi di "recuperare una valutazione precedentemente immagazzinata o, in mancanza di questa, di attivamente impegnarsi nella costruzione di un atteggiamento a partire da questo piccolo elemento di esperienza" (Arcuri, Castelli, 2000, p. 142). Quanto emerso dal *response test* è, in tal senso, significativo.

Per quanto attiene l'analisi qualitativa delle opinioni degli studenti, il quadro che emerge è complessivamente poco confortante. Sono state rilevate numerose criticità in rapporto all'aspetto organizzativo legato alla fruizione di alcuni servizi all'interno del campus universitario (Sezione *D. Servizi*) e alla facilità di reperimento delle informazioni (Sezione *B. Comunicazione*). In particolare vanno sottolineate le opinioni negative relative alla disponibilità del calendario delle lezioni con sufficiente anticipo, alla facilità di reperimento delle informazioni sul sito web di facoltà, alla mancanza di sufficienti spazi adatti per lo studio individuale, all'organizzazione degli orari dei corsi e delle date degli appelli. Tutti questi elementi influenzano le *percezioni* degli studenti e meritano certamente approfondite riflessioni nelle sedi opportune al fine di individuare azioni efficaci per il miglioramento dei processi organizzativi. In tal senso, i risultati conseguiti dall'indagine rispondono in larga parte alle attese iniziali.

Le prospettive immediate di sviluppo della ricerca riguardano l'analisi delle relazioni fra variabili di contesto significative e rilevanti dalle quali dipendono molti aspetti in termini di esiti formativi ed outcomes mediante l'utilizzo di altri strumenti di indagine da associare al questionario presentato in questo contributo.






UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI SALERNO

Laboratorio di ricerca per la valutazione dei processi e delle azioni formative

QUESTIONARIO SULLA PERCEZIONE DELL'ORGANIZZAZIONE UNIVERSITARIA

Il questionario, anonimo, serve a conoscere in modo sistematico le opinioni degli studenti. Queste conoscenze potranno aiutare a migliorare la qualità del servizio offerto. Esprimi il tuo grado di disaccordo o di accordo sulle affermazioni che seguono. **Annerisci** completamente la casella **utilizzando** la scala progressiva da 1 a 10 per effettuare la scelta. I criteri sono i seguenti:

1 significa "per nulla d'accordo" 	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10	10 significa "completamente d'accordo" 	0 significa "non so" 
---	--	--	--

INFORMAZIONI GENERALI		Maschio	Femmina			
1	Sesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2	Anno di corso	I <input type="checkbox"/>	II <input type="checkbox"/>	III <input type="checkbox"/>		
3	Età	Minore di 20 <input type="checkbox"/>	tra 20 e 22 <input type="checkbox"/>	Tra 23 e 25 <input type="checkbox"/>	Maggiore di 25 <input type="checkbox"/>	
4	Residenza	In sede (meno di 60Km) <input type="checkbox"/>	Pendolare (oltre 60Km) <input type="checkbox"/>	Fuori sede ma con alloggio in sede <input type="checkbox"/>		
5	Situazione lavorativa	Lavoratore <input type="checkbox"/>	Part-time <input type="checkbox"/>	Studente a tempo pieno <input type="checkbox"/>		
6	Diploma	Liceo <input type="checkbox"/>	Istituto tecnico <input type="checkbox"/>	Istituto professionale <input type="checkbox"/>	Altro <input type="checkbox"/>	
7	Voto di diploma	60 - 69 <input type="checkbox"/>	70 - 79 <input type="checkbox"/>	80 - 89 <input type="checkbox"/>	90 - 100 <input type="checkbox"/>	con Lode <input type="checkbox"/>
8	Media del voto degli esami universitari	18 - 21 <input type="checkbox"/>	22 - 24 <input type="checkbox"/>	25 - 27 <input type="checkbox"/>	28 - 30 <input type="checkbox"/>	
9	Numero di crediti acquisiti	meno di 30 <input type="checkbox"/>	da 30 a 60 <input type="checkbox"/>	da 61 a 90 <input type="checkbox"/>	da 91 a 120 <input type="checkbox"/>	oltre 120 <input type="checkbox"/>

A. DOCENTI												
A1	L'articolazione dei corsi (obiettivi, programma, libri) è presentata in modo adeguato.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A2	I materiali didattici (testi di studio, dispense) sono coerenti con gli obiettivi del corso.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A3	I docenti sono disponibili ad approfondire/chiarire alcuni argomenti su richiesta dello studente.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A4	I contenuti delle lezioni sono presentati in maniera chiara ed efficace.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A5	I docenti utilizzano computer e videoproiettore.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A6	Gli argomenti delle lezioni sono presentati secondo una coerente progressione logica.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A7	Le lezioni sono organizzate proponendo collegamenti tra gli argomenti presentati.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A8	I docenti si presentano a lezione con regolarità e puntualità.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A9	Le informazioni sulle modalità di verifica degli esami sono chiare e precise.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A10	I docenti stimolano l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti (sollecitano coinvolgono con domande, interventi, ecc.).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0
A11	Gli orari/date degli appelli d'esame sono sempre rispettati.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 0

B. COMUNICAZIONE											
B1	Il calendario delle lezioni è disponibile con sufficiente anticipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2	È facile trovare i recapiti e gli orari di ricevimento dei docenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3	È facile trovare i programmi di studio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4	Il calendario degli esami è disponibile con sufficiente anticipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B5	È facile trovare le informazioni che cerco esplorando la pagina web della Facoltà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6	La pagina web della Facoltà è sempre aggiornata.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B7	È facile trovare le informazioni che cerco nelle bacheche della Facoltà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B8	Le informazioni poste nelle bacheche della Facoltà sono sempre aggiornate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. STRUTTURE ED ATTREZZATURE											
C1	Le aule sono comode e luminose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	Le aule sono pulite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C3	Nelle aule è possibile scrivere e prendere appunti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C4	È facile trovare uno spazio adatto (silenzioso, comodo) per lo studio individuale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C5	Gli impianti di amplificazione delle aule sono efficaci (si sente).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C6	Le aule sono attrezzate in modo adeguato (lavagna, computer, videoproiettore, internet).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C7	I computer ed i videoproiettori sono perfettamente funzionanti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C8	I guasti di computer e di videoproiettori sono subito riparati.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. SERVIZI											
D1	Gli orari dei corsi sono organizzati in modo adeguato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D2	Le date degli appelli d'esame sono organizzate in modo adeguato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D3	Gli orari della segreteria-studenti sono organizzati per rispondere alle esigenze degli studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D4	Gli orari della biblioteca sono organizzati in modo adeguato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D5	Il servizio-prestiti della biblioteca è efficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grazie per la collaborazione

Riferimenti bibliografici

- Ajzen I., Fishbein M. (1975). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Andrew M.D., Gauthier S.A., Jelmberg J.R. (1993). Comparing student perception of instruction in teacher education and on education courses, *Journal of Personnel Evaluation Quarterly*, 20, pp. 57-64.
- Arcuri L., Castelli L. (2000). *La cognizione sociale. Strutture e processi di rappresentazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Armando M., Fagioli F., Borra S., Carnevali R., Righetti V., Saba R. et al. (2008). Valutazione del disagio mentale e dello stress percepito tra gli studenti universitari, *Rivista di psichiatria*, 43(5), pp. 292-299.

- Bagozzi R.P., Edwards J.R. (1998). A general approach for representing constructs in organizational research, *Organizational Research Methods*, 1, pp. 45-87.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Berger J.B., Milem J.F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a causal model of student persistence, *Research in Higher Education*, 40 (6), pp. 641-664.
- Cattell R. B. (1966). The scree test for the number of factors, *Multivariate Behavioral Research*, 1, 2, pp. 245-276.
- Canestrari R. (1989). Il passaggio dall'adolescenza all'età adulta e la condizione psicosociale dello studente universitario, *Rivista sperimentale di freniatria*, 113, 2, pp. 291-316.
- Coggi C. (Ed.), (2004). *Una facoltà allo specchio: contributi di ricerca in un'università che cambia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi C. (Ed.), (2005a). *Domande di qualità: le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi C. (Ed.), (2005b). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Beni R., Sambin M., Lis A., Trentin R. (1997). *Il disagio psicologico degli studenti universitari. Proposte, progetti, riflessioni*. Milano: Guerini.
- Dortu J.C. (1992). *L'anti-stress dello studente*. Milano: Franco Angeli.
- Eagly A.H., Chaiken S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (Eds.), (2011). *Apprendere e valutare competenze all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Graham, S. W., Gisi L. S. (2000). The Effects of Institutional Climate and Student Services on College Outcomes and Satisfaction, *Journal of College Student Development*, 41, 3, pp. 279-291.
- Grimaldi R. (Eds), (2001). *Valutare l'Università: La Facoltà di Scienze della Formazione a Torino*. Torino: UTET.
- Hyland F. (2003). Focusing on Form. Student Engagement with Teacher Feedback. *System*, 31 (2), pp. 217-230.
- Hyun J.K., Quinn B.C., Madon T. Lustig S. (2006). Graduate student mental health: needs assessment and utilization of counselling services, *Journal of College Student Development*, 47, pp. 247-266.
- Kamuche F.U. (2005). Student Perceptions of Two State Universities in Texas. A Comparative Analysis, *College Student Journal*, Vol. 39, 3, pp. 411-434.
- Kleemann G.L., Richardson R. C., (1985). Student characteristics and perceptions of university effectiveness, *The Review of Higher Education*, 9, 1, pp. 5-20.
- Marsh H.W. (1987). Students evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research, *International Journal of Educational Research*, 11, pp. 253-388.
- Marton F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigating different understanding of reality, *Journal of Thought*, 21, 2, pp. 28-49.
- Miles R. H., (1980). *Macro organizational behavior*. Santa Monica (CA): Goodyear Publishing.
- Notti A.M. (2010). *La prove d'ingresso all'università*. Salerno: Edisud.
- Sanavio E., Galeazzi A., Baracchini L. (1993). Disagio psicologico e studenti universitari: un'indagine trasversale, *Bollettino di Psicologia applicata*, 207, pp. 25-33.
- Semeraro R. (Ed.), (2006a). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro R. (Ed.), (2006b). *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti di un percorso di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Venza G. (Ed.), (2008). *La qualità dell'università. Verso un approccio psicosociale*. Milano: Franco Angeli.
- Titus M.A. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities. A multilevel approach, *Research in Higher Education*, 45, 7, pp. 673-699.
- Walker C. (1998). Learning to learn, phenomenography and children's learning, *Educational and Child Psychology*, 15, pp. 25-33.
- Zahn D.K., Schramm R.M. (1992). Student perception of teacher effectiveness based on teacher employment and course skill level, *Business Education Forum*, 46, pp. 16-18.