



**Formare alla  
Ricerca  
Empirica in  
Educazione**

**Atti del Convegno Nazionale del  
Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della  
Ricerca Empirica in Educazione  
a cura di *Luca Ghirotto***



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
fondata nel 1989

## Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

A cura di Luca Ghirotto

Edito da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017

Politiche editoriali: tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della *double blind peer review* dal Comitato Scientifico del Convegno, composto da:

Luigina Mortari (coordinatrice, Università di Verona)  
Massimiliano Tarozzi (coordinatore, Università di Bologna)  
Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca)  
Luca Ghirotto (Università di Bologna)  
Marcella Milana (Università di Verona)  
Chiara Sità (Università di Verona)  
Paolo Sorzio (Università di Trieste)  
Andrea Traverso (Università di Genova)  
Lucia Zannini (Università Statale di Milano)



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia.

© 2017, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010691

Immagine in copertina con Licenza Creative Commons CC0 1.0. Fonte: Pixabay.

## Indice

Linee di ricerca e competenze metodologiche.

*Una premessa*

**Luca Ghirotto** .....7

### *Didattica universitaria ed educazione degli adulti*

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

*Un approccio esperienziale alla didattica universitaria*

**Anna Bondioli, Donatella Savio** .....17

TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo.

*Fenomenologia di una ricerca partecipata*

**Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica** .....26

Educare alla giustizia per educare al futuro: impegno delle istituzioni e prospettive pedagogiche.

*Una ricerca empirica sul territorio pugliese*

**Alberto Fornasari, Gabriella Calvano, Francesco Schino\*** .....35

Analizzare una ricerca narrativa.

*Aprire campi semantici attraverso polarità complementari*

**Andrea Galimberti** .....44

La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills

**Cristina Lisimberti** .....52

L’accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

*Implicazioni per la didattica universitaria*

**Katia Montalbetti**.....62

Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

*Possibilità e limiti*

**Antonella Nuzzaci** .....72

Care Leavers, pratiche e significati educativi.

*Analisi metodologica e sviluppi condivisi di una ricerca*

**Luisa Pandolfi**.....86

Approcci capacitativi sull’azione professionale docente.

*Una ricerca “quanti-qualitativa” di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell’agency*

**Chiara Urbani** .....96

## *Didattica, programmazione, servizi educativi*

Musica e Arti Visive nell'Educazione.

*Didattica interdisciplinare e qualità dell'apprendimento*

**Alessandra Anceschi** .....106

Risposte adattive delle organizzazioni scolastiche e percezione del cambiamento da parte degli insegnanti di scuola primaria.

*Un'indagine esplorativa*

**Davide Capperucci, Marianna Piccioli** .....115

Insegnare ad apprendere a leggere.

*Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica.*

**Giusi Castellana, Guido Benvenuto** .....126

Uno "sguardo pedagogico" nell'ambito della programmazione didattica

**Elvia Ilaria Feola** .....140

L'apprendimento delle competenze vocali in ambito di educazione

**Marco Galignano** .....148

...E il Ludo prese il vizio.

*Appunti di ricerca sulla didattica della lingua italiana*

**Margherita Ghetti** .....158

Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento.

*Questioni metodologiche*

**Giancarlo Gola** .....169

I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria.

*Un'indagine qualitativa*

**Immacolata Brunetti** .....181

Suggerimenti metodologici a partire da una ricerca educativa nei Centri per Bambini e Famiglie

**Tiziana Morgandi** .....203

Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica.

*Un intervento di ricerca-formazione*

**Cristina Palmieri** .....212

### *Mixed method e ricerche quantitative*

Un modello di Team Based Learning per la ricerca empirica in educazione

**Rosa Cera** .....223

La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. <i>L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY</i>	
<b>Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti</b> .....	<b>230</b>
Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. <i>Un approccio critico-euristico</i>	
<b>Chiara D'Alessio</b> .....	<b>239</b>
Per un'educazione alla giustizia. <i>Una ricerca empirica multi-metodo</i>	
<b>Antonia De Vita</b> .....	<b>250</b>
Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia	
<b>Giovanna Malusà</b> .....	<b>258</b>
Quello che gli studenti non dicono. <i>Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti</i>	
<b>Serafina Pastore</b> .....	<b>269</b>
Il valore aggiunto come misura di efficacia delle scuole e degli insegnanti. <i>Riflessioni su un percorso di ricerca di natura longitudinale</i>	
<b>Alessandra Rosa, Liliana Silva</b> .....	<b>279</b>
Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica. <i>Riflessioni in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione</i>	
<b>Sara Serbati</b> .....	<b>288</b>
Riflessioni metodologiche relative a una ricerca empirica nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna	
<b>Elisa Truffelli</b> .....	<b>298</b>
Contesti educativi eterogenei e nuove tecnologie. <i>Una ricerca multi-metodologica</i>	
<b>Luisa Zinant</b> .....	<b>308</b>

### *Salute, corpo e disabilità*

Emozioni in gioco. <i>Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica</i>	
<b>Alessandro Bortolotti</b> .....	<b>319</b>
Playfulness. <i>Criticità di un costrutto e della sua misurazione nel caso della disabilità</i>	
<b>Daniela Bulgarelli, Nicole Bianquin</b> .....	<b>329</b>

Educare attraverso la corporeità. <i>Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali</i>	
<b>Rita Casadei .....</b>	<b>340</b>
La ricerca sulle metafore linguistiche: aspetti metodologici e impatto sulle pratiche educative. <i>Uno studio nell'ambito della Medicina Generale</i>	
<b>Marika D'Oria .....</b>	<b>348</b>
L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. <i>Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico</i>	
<b>Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi,.....</b>	<b>358</b>
<b>Lucia Zannini* .....</b>	<b>358</b>
Vissuti e rappresentazioni del DSA. <i>Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA</i>	
<b>Giulia Lampugnani.....</b>	<b>370</b>
Educazione alla salute in giovani pazienti sottoposti a trapianto di fegato. <i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di strumenti di dialogo educativo condotto presso l'Azienda Ospedaliera di Padova</i>	
<b>Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi*, Patrizia Burra*, Giuseppe Milan ....</b>	<b>381</b>
L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma. <i>Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione'</i>	
<b>Valentina Migliarini .....</b>	<b>392</b>
La valutazione degli interventi di prossimità. <i>Uno studio pilota</i>	
<b>Cleta Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli, .....</b>	<b>402</b>
<b>Marco Bassani, Anna Rita Atti*, Giuseppe Pascarella .....</b>	<b>402</b>
Aspettare e affidarsi come allenamento alla vita. <i>L'etica dell'ascolto in Terapia Intensiva Pediatrica</i>	
<b>Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi*, Paolo Biban* .....</b>	<b>412</b>

# Quello che gli studenti non dicono.

## *Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti*

**Serafina Pastore**

*Università di Bari*

### Abstract

Le più recenti riforme nel mondo dell'istruzione universitaria incoraggiano gli insegnanti a predisporre una serie di pratiche di valutazione che possano al contempo rispondere tanto alle istanze dell'*accountability* e della *quality assurance*, quanto alle esigenze degli studenti. In Italia, nonostante l'ampio riconoscimento del valore del *feedback* degli studenti, il processo di assicurazione della qualità è sostanzialmente rimasto invariato, ingessato in un quadro di mero adempimento. I comportamenti di *compliance* e il forte senso di disaffezione rappresentano alcune delle cattive pratiche diffuse nel sistema di qualità definito da ANVUR. Il presente contributo, nel riportare gli esiti di un'analisi comparativa sulle principali *students surveys* a livello internazionale, analizza le criticità legate all'uso delle opinioni degli studenti per la valutazione della qualità didattica e illustra il processo di costruzione di un questionario opinioni studenti realizzato nell'ambito del progetto IDEA (*Improving Feedback Developing Effective Assessment for Higher Education*).

*Parole chiave: assicurazione della qualità - feedback - indagini opinioni studenti - valutazione*

The most recent reforms within the higher education field encourage teachers to incorporate a range of assessment practices that can reply to accountability and quality assurance requests, and be responsive to students' learning needs. In Italy, despite the importance of gather students' feedback in providing information about what students have gained through their engagement within the higher education system, the quality assurance process has remained mostly unchanged. Students' behaviour of compliance and a strong sense of disaffection represent some of the increasing malpractices in the Italian quality assurance system. This paper, while reports results of a comparative analysis on the main students survey it focuses on the criticalities connected to the use of students' opinions for the quality assurance. The paper reports also on the

path for the implementation of a new questionnaire for student' opinions realized within the IDEA project (*Improving Feedback Developing Effective Assessment for Higher Education*).

*Keywords: quality assurance - feedback - student survey - assessment practice*

## Sistemi universitari: trasformazioni, evoluzioni, valutazioni

Profonde e radicali trasformazioni hanno investito i sistemi universitari: già dagli anni '80, diversi cambiamenti istituzionali, sulla scorta delle richieste avanzate dall'*accountability*, sono stati realizzati, nell'ottica della *quality assurance*, al fine di raccogliere dati e informazioni che potessero essere comparabili e, allo stesso tempo, robusti, validi e "certi".

La diffusione così ampia della considerazione dei sistemi di *higher education* quale volano per il miglioramento delle performance economiche di un Paese si è affiancata, specie negli ultimi anni, alla pressione esercitata sull'università rispetto alla valutazione che è cresciuta in modo esponenziale, spinta dalla richiesta, spesso ossessivamente avanzata dai vari stakeholder (studenti, famiglie, mondo del lavoro e delle imprese, comunità sociale) di informazioni comparabili rispetto alle modalità con cui i giovani si preparano per entrare nell'ormai conclamata società della conoscenza.

Il concetto ombrello di qualità didattica, riunendo aspetti assai variegati come quelli della progettazione didattica, dell'attenzione al contesto di apprendimento, dei servizi a supporto degli studenti, del loro coinvolgimento attivo e del riconoscimento di diverse forme di valutazione per gli esiti di apprendimento, ha rappresentato, sin da subito, un argomento di acceso dibattito tanto da configurarsi quale aspetto cruciale dell'agenda politica europea dall'avvio del Processo di Bologna (1999). La forte spinta per l'assicurazione della qualità ha alimentato, rapidamente, una pleora di studi e di progetti tesi a teorizzare e misurare la qualità didattica, per finalità sia di rendicontazione, sia di miglioramento (Krause, 2012) che hanno indotto, e in parte agevolato, un processo di revisione della politica educativa, dell'organizzazione e della progettazione dei percorsi di formazione universitaria. In questo scenario, diversi sono stati i tentativi di delineare un diverso tipo di cultura della valutazione che fosse più sostenibile e utile al fine di favorire l'apprendimento degli studenti e garantire la loro partecipazione attiva quali "membri a pieno titolo della comunità accademica" (Jungblut, Vukasovic, & Stensaker, 2015).

Forte è divenuta l'esigenza di rivedere le pratiche di valutazione tradizionali, individuare forme alternative e analizzare le concezioni che insegnanti e studenti hanno della valutazione. Le recenti modifiche nelle politiche di *accountability*, di *quality assurance* e di *testing*, hanno indotto gli insegnanti ad avere accesso ai dati sui risultati di

apprendimento degli studenti ma anche a dati relativi alle percezioni che della qualità hanno gli studenti e al loro livello di soddisfazione.

Sulla scorta del movimento della *standard-based education* e dell'ampia diffusione dei Descrittori di Dublino, le ultime riforme nel campo dell'istruzione universitaria incoraggiano gli insegnanti a ricorrere a una pluralità di pratiche di valutazione che possano al contempo rispondere tanto alle istanze della nuova *accountability*, quanto alle esigenze di apprendimento degli studenti: come ribadisce Popham (2008) è nell'interesse degli insegnanti, ma anche degli studenti, che i primi sviluppino un livello di comprensione della valutazione e che modifichino le loro pratiche sulla scorta dei suggerimenti e dei *feedback* veicolati dagli studenti.

In siffatta compagine, le *student surveys* (ovvero le rivelazioni sulle opinioni degli studenti sulla didattica), sono divenute la modalità di raccolta dati più diffusa e utilizzata per l'assicurazione di qualità (Klemencic, & Chirikov, 2015; Williams, 2014).

Sebbene nel nostro Paese, i primi tentativi di introdurre processi di valutazione e assicurazione della qualità possano essere fatti risalire ai primi anni '80, è dal 2004 che il sistema universitario è stato investito da profonde trasformazioni veicolate da cambiamenti politici ed economici e dalle innovazioni sociali (Bonaccorsi, 2015). Ma è soprattutto con la Legge n. 240/2010 che nell'università italiana comincia a svilupparsi un diverso e inedito interesse per la valutazione. Tuttavia, a fronte della notevole attenzione riservata al tema dell'assicurazione della qualità didattica, ancora pochi sono gli studi realizzati sul ruolo del *feedback* e sulle percezioni che gli studenti hanno della valutazione.

Le pratiche di valutazione sono divenute così più complesse, utilizzate per diverse finalità e diversi *stakeholders* e realizzate per soddisfare principalmente due istanze:

- l'implementazione del sistema nazionale di assicurazione della qualità, così come definito dal modello ANVUR;
- la promozione di esiti di apprendimento allineati con i Descrittori di Dublino. L'impianto dei *learning outcomes* ha avuto un profondo impatto non solo sulla valutazione, ma sullo stesso processo di insegnamento-apprendimento, alimentando un dibattito acceso e plurale (Biggs, & Tang, 2011; Boud, & Molloy, 2013).

In quest'ottica, si dovrebbe supporre che le pratiche di valutazione siano diverse da quelle che erano solo pochi anni fa. In realtà, nonostante l'importanza riconosciuta alla raccolta del *feedback* degli studenti, il processo di assicurazione della qualità è rimasto sostanzialmente invariato: gli studenti valutano gli insegnanti al termine dei corsi e dei moduli, ma i docenti tendono a non utilizzare le informazioni e *feedback* per modificare la loro pratica didattica e migliorare la qualità del loro insegnamento.

A partire da questo composito scenario di seguito ci soffermiamo sul ruolo del *feedback* e delle *student surveys* nel processo di assicurazione della qualità. Infine riporteremo il percorso di costruzione del questionario per la raccolta delle opinioni studenti che, nell'ambito del progetto IDEA<sup>1</sup>, è stato realizzato attraverso un'indagine comparativa nazionale e internazionale.

## Feedback e processi di assicurazione della qualità

Il dibattito sull'assicurazione di qualità è strettamente connesso al ruolo del *feedback*, così come ad altri aspetti quali: l'accesso all'università, il problema della *retention*, l'analisi del livello di soddisfazione degli studenti che, in genere, è ottenuta attraverso le così dette *national student surveys* (rilevazioni delle opinioni degli studenti sulla didattica)<sup>2</sup>. Queste indagini «were introduced for various reasons relating to accountability, such as justifying the investment of public money and assuring the quality of provision to a range of stakeholders as well as making a contribution to informing students regarding their choice of institution» (Yorke, 2013: 6).

Nel corso del tempo, l'utilizzo di tali indagini è cresciuto rapidamente anche per il diffuso supporto della tecnologia che permette di raccogliere dati in modo più economico e veloce. Le *student surveys* sono progettate e realizzate per raccogliere dati e produrre prove valide e attendibili sui punti di forza e debolezza di un'istituzione universitaria a diversi livelli:

- micro (processi di insegnamento e apprendimento);
- meso (corsi di studio e sede universitaria);
- macro (sistema di istruzione e formazione universitaria nazionale).

La raccolta dati costituisce, indubbiamente, un aspetto cruciale per garantire e supportare una presa di decisioni efficace. I dati e il *feedback* fornito dagli studenti devono essere, infatti, non solo validi e affidabili (Giovannini, & Silva, 2014), ma anche chiari, significativi e utili per supportare il processo di miglioramento. A dispetto dell'enfasi posta sul *feedback* bisogna però ammettere come non ci sia un riconoscimento unanime rispetto alla sua importanza nella valutazione: può essere considerato come un prodotto o una

---

<sup>1</sup> Il progetto IDEA (*Improving Feedback Developing Effective Assessment for Higher Education*), coordinato da Serafina Pastore e avviato nel 2015, è vincitore del Concorso Pubblico di Idee di Ricerca bandito da ANVUR per la Linea di ricerca 2 "Sistemi informativi per la gestione della assicurazione della qualità della didattica (Delibera del Consiglio Direttivo ANVUR n. 92 del 8/7/2015). Obiettivo principale di IDEA è definire un modello di valutazione e di *feedback* che, oltre a promuovere un migliore apprendimento negli studenti, possa essere *embedded* con il sistema di assicurazione della qualità didattica dei corsi di studio.

<sup>2</sup> Per un approfondimento della letteratura sul tema e sulla vivace pluralizzazione di espressioni (e di pratiche) rimandiamo allo studio di Giovannini e Silva (2014).

conseguenza di una performance, come informazione sul livello di apprendimento degli studenti, come parte integrante del processo di apprendimento (Cramp, 2010; Archer, 2010). E se per un verso, buona parte della letteratura sul tema, specie nell'ottica dell'*assessment for learning*, ribadisce come il *feedback* rappresenti una chance per un dialogo continuo e interattivo tra docenti e studenti, dall'altro, studi più recenti ribadiscono come il *feedback* costituisca, in realtà, uno degli aspetti più problematici nell'esperienza universitaria degli studenti. Al riguardo Richardson (2005) avverte come siano diverse le criticità da considerare, tra cui, ad esempio, quelle imputabili al modo in cui il *feedback* è interpretato e reso pubblico e quelle relative alla "paternità" del *feedback* per docenti e studenti. Altri aspetti vanno inoltre considerati quando si iscrive il *feedback* nel processo di assicurazione della qualità: ad esempio, per quanto gli studenti possano essere coinvolti nel restituire il *feedback* ai loro docenti (e agli altri *stakeholders* coinvolti) a volte, rischiano di non vedere il senso di tale azione e di non comprendere e contestualizzare i risultati (Porter, 2011).

Troviamo qui però un primo latente paradosso: mentre la letteratura di settore, specie quella relativa alla prospettiva dell'*assessment for learning*, ribadisce quanto il *feedback* sia importante per rinforzare il ruolo attivo degli studenti, nella pratica, questo tipo di indagini finisce con il prestare maggiore attenzione agli aspetti istituzionali e non ai fattori contestuali, sociali, educativi e psicologici relativi a uno specifico processo di insegnamento-apprendimento: «most of the research evidence has been concerned with students' perceptions of the quality of the teaching they receive or their more global perceptions of the academic quality of their programs. Much less evidence has been concerned with students' level of satisfaction with the teaching that they receive or with their programmes in general» (Richardson, 2005, p. 16).

Simili considerazioni ben si sposano con il contesto attuale dell'università italiana e del sistema di assicurazione della qualità che, sulla scorta delle Linee Guida ENQA (2015), è articolato in cinque fasi:

- definizione dei *learning outcomes* e dei *program outcomes*;
- definizione di corsi e moduli di insegnamento;
- monitoraggio e valutazione dei *learning outcomes*;
- supporto alle azioni di miglioramento;
- documentazione di quanto realizzato.

Il comportamento di *compliance* degli studenti nella compilazione del questionario sulle opinioni che loro hanno rispetto all'esperienza universitaria e al processo di insegnamento-apprendimento, così come un forte senso di disaffezione, rappresentano

solo alcune delle *malpractices* diffuse in concomitanza con l'implementazione del modello AVA di assicurazione della qualità.

Si tratta di un problema di non poco conto: se gli studenti forniscono informazioni che non sono veritiere, il processo di assicurazione della qualità perde il suo senso e la sua validità.

Il progetto IDEA nasce proprio dall'esigenza di contrastare tali cattive pratiche, analizzare le principali problematiche che docenti e studenti avvertono nel processo di assicurazione della qualità e migliorare il ruolo del *feedback*.

In tale cornice si inserisce il tentativo di predisporre un nuovo questionario per la raccolta delle opinioni degli studenti. Vediamo in dettaglio.

### Questionario ANVUR *reloaded*

Con la messa a regime del processo AVA, ANVUR, ha predisposto, per ottenere un monitoraggio completo sulla didattica e dati affidabili e comparabili tra i diversi atenei italiani, un insieme minimo di domande (11 per essere precisi) per la valutazione della didattica da parte degli studenti frequentanti. Insieme al nucleo minimo di quesiti da inserire nella rilevazione, ai Nuclei di Valutazione di ciascuna sede universitaria sono state fornite istruzioni di tipo organizzativo (quando somministrare il questionario) e metodologiche (modalità di costruzione degli indicatori e principali tecniche di presentazione dei risultati).

La creazione di un metro comune di rilevazione se, per un verso, ha garantito la comparabilità, dall'altro, come si legge nel report ANVUR (2015), ha sacrificato le peculiarità di ciascuna università: i questionari sono stati così integrati con quesiti e dimensioni di indagine (spesso con un effetto di superfetazione che superava le 50 domande) derivanti dall'analisi dei contesti in cui venivano applicati, con l'effetto finale, però, dei "mille fiori nel prato".

Sulla scorta dell'impianto del progetto IDEA, il lavoro di costruzione e validazione del questionario sulle opinioni degli studenti è stato svolto su due livelli: nazionale e internazionale.

Nel primo caso è stata predisposta una ricognizione dei diversi questionari realizzati dalle università italiane (accesso sito VALMON) e, in seconda battuta, un'analisi delle dimensioni di cui si compone il canovaccio delle 11 "domande di base" (Tabella 1).

Tabella 1 - Struttura di base del questionario opinioni studenti - ANVUR

Insegnamento	Docenza	Interesse
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adeguatezza delle conoscenze preliminari per la comprensione degli argomenti</li> <li>• Proporzionalità del carico di studio rispetto ai crediti</li> <li>• Adeguatezza del materiale didattico</li> <li>• Chiarezza nella descrizione delle modalità di esame</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osservanza degli orari di lezione</li> <li>• Capacità di motivare l'interesse</li> <li>• Chiarezza nell'esposizione</li> <li>• Utilità delle attività didattiche integrative</li> <li>• Correttezza delle informazioni riportate sul web del CdS</li> <li>• Disponibilità a dare chiarimenti e spiegazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse generale per gli argomenti trattati</li> </ul>

A livello internazionale ci si è soffermati, invece, sul percorso di elaborazione e costruzione di *student surveys* realizzate in diversi contesti. La scelta è stata orientata verso i Paesi in cui la tradizione dell'*assessment for learning* è più forte e consolidata. In particolare sono state considerate due differenti *surveys* (Tabella 2): la *National Student Survey* (UK) e il *Course Experience Questionnaire* (Australia).

Tabella 2 - Student surveys a confronto

National Student Survey - UK	Course Experience Questionnaire - Australia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• TL= teaching and learning (4 items)</li> <li>• AF= assessment and feedback (5 items)</li> <li>• AS= academic support (3 items)</li> <li>• OM= organization and management (3 items)</li> <li>• LR= learning resources (3 items)</li> <li>• PD= professional development (3 items)</li> <li>• + OS= overall satisfaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Good teaching (8 items)</li> <li>• Clear goals and standards (5 items)</li> <li>• Appropriate workload (5 items)</li> <li>• Appropriate assessment (6 items)</li> <li>• Emphasis on independence (6 items)</li> <li>• (Version trial + 3 items on feedback)</li> </ul>

Il questionario ANVUR è stato così “rimaneggiato” prestando particolare attenzione alla definizione delle variabili, alla revisione delle variabili socio-demografiche e alla riformulazione della scala di misura (1-4). Cinque le dimensioni previste:

1. Organizzazione didattica e insegnamento;
2. Valutazione e AQ;
3. Supporto all'apprendimento;
4. Risorse per l'apprendimento;
5. Descrittori di Dublino.

La somministrazione è stata realizzata con due diverse modalità:

- la prima, via piattaforma dedicata, per gli studenti che hanno partecipato al progetto IDEA (con 2 re-call). Chiusura al 30 settembre 2016;
- la seconda, con survey-monkey, per gli studenti UNIBA che non hanno partecipato al progetto IDEA. Chiusura al 30 ottobre 2016.

Non ci siamo soffermati sui risultati del questionario, ovvero sulle valutazioni ottenute dai singoli corsi che hanno partecipato al progetto IDEA: valutare ogni singolo corso appare poco funzionale all'economia del discorso qui presentato. Piuttosto gli sforzi maggiori sono stati profusi per la validazione del questionario. Ci aspettiamo, appena il processo di validazione sarà concluso, che il questionario elaborato possa

- agevolare il cambio di prospettiva sulla valutazione tanto nei docenti tanto negli studenti andando oltre il famoso effetto “*broad brush*” e attivando un cambiamento reale ed efficace;
- predisporre una maggiore attenzione al processo di apprendimento e non solo ai contenuti dello stesso;
- migliorare la partecipazione attiva al processo di apprendimento;
- contribuire a una maggiore aderenza al contesto;

I principali limiti imputabili a questo studio attengo a

- la ridotta ampiezza del campione. Nonostante gli studenti che hanno partecipato al progetto IDEA fossero in un certo senso “fidelizzati”, l'effetto decadimento è stato pesante: durante la prima somministrazione solo 174 questionari raccolti su 572 partecipanti (per ragioni diverse: chiusura corsi; prossimità esami; effetto saturazione con altri questionari somministrati durante la sperimentazione; effetto “copia” con il questionario ANVUR-Uniba);
- la necessità di ulteriori analisi per la validità del questionario (Item Analyses oltre a PCA);
- l'opportunità di testare il questionario in altri contesti universitari.

## Per (non) concludere

Il riconoscimento del *feedback* quale parte integrante dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione non scalfisce, per il momento, la forte disaffezione che, in particolare, docenti e studenti sembrano avere nei suoi confronti. Migliorare la pratica del *feedback* non è questione di immediata attuazione, specie nel nostro Paese

dove permane un forte livello di burocratizzazione dei processi valutativi e dove gli studenti continuano ad avere notevoli difficoltà ad essere realmente attivi e coinvolti nel processo di assicurazione della qualità. Gli strumenti fino ad ora predisposti non hanno garantito infatti una raccolta di informazioni che fosse “veritiera” e realmente utile al miglioramento del sistema; tante le cose che gli studenti non hanno potuto dire e veicolare. Diviene allora fondamentale lavorare per migliorare il *feedback* e predisporre così una nuova comprensione e una nuova cultura della valutazione nel sistema universitario e ridurre, al contempo, il rischio di una politicizzazione del *feedback* stesso a vari livelli (Yorke, 2015).

## Riferimenti bibliografici

- Archer, J. (2010). State of the science in health professional education: Effective feedback. *Medical Education*, 44, 101-108.
- Biggs, J. and Tang, K. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Bonaccorsi, A. (2015). Institutions of Public Science and New Search Regimes. In J. Dorothea, & I. Pruisken (Eds.), *The Changing Governance in Higher Education and Research* (pp. 143-175). Multilevel Perspectives. Dordrecht: Springer.
- Boud, D., Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Cramp, A. (2011). Developing first-year engagement with written feedback. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 113-124.
- Giovanni, M.L. & Silva, L. (2014). Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte?. *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), 19-51.
- Jungblut, J., Vukasovic, M, & Stensaker, B. (2015). Student perspective on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180.
- Klemenčič, M., & Chiricov, I. (2015). On the use of student surveys. In R. Pricopie, P. Scott, J. Salmi, & A. Curaj (Eds.), *Future of Higher Education in Europe* (pp. 361-379). Volume I and Volume II. Dordrecht: Springer.
- Krause, P. (2012). *Public financial management reforms in post-conflict countries*. Washington, DC: World Bank.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Porter, S. (2013). Do college student surveys have any validity?. *Review of Higher Education*, 35(1), 45-76.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.

- Williams, G. (2014). Reflections on Research into Higher Education since Robbins. *Higher Education Quarterly*, 68(2), 210-224.
- Yorke, M. (2013). Surveys of the student experience and the politics of feedback. In S. Merry, Stephen, Margaret, Price, David, Carless, and Maddalena, Taras (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education* (pp. 6-18). Abingdon: Routledge.