

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO



Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'Educazione

CURRICULUM

Metodologia della Ricerca Educativa

XXXIII CICLO

TESI DI DOTTORATO

La cultura dell'autovalutazione: un'indagine nelle scuole campane

Settore scientifico M-PED/04

COORDINATORE

Chiar.mo Prof. Filippo Fimiani

TUTOR

Chiar.ma Prof.ssa Rosanna Tammaro

DOTTORANDA

Dott.ssa Maria Tiso

Anno accademico 2019/2020

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1	
<i>La cornice sistemica della valutazione</i>	
1. Dalla linearità alla complessità	3
2. La prospettiva sistemica nell'analisi dei sistemi educativi	5
3. La scuola come sistema	9
4. Paradigmi per la valutazione sistemica	11
5. La scuola come organizzazione	13
6. Le ragioni della una nuova prospettiva organizzativa: cosa accade in Italia	16
7. Possibili modelli interpretativi della scuola	19
8. La qualità della scuola come organizzazione	21
Capitolo 2	
<i>La valutazione, un puzzle da ricomporre</i>	
1. Dall'autonomia alla valutazione: un excursus normativo	27
2. La valutazione interna	30
2.1. Modelli di valutazione interna	36
3. La valutazione esterna	39
4. Valutazione: interna ed esterna	44
5. Valutazione tra controllo e sviluppo	48
5.1. Valutazione esterna ed interna: cosa accade in Europa, ma non solo	49
Capitolo 3	
<i>Il processo di autovalutazione in Italia</i>	
1. Verso la definizione del Sistema Nazionale di Valutazione: il Rapporto di Autovalutazione	53
2. Progetti sperimentali: la validazione del Rav	54
3. Sistema Nazionale di Valutazione	60
3.1 Progetto PON Valu.E	65
4. La struttura del Rapporto di autovalutazione	69
4.1 Contesto e Risorse	73
4.2 Esiti	78
4.3 A Processi – Pratiche educative e didattiche	85
4.3 B Processi – Pratiche gestionali e organizzative	96
4.4 Il processo di autovalutazione	105
4.5 Individuazione delle priorità	105
4.5.1 Priorità e Traguardi orientati agli Esiti degli studenti	106
4.5.2 Obiettivi di processo	107
5. Il piano di miglioramento	108

Capitolo 4

La ricerca empirica: un'indagine nelle scuole campane

1. Obiettivi e ipotesi della ricerca	112
2. Scelte metodologiche e procedurali	114
3. Costruzione questionario Q1: “Indagine Nav sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione”	115
4. Somministrazione dei questionari Q1 e Q2	121
5. Descrizione del campione della ricerca Q1: Indagine Nav sul processo di elaborazione del Rav	125
6. Analisi dati questionario Q1: descrittiva generale	127
6.1 Analisi dati questionario Q1: test Chi Quadro e Phi Quadro	137
6.2 Riflessioni finali	152
7. Descrizione del campione della ricerca Q2: Indagine Dirigenti Scolastici sul processo di elaborazione del Rav	154
8. Analisi dati questionario Q2: descrittiva generale	157
8.1 Riflessioni finali	163
Conclusioni	165
Bibliografia	168
Sezione Allegati	179
1. Allegato 1. Questionario Q1	180
2. Allegato 2. Analisi dati Q1 (Test Chi-Quadro, Phi-Quadro): Indipendenza	188
3. Allegato 3. Questionario Q2	208
4. Allegato 4. Analisi dati Q2 (Test Chi-Quadro, Phi-Quadro): Indipendenza	212
Schema di sintesi	218

DEDICA

Introduzione

L'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, introdotta con il DPR n.80 del 2013, ha dato avvio a radicali trasformazioni dei processi valutativi e potenziato il ruolo delle scuole all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione. Una tale spinta trasformativa ha fatto sì che la valutazione uscisse dal confine della singola classe per volgere lo sguardo all'insieme di classi di una scuola, al contesto in cui si agisce, alle risorse a disposizione, ai processi attivati. L'autovalutazione non è un processo semplice, trova tuttavia terreno fertile in quelle istituzioni che hanno già avviato delle riflessioni interne ed esterne ad esse, che vantano competenze a livello individuale e di gruppo di lavoro, che hanno avviato percorsi di formazione e autoformazione del personale scolastico al fine di riorganizzare il curriculum e le pratiche didattiche. Per costruire la fondamentale cultura dell'autovalutazione d'istituto è indispensabile riappropriarsi di una cornice teorica di riferimento, oltreché di competenze valutative e docimologiche, affinché le istituzioni siano in grado di valutare, attraverso indicatori, il curriculum, il contesto socioeconomico ed educativo in cui operano, gli esiti dei propri studenti e le pratiche educativo-didattiche e gestionali-organizzative.

La valutazione deve servire a tutti, è questa la premessa da cui partire, deve essere utile alle scuole per scoprire i propri punti deboli e migliorarsi, agli insegnanti per capire quali cambiamenti apportare per migliorare l'apprendimento dei propri studenti, alle famiglie per potersi affidare al sistema scolastico, alla politica per individuare linee di sviluppo e per orientare nuove decisioni legislative (Poggi, 2012).

Scopo del presente lavoro è offrire una riflessione sulla valutazione delle istituzioni scolastiche, intesa come processo sistemico, con la finalità di monitorare e migliorare la qualità della scuola nel suo insieme.

Il primo capitolo ripercorre un'evoluzione fondamentale avvenuta nella scuola, ovvero il passaggio dalla linearità alla complessità, la scuola diventa essa stessa sistema complesso, ed in quanto tale richiede uno sguardo comprensivo, plurale e di *convivenza* tra le parti ed il tutto, il micro ed il macro, il caos e l'ordine. Le istituzioni scolastiche non possono più cedere alla tentazione di semplificare, ne consegue che la logica del *forecasting*, che si basa sull'esperienza e sull'analisi delle tendenze attuali, deve potersi affiancare alla logica del *foresighting*, ovvero una lungimiranza progettuale che consente alle organizzazioni di poter guardare al futuro nel lungo termine e, relativamente ad esso, stabilire le priorità da perseguire (Magnoler, 2017).

Il secondo capitolo presenta il costrutto del termine di valutazione, oggi circolare, complessa, rendicontativa, ma anche formativa, a partire dalla Legge n.59 del 1997.

Se le istituzioni scolastiche non sono più mere esecutrici di diktat provenienti dall'alto, se quindi viene riconosciuta loro la possibilità di progettare, di scegliere e di decidere, va da sé che tale range di discrezionalità deve poter essere sottoposto a valutazione. I processi di decentralizzazione e di autonomia, avviati con la legge sull'autonomia, hanno comportato la devoluzione ed il trasferimento a livello di scuola di molte decisioni che in passato venivano assunte a livelli superiori, diviene importante quindi interrogarsi circa i modi in cui la conoscenza possa orientare le azioni dei docenti e dei dirigenti scolastici. Le accresciute responsabilità decisionali degli insegnanti e dei capi di istituto suggeriscono la necessità di un maggior controllo, da parte degli operatori scolastici, ad essere più consapevoli delle proprie analisi e dei propri giudizi, anche attraverso un confronto con informazioni esterne all'istituzione. Qui si profila la distinzione tra la valutazione interna, predisposta e sostenuta all'interno delle scuole, e la valutazione esterna approntata da terze figure, esterne alle istituzioni. Le due forme di valutazione rimandano rispettivamente ad una logica di sviluppo e ad una logica di controllo, tra di loro in rapporto di reciprocità e di complementarità.

Il terzo capitolo analizza il percorso di sperimentazione avviato da Invalsi a partire dal 2009 al 2015. Lo scopo di questa “stagione sperimentale” è stato quello di definire un modello di valutazione che le scuole potessero utilizzare e che fosse in grado di far riflettere loro sugli aspetti sostanziali delle proprie azioni. Al termine delle sperimentazioni i tempi erano maturi per porre al centro del dibattito educativo il tema della valutazione scolastica in chiave sistemica, così accade che viene emanato il DPR n. 80 del 2013, istituito il Sistema Nazionale di Valutazione, messo a regime il Rapporto di autovalutazione.

Il quarto e ultimo capitolo riporta i dati e le riflessioni relativi all'indagine esplorativa che la scrivente ha condotto e rivolto agli Istituti Comprensivi della regione Campania, al fine di comprendere se e quanto la spinta trasformativa, introdotta dal DPR 80, sia riuscita a produrre una vera e propria cultura della valutazione. La ricerca ha voluto indagare il punto di vista dei nuclei di valutazione interna e dei dirigenti scolastici che, in prima linea, si occupano della stesura del Rapporto di autovalutazione. L'indagine ha voluto analizzare i processi che le istituzioni mettono in atto per elaborare il rapporto di autovalutazione, inoltre comprendere se e quanto questo strumento sia realmente vissuto come opportunità di riflessione e di miglioramento, oppure come semplice forma di controllo rendicontativo proveniente dall'esterno.

Capitolo 1

La cornice sistemica della valutazione

1. Dalla linearità alla complessità

Complessità e pluralità caratterizzano la civiltà contemporanea e fungono da sfondo per l'agire umano, che assume questa nuova cultura a discapito delle certezze e delle verità assolute, a favore dell'inatteso e del cambiamento (Crispiani, 2010), il culto della certezza razionale viene soppiantato da un'idea di multirazionalità o di epistemologia della complessità. Il passaggio da una società moderna, caratterizzata da processi ancora lineari, ad una società contemporanea connotata da processi non-lineari, ha condotto a ciò che viene definito sistema complesso.

La scienza moderna si è definita attraverso nozioni, fatti e accadimenti in rapporto sequenziale tra loro, con l'obiettivo di semplificare o addirittura di "braccare la complessità" (Le Moigne, 1985, p. 84). Secondo il paradigma della semplicità che le attribuisce Morin (1993), la scienza moderna approccia ai saperi attraverso i caratteri dell'unità e della continuità, le conoscenze si costruiscono accumulandosi, esattamente come per edificare un palazzo, di piano in piano (Crispiani, 2010). Il procedimento scientifico ad impronta razionalista avanza dunque per categorie e gerarchie, i confini delle singole discipline appaiono chiusi e netti, verso il cambiamento si assume un atteggiamento di rigidità e di chiusura; l'onniscienza, a cui si tende, si nutre di razionalità, scientismo e linearità. Questo è il motivo per cui perdura immensa fiducia nelle scienze e nella tecnologia, indirizzate alla risoluzione dei problemi dell'umanità, un ottimismo progressista che però viene lentamente a cadere attraverso un nuovo modo di vedere.

Dall'inizio del '900 si assiste ad una lenta e graduale decostruzione dell'immagine unitaria e monolitica del pensiero scientifico, Haken (1985) discutendo della sinergetica, scrive «[...] ma oggi ci stiamo rendendo conto sempre di più delle limitazioni di questo approccio e in particolar modo quando abbiamo a che fare con sistemi complessi» (p. 94). L'epistemologo Morin lo sostiene e aggiunge che l'approccio semplicistico delle scienze tradizionali, si fonda sulla consuetudine di ragionare in termini di *parti* e semplificare in categorie, nozioni, leggi e paradigmi.

Un contributo fondamentale viene proprio dallo studioso il quale pone in evidenza la natura del pensiero complesso sostenendo che gli eventi naturali, culturali, sociali e politici

costituiscono esistenze complesse ed in quanto tali non riducibili o semplificabili. Morin ritiene che accostarsi alla complessità non sia affatto semplice poiché questo concetto non è disciplinato da un vero e proprio statuto epistemologico, avvicinarsi ad essa non può avvenire per un'unica strada pertanto, probabilmente, ha più senso parlare "della complessità" (Morin, 1985).

Dal momento che non è possibile percorrere un'unica via, nel contributo *Le vie della complessità* (1985) Morin ne individua tre:

Convivenza. È necessario convivere con il caos, il disordine e l'inatteso, questi sono elementi irrinunciabili ed ineliminabili, ciò comporta l'abolizione di categorie preordinate per crearne di nuove;

Messa in crisi. È opportuno procedere ad una riflessione critica verso tutto ciò che appare chiaro e chiuso, i confini delle scienze non si possono più delimitare così come non ha più senso demarcare il soggetto e l'oggetto, l'organismo e l'ambiente;

Osservatore. La terza via è rappresentata proprio dal ritorno dell'osservatore, non solo nelle scienze antro-po-sociali, ma anche in quelle fisiche, la società postmoderna infatti getta ombre persino sulle scienze esatte.

Se queste sono le vie indicate da Morin, si può ritrovare un primo principio di complessità, definibile come *ologrammatico*, per il quale ogni tipo di organizzazione complessa contiene in ogni sua parte le informazioni dell'insieme al quale essa appartiene. Ciò significa che l'interpretazione della complessità passa attraverso una soluzione circolare che va dal tutto alle parti e viceversa, abbandonando sia una visione riduzionista che muove dall'analisi delle parti, sia un'impostazione olistica che predilige il tutto a discapito delle parti.

Dal principio ologrammatico discende un altro assioma, quello dell'*organizzazione ricorsiva* secondo cui esiste un rapporto di con-casualità tra causa/effetto, produttore/prodotto, uno-molteplice, ad esempio secondo questo principio i prodotti e gli effetti sono essi stessi produttori di ciò che li ha prodotti. Il processo ricorsivo rompe definitivamente l'idea di linearità causa/effetto e di produttore /prodotto.

Morin (1985) insegue un pensiero dialogico che «richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarsi di comprendere la multidimensionalità, di pensare la singolarità con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici» (p. 36).

Il sociologo Luhmann, rispetto a Morin, accentua le caratteristiche della complessità in senso sociologico. La teoria sistemica della complessità sociale si basa sull'ipotesi che la società possa essere considerata come un insieme articolato, quindi complesso, di subsistemi. Lo

studioso dunque parla di un sistema sociale acentrico che si articola in subsistemi (Luhmann, 1999), questi per essere attivati hanno bisogno di una *funzione*, ad esempio la società in base alla *funzione* produttiva si articola in un subsistema economico, in base alla *funzione* di esercizio del potere, si articola in subsistema politico, e così per ciascuna funzione: educativa, giudiziaria, burocratica, tecnologica, ecc. La complessità emerge nel momento in cui i vari subsistemi comunicano tra loro, la comunicazione può avvenire attraverso forme forti, di interdipendenza funzionale, o deboli, di risonanza (Luhmann, 2001).

Per quanto concerne il subsistema educativo, esso si differenzia in sistema scolastico e sistema pedagogico; funziona esattamente come tutti gli altri subsistemi sociali, si presenta come autonomo, in grado di fornire prestazioni selettive, riflessivo e autoreferenziale poiché ogni subsistema nel suo dispiegarsi diventa sistemico e attua un piano autoreferenziale, che quindi fa continuamente riferimento a se stesso.

2. La prospettiva sistemica nell'analisi dei sistemi educativi

Le brevi riflessioni sin qui condotte rappresentano una cornice culturale entro cui collocare il nuovo assetto scolastico voluto dall'art.21 della Legge n.59 del 1997. La chiave di lettura necessaria per comprendere la nuova prospettiva culturale, organizzativa, metodologica e didattica dell'autonomia scolastica è rappresentata proprio dall'idea di complessità. Per anni la scuola si è basata su un approccio esclusivamente disciplinarista-nozionistico, portavoce di un insegnamento unidirezionale e trasmissivo, di una didattica esecutiva e conforme, quindi di una valutazione punitiva o premiante.

Contrariamente a questa condizione, negli ultimi anni il sistema formativo è mutato profondamente, i termini di complessità e sistema sono entrati a far parte della terminologia scolastica mutando radicalmente la visione all'interno e all'esterno della scuola. Viene da chiedersi allora quale sia la specificità semantica, in ambito prettamente scolastico, dei termini di complessità e sistema. Il primo termine porta con sé un nuovo modo di conoscere, indagare ed esplorare la realtà secondo un diverso paradigma culturale, definito da Morin come razionalità complessa. La linearità della formazione viene soppiantata dalla complessità formativa che ha condotto ad una didattica problematizzata e relazionale, oltreché ad una valutazione formativa.

Il concetto di sistema viene preso in prestito dall'ambito biologico, dove lo studioso von Bertalanffy (1968) offre una visione unitaria della realtà; egli sostiene che tutto ciò che vive, atomi, molecole, individui e società, altro non sono che sistemi basati su un equilibrio di

interrelazioni. I sistemi sono insiemi di parti in relazione, ne consegue che il loro funzionamento non può essere ricondotto al comportamento dei singoli elementi che li costituiscono; l'unica maniera per comprendere un sistema complesso è quella di procedere dal tutto alle parti e dalle parti al tutto; affinché si possa conoscere il singolo elemento è essenziale studiarlo in riferimento al comportamento di tutti gli altri e quindi all'azione dell'intero sistema.

Il principio Ologrammatico di Morin (1985), di cui si è trattato precedentemente, asserisce infatti che la parte è nel tutto, così come il tutto è nelle parti, «ne deriva che un soggetto che è parte di un'organizzazione (famiglia, quartiere, città, azienda) comprende in sé anche l'organizzazione stessa (famiglia, quartiere, città, azienda) in termini culturali, valoriali, comportamentali, ecc.» (Coraglia & Garena, 2008, p.141). Secondo il modello del sistema aperto le strutture organizzate sono assimilabili a dei veri e propri sistemi biologici che si adattano al loro ambiente.

L'espressione "sistema scuola" sancisce l'apertura di questa istituzione verso l'ambiente esterno, la scuola non è più una monade, definita da carattere di chiusura e isolamento, ma parte di un ambiente con il quale è in continua relazione, pur mantenendo la propria peculiarità. Allo stesso modo l'azione valutativa, che del sistema educativo fa parte, non è più lineare, né collocabile in un preciso punto del processo formativo così come avveniva nella didattica tradizionale, diventa ora processuale e circolare, parte integrante dell'intero percorso.

Il termine complessità, da non confondere con complicazione, «non è equilibrio stabile e né caos; è una terza condizione in cui il sistema è creativo come se manifestasse un comportamento intelligente di adattamento alle sollecitazioni ambientali. Un sistema complesso appare come se avesse la possibilità di evolvere autonomamente, di adattarsi, di migliorare» (Bertuglia & Vaio, 2003, p.309).

Se applichiamo queste considerazioni al subsistema formativo, ne viene fuori che la complessità da cui esso è connotato, richiede un nuovo equilibrio al suo interno. *Flessibilità* e *adattabilità* sono pertanto aspetti necessari per la sopravvivenza del sistema stesso. È proprio in queste riflessioni che s'inserisce la trasformazione dell'ordinamento scolastico che assumerà sempre più le caratteristiche di un sistema complesso e che in quanto tale si oppone ad una metodologia riduzionista, lineare e semplificatrice. Al contrario, la visione sistemica segue un modello circolare, pone in relazione di interdipendenza fatti, fenomeni e individui; secondo questa nuova concezione un qualunque "problema" si verifichi all'interno

di un contesto scolastico viene osservato attraverso uno sguardo complesso, calato nella situazione più ampia del sistema cui appartiene.

Alla luce di quanto detto appare evidente che il processo educativo possa essere considerato a tutti gli effetti un sistema complesso essendo basato sulla relazione di più attori: studenti, insegnanti, famiglie, istituzioni, agenzie educative ed extra-educative; tutte queste parti sono in relazione tra loro secondo un'intensità diversa, in base al grado di vicinanza, di coinvolgimento e di investimento emotivo.

L'interpretazione sistemica dell'impianto educativo, muove dunque dalle interazioni dinamiche tra le componenti contestuali, sociali e culturali in cui agisce, esso presenta tutte le proprietà di un sistema aperto, così descritte brevemente:

Non sommatività. Il sistema non è la somma delle parti, quindi l'analisi isolata di una sola parte non conduce alla comprensione del sistema;

Totalità. Il cambiamento che avviene in una singola parte modifica l'intero assetto sistemico;

Retroazione. Il sistema accoglie dati in ingresso per poi modificarli. Se si verifica un cambiamento e quindi perde la propria stabilità per recuperarne poi un'altra, si dice *retroazione positiva*, se invece l'ingresso dei nuovi dati non apporta alcuna variazione si è di fronte ad una *retroazione negativa*;

Morfogenesi. Il sistema aperto per retroazioni positive produce cambiamenti stabili;

Equifinalità. Gli stessi risultati possono avere origini diverse, così come le stesse cause non producono gli stessi effetti, ne consegue quindi che l'evoluzione dei sistemi è imprevedibile poiché attribuibile a complessi causali e non a specifiche cause (Tessaro, 2015).

Secondo una visione sistemica il sottosistema formativo si accompagna a due ulteriori attributi: *autopoietico* e *aperto* (Maturana & Varela, 1980), emerge in tal modo un'interdipendenza tra l'organizzazione e l'ambiente. Un sistema autopoietico è in grado di rielaborare continuamente sé stesso, sostenendosi e riproducendosi al proprio interno, dando avvio a processi di creazione, trasformazione e distruzione di elementi che interagiscono fra loro e che rinforzano e rigenerano incessantemente la stessa organizzazione. Allo stesso modo procede un'organizzazione formativa, che è in grado di imparare dalle proprie azioni, di riflettere su di esse, di percepire, di opporsi ed elaborare gli stimoli esterni, per questo quello formativo si definisce anche come un "sistema che apprende" (Corsi, 1997). Il sistema formativo che comprende anche il sottosistema scolastico, è fortemente connesso ai mutamenti che avvengono nella società, l'equilibrio non è più punto di riferimento stabile, subentra al suo posto il concetto di processo e di scambio interno/esterno del sistema

(Lanzara & Pardi, 1980). L'analisi sistemica va articolata in tre dimensioni: centrale, intermedio e periferico, pertanto si avrà:

- a) *micro-sistema* educativo locale, delle istituzioni scolastiche;
- b) *meso-sistema* educativo a livello nazionale;
- c) *macro-sistema* educativo degli stati nazionali.

La valutazione micro è quella che avviene a livello locale, ad opera di ogni singola istituzione che attraverso un processo di analisi e di riflessione su se stessa ragiona sui processi educativi, didattici, organizzativi e gestionali che conduce. Da questa analisi naturalmente emergono i punti di forza e di criticità delle istituzioni che sono poi tenute ad avviare un percorso di ripensamento e quindi di miglioramento per poter incrementare gli esiti di apprendimento dei propri studenti. Lo strumento che meglio rappresenta e sintetizza questo tipo di valutazione è il Rapporto di autovalutazione, Rav, previsto dal DPR.n.80 del 2013.

La valutazione meso rappresenta una valutazione nazionale, si riferisce alla qualità del sottosistema scolastico, alla qualità della ricerca didattica e universitaria ed infine alla qualità della formazione continua (Ferrantino, 2018). A livello nazionale questa valutazione è affidata all'Invalsi che: effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze degli studenti, gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione, SNV, studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica, assicura la partecipazione dell'Italia a progetti di ricerca europea, queste le mansioni principali. La qualità dell'università viene valutata dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca). L'ente valuta la qualità dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione e ricerca, compreso il trasferimento tecnologico delle università e degli enti di ricerca vigilati dal Miur. Definisce i criteri e le metodologie per valutare le strutture degli enti di ricerca e indirizza le attività di valutazione svolte dai nuclei di valutazione interna dei centri di ricerca, redige, infine, un rapporto biennale sullo stato del sistema della ricerca; l'erogazione dei finanziamenti pubblici alle università e agli enti di ricerca dipende dalle valutazioni dell'Agenzia.

Per quanto riguarda la valutazione della formazione continua, essa avviene ad opera dell'ISFOL, Istituto per la Formazione dei Lavoratori, che svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, valutazione e consulenza per lo sviluppo della formazione professionale, delle politiche sociali e del lavoro. Lo scopo di ISFOL è contribuire al miglioramento delle risorse umane, alla crescita dell'occupazione, all'inclusione sociale e allo sviluppo sociale.

La valutazione macro prevede che i sistemi nazionali vengano valutati in base a comparazioni internazionali, utilizzando indicatori comuni quindi confrontabili, «l'attività

di comparazione tra più sistemi educativi si presta ad una significativa e reciprocamente produttiva attività di confronto sulle teorie pedagogiche e sui sistemi scolastici dei rispettivi Paesi che, proprio a partire dall'analisi delle specificità e delle differenze proprie dei contesti studiati, determina la possibilità di riflettere sulle esperienze realizzate, con un grado di coscienza talmente elevato che non nega il bisogno e la necessità di ripensare e rivedere i singoli sistemi» (Paparella, 2009, p.89). Il sistema d'istruzione italiano, al fine di migliorare la qualità del servizio formativo erogato, effettua ricerche internazionali, collaborando con associazioni ed enti internazionali. In modo particolare i progetti più rilevanti sono quelli promossi dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico). Tra i principali studi condotti:

- il programma PISA (Programme for International Student Assessment) promosso dall'OCSE;
- il sistema di indicatori messo a punto per il monitoraggio dei sistemi scolastici appartenenti all'Unione Europea in rapporto agli obiettivi fissati a Lisbona per il 2020;
- il progetto INES (Indicatori internazionali dei sistemi educativi) promosso dall'OCSE, relativo alla comparazione sui diversi sistemi scolastici.

3. La scuola come sistema

Le riflessioni di Luhmann (1999) definiscono l'identità scolastica come un sistema autonomo ma non isolato, guidato da una sua riflessività (pedagogica), con un suo corpus (quello docente), che esercita funzioni di raccordo sociale e di autovalutazione.

Quando si vuole definire la scuola come sistema, è opportuno ricorrere a quella che Luhmann (2001) definisce *riduzione della complessità compatibile con il funzionamento di sistema*, ciò comporta che oltre una certa soglia la complessificazione del sociale può distruggere il sistema stesso, così come una sua eccessiva riduzione. Rispetto al sistema educativo la riduzione della complessità fa emergere altri sistemi che afferiscono a quello educativo con diversi livelli di autonomia e quindi di responsabilità politiche, sociali e formative, ne consegue una tripartizione territoriale su tre livelli: locale, nazionale, internazionale, ci si riferisce quindi: al micro sistema educativo, meso sistema educativo e macro sistema educativo. Questi tre livelli sono in continua comunicazione tra di loro, ciò che accade in un sistema ha delle inevitabili ripercussioni su tutti gli altri, pertanto sono in rapporto di reciprocità.

All'interno del sistema educativo scuola si trovano tre costituenti, interdipendenti tra di loro, che comprendono alcune dimensioni (Tessaro, 2015), di seguito si riportano le principali.

- ***Sistema degli apprendimenti.***

dimensioni cognitive e metacognitive: stili e modi individuali di apprendere;

dimensioni esperienziali: l'apprendimento conseguente ad esperienze non formali e informali;

dimensioni affettive: il mondo delle emozioni, delle motivazioni, dei vissuti;

dimensioni socio-relazionali: il modo in cui si interagisce con il gruppo dei pari, il grado di relazioni che si riesce ad instaurare, legami che si è capaci di instaurare;

dimensioni agentive e operative: il modo di rapportarsi all'ambiente, di modificarlo e di interagire con esso.

- ***Sistema degli insegnamenti.***

dimensioni epistemologiche: i nuclei fondanti delle discipline, gli statuti, i metodi;

dimensioni didattiche: stili di insegnamento, le strategie didattiche, la costruzione di ambienti di apprendimento;

dimensioni comunicative: la comunicazione verbale e non verbale, in generale il modo di comunicare;

dimensioni relazionali: la capacità dei docenti di relazionarsi con gli studenti, i colleghi e di coordinare gruppi di lavoro;

dimensioni progettuali: la pianificazione degli obiettivi da perseguire, delle risorse da utilizzare, dei mezzi e delle condizioni;

dimensioni valutative: le competenze docimologiche, l'analisi qualitativa e quantitativa, la certificazione.

- ***Sistema dei processi organizzativi e gestionali.***

dimensioni organizzative: l'organizzazione dell'autonomia e del sistema integrato dell'istruzione;

dimensioni di governo del curriculum: i modelli dell'azione didattica, gli indicatori di qualità del curriculum, valutazione dei processi formativi;

dimensioni comunicative: la comunicazione all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica;

dimensioni dell'agire relazionale: negoziazione e contrattazione, animazione, coordinamento gruppi;

dimensioni amministrative: gestione delle risorse economiche, contabilità, analisi dei costi, responsabilità dei risultati.

Queste dimensioni si intrecciano tra loro e con gli altri livelli di sistema, meso e macro, ogni volta in maniera diversa e producendo sempre nuovi legami che indubbiamente si possono meglio esaminare alla luce di quelli che sono i paradigmi della valutazione sistemica.

4. Paradigmi per la valutazione sistemica

Le teorie sistemiche, trasferite nel sistema educativo, consentono di specificare i paradigmi basilari che regolano le procedure e i processi di valutazione di sistema. Tessaro (2015) riporta le seguenti prospettive teoriche:

globalità: la valutazione sistemica in campo educativo analizza il fenomeno nella sua singolarità, ne analizza le cause esogene ed endogene che lo hanno prodotto, quindi le sue conseguenze, positive o negative che siano, all'interno e all'esterno del sistema;

processualità: tutti i fenomeni sono analizzati in chiave dinamica e non statica, quindi in modalità processuale ed evolutiva. Lo studio di un evento infatti non può avvenire in maniera statica poiché verrebbero meno i dati relativi alla sua regolarità e prevedibilità;

progettualità: la valutazione procede all'interno di due argini: qualità e quantità. A partire da dati raccolti, il processo di valutazione avanza delle ipotesi, attiva delle procedure applicative e termina con l'interpretazione dei dati. La valutazione, quindi, prende avvio da procedure quantitative in maniera lineare e chiusa, ma si realizza attraverso un procedimento aperto ed euristico;

estensività: l'attendibilità della valutazione dipende fortemente da quanto essa sia estesa in ordine temporale e spaziale, se tali dimensioni infatti sono ridotte e circoscritte, è molto probabile cadere in errore. Nel momento in cui si valuta un fenomeno educativo, è opportuno che questo sia contestualizzato, in ambito comportamentale e valoriale, secondo una prospettiva plurale e complessa, ed evitare quindi di considerarlo come il risultato di azioni determinate e specifiche;

equilibratura: secondo tale prospettiva, la valutazione deve poter essere analitica e sintetica al tempo stesso: «la conoscenza razionale del mondo consiste sempre in un certo equilibrio tra rappresentazione analitica e rappresentazione sintetica delle cose. Ogni punto di vista globale, per essere scientificamente accettabile, deve poter essere associato, in un modo o nell'altro, a una qualche forma di sintesi delle conoscenze analitiche del momento» (Delattre, 1984, p.7);

incertezza: l'incertezza è un presupposto del sistema stesso, già in questo contributo si è ribadito che la determinatezza così come la sicurezza e la prevedibilità non appartengono al

concetto di sistema educativo che, per sua natura, è mutevole e dinamico. L'incertezza dunque è qualcosa che coesiste con il sistema educativo, la si può probabilmente ridurre, ma mai annullare;

osservabilità: la valutazione dipende da osservazioni accurate. Naturalmente è necessario circoscrivere l'osservazione ai soli parametri che fungono da indicatori di trasformazione del sistema educativo;

soggettività: l'oggetto da valutare è il sistema educativo, connotato da complessità, dinamicità e flessibilità, pertanto fondamentale risulta il punto di vista di chi osserva che delimita il proprio spazio di indagine in relazione a ciò che vuole osservare, «il ragionamento che essa [la valutazione] enuncia è parziale, delimitato dalle scelte operate dall'osservatore, il quale inoltre non può mai essere considerato *esterno* all'oggetto o dal campo da osservare, in senso rigoroso» (Margiotta, 1991, p. 86).

Misurabilità: la valutazione necessita di strumenti di misura che assicurino validità e attendibilità, poi naturalmente i dati quantitativi, che da essi discendono, devono poter essere integrati con quelli qualitativi provenienti da altri paradigmi e strumenti, come ad esempio indagini, studi di caso, e così via. La valutazione dei sistemi educativi non può che assumere uno sguardo olistico dei dati dunque, come sostenuto dalla letteratura pedagogico-didattica (Galliani, 2009; Notti, 2010, 2014), i due approcci quantitativo e qualitativo non possono essere considerati l'uno alternativo all'altro, bensì l'uno integrativo dell'altro.

Attraverso le prospettive teoriche dell'analisi sistemica si possono indagare le trasformazioni di stato del sistema educativo.

Dal momento che tutti cambiamenti avvengono ad opera di agenti esterni ed interni al sistema, la loro valutazione può avvenire rispetto:

- *analisi del cambiamento degli elementi* (come ad esempio: il cambiamento dei singoli attori, dei materiali, degli strumenti, etc.);
- *analisi del cambiamento delle relazioni tra gli elementi* (ad esempio: il cambiamento degli stili comunicativi, degli atteggiamenti, dei comportamenti e così via);
- *analisi dei cambiamenti che avvengono contestualmente sia nei singoli elementi che nelle relazioni* (ad esempio mutamenti delle attività, dei processi e così via).

La valutazione di sistema si compone di due forme di valutazione, di *controllo e di sviluppo*, per anni considerate come inconciliabili e discordanti; con l'espandersi dei programmi internazionali di valutazione i due costrutti non appaiono più così antitetici. Le due forme di valutazione hanno incontrato non poche difficoltà ad affermarsi, la problematicità è stata sia di tipo *oggettivo* poiché la messa a regime di una valutazione di sistema con tali

caratteristiche richiede un notevole dispendio di risorse, strumenti e mezzi, sia di tipo *soggettivo*, ovvero le inevitabili resistenze ad accettare forme di valutazione esterne in quanto vissute come anomale e contraddittorie rispetto al lento ma inarrestabile processo di autonomia avviato nei confronti delle istituzioni scolastiche. Il sistema italiano, più di altri¹, si caratterizza per una spiccata diffidenza degli insegnanti e delle scuole verso la valutazione (Fondazione Agnelli, 2014), «vissuta a livello emozionale ed ideologico, come un'intrusione in uno spazio personale e una possibile minaccia alla propria autostima» (Calvani, 2014, p.24).

La valutazione esterna poteva essere interpretata dall'interno come un'ingerenza, «come il retaggio di un sistema centralistico e verticistico e quindi oramai anacronistico e contraddittorio» (Lastrucci, 2017, p.64), se non si fossero introdotte e consolidate anche pratiche di valutazione interna. In tal modo la valutazione di sistema non deve essere vissuta dalle istituzioni scolastiche come misura esterna ai propri processi, ma come impulso per la promozione e lo sviluppo di una reale cultura valutativa. Dal canto suo l'organismo centrale si avvale e conferisce valore a quelle risorse e competenze maturate all'interno delle singole unità del sistema, realizzando con esse un proficuo dialogo.

Su queste basi il compito prioritario di tutti gli organismi deputati alla valutazione di sistema (Invalsi, Indire, Corpo ispettivo), insieme ad altre figure specialiste della valutazione (pedagogisti sperimentali, docimologi, sociologi, ecc.), sono chiamati ad offrire supporto, linee metodologiche e assistenza nella messa a punto della valutazione esterna. Solo in questo modo la valutazione di sistema può essere interpretata in maniera adeguata, come un movimento che parte dal basso e che gradatamente va arricchendosi di contributi, riflessioni e spunti di miglioramento.

5. La scuola come organizzazione

Quella che in questi anni va profilandosi in maniera sempre più netta è l'idea di una scuola che fa proprie le dinamiche e le strategie del mercato, attraverso la creazione di una solida cultura aziendale. Le scuole stanno attuando cambiamenti organizzativi nel tentativo di

¹ Non si tratta naturalmente di un fenomeno solo italiano. Sono fenomeni di distorsione del comportamento che, in accordo anche delle recenti indicazioni dell'OECD (2013), possono essere prevenuti sviluppando adeguate strategie di coinvolgimento delle scuole e degli insegnanti (Milanowski & Heneman, 2001), anche attraverso una definizione e comunicazione chiara degli obiettivi (Olsen, 1989).

passare da un modello di tipo gerarchico istituzionale a un modello processivo, assumendo una logica di marketing per contribuire a sviluppare un'offerta formativa al passo con una società che muta rapidamente i suoi bisogni e i suoi valori. Si riscontra così il più rapido passaggio da parte delle istituzioni scolastiche ad un *market driven management approach* rispetto a macro ambiti della P.A. (Allulli, 2011).

Quando nel 1976 Weick pubblica l'articolo *Educational organizations as loosely coupled systems*, ovvero *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, tradotto nel 1988 in Italia, per la prima volta si offre una chiave di lettura in termini di organizzazione della scuola. Per condurre la propria analisi, l'autore ricorre ad una metafora:

«Immaginate di essere arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singolare partita di calcio: il campo ha forma circolare: le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo; i partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piacere: possono dire: “ho fatto goal” per quanto vogliono, in ogni momento e per quante volte vogliono; tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso. Ora, se sostituiamo nell'esempio l'arbitro con il preside, gli allenatori con gli insegnanti, i giocatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l'attività scolastica, si ottiene una descrizione altrettanto singolare delle organizzazioni scolastiche». (Weick, 1988, p.355).

La metafora riprende perfettamente e in maniera realistica l'organizzazione scolastica. Cosa accadrebbe se l'arbitro (il dirigente), gli allenatori (gli insegnanti), i calciatori (gli studenti), gli spettatori (i genitori), partecipassero ad una partita di calcio (attività scolastiche) senza alcun ruolo definito? Una partita senza regole, alla mercé della casualità e dell'arbitrarietà, sarebbe possibile? La scuola di organizzazione, almeno nel senso tradizionale del termine, ha ben poco, sostiene Weick, mancano infatti: pianificazioni di mezzi e risorse che consentano l'individuazione di obiettivi, un'analisi di costi-benefici, una divisione del lavoro e un sistema coerente di valutazione e remunerazione. Weick dunque si chiede come la scuola riesca a sopravvivere a tali carenze, volendo fare un'analisi solo di tipo razionale essa risulterebbe infatti caotica, improduttiva ed inefficiente. Le istituzioni formative, pur non essendo particolarmente coerenti nei propri modi di agire, difatti non raggiungono sempre i risultati in modo efficiente e non sempre conducono azioni coordinate, riescono nonostante tutto a funzionare. Il punto è che le organizzazioni scolastiche si prestano ad una diversa chiave di lettura: come un sistema a legami *deboli* o a connessioni *lasche* (Weick, 1988).

In questo tipo di organizzazione i membri sono legati fra loro e allo stesso tempo mantengono ciascuno una relativa indipendenza (Bifulco, 2002); nelle istituzioni scolastiche tutti i legami che si instaurano presentano questa caratteristica, come ad esempio: insegnanti-dirigente scolastico, insegnante-insegnanti, insegnanti-alunni, ecc.

Tutti gli attori «sono in qualche modo legati fra loro, ma ognuno mantiene una certa identità e indipendenza, e [...] il legame che li unisce può essere saltuario, circoscritto, poco importante, con scarsi effetti reciproci e/o lento nel metterli in relazione» (Weick, 1988, p.356). Questo tipo di legame (con i genitori, con i tecnici, con il personale amministrativo, ecc.) che gli insegnanti, più di tutti, devono instaurare nella scuola affinché il sistema funzioni, ha la caratteristica di non potersi riferire a routine estremamente standardizzate e valide una volta per tutte. La ragione per cui ciò accade è che si lavora con persone e con le loro esigenze educative, che per loro natura sono diverse da soggetto a soggetto.

I rapporti tra questi elementi formano una struttura morbida e durevole nel tempo, che si sviluppa e che di fatto impone un rudimentale ordine tra gli elementi del sistema scolastico, in virtù di tutto ciò, un sistema, che altrimenti sarebbe sfaldato, può essere riconosciuto ed etichettato nel suo insieme come “scuola” (Bartezzaghi, 2010).

Naturalmente le scuole non sono le uniche a presentare questo tipo di legame, in generale tutte le strutture che si interfacciano con individui, come ad esempio i servizi sociali, sanitari ed educativi, che quindi necessitano della relazione e della comunicazione, ricorrono a legami deboli in quanto gli utenti con cui si realizza il servizio sono portatori di caratteristiche e di esigenze molto diverse tra loro.

Per tornare alla metafora iniziale, sempre alla luce dei legami deboli, «le porte, le mosse dei giocatori e le traiettorie della palla sono ancora riconoscibili e possono essere etichettate come calcio» (Weick, 1988, p.356).

Più le connessioni sono lasche, maggiore sarà lo sforzo necessario da mettere in campo per costruire una realtà sociale dell'intera organizzazione, come ad esempio miti, slogan e valori, che possano agevolare l'attribuzione retroattiva di un significato condiviso tra i sotto-sistemi debolmente connessi. Una particolare ed interessante applicazione del concetto di legame debole, proposta da Weick, riguarda la catena mezzi-fini. Se mezzi diversi conducono allo stesso risultato, ovvero se ci sono vie alternative per raggiungere lo stesso fine, allora si può affermare che tali mezzi sono debolmente legati al fine.

La scuola come organizzazione si caratterizza attraverso 3 elementi: razionalità, formalizzazione, conseguimento di scopi.

Un'organizzazione è razionale quando ottimizza le proprie risorse e i propri interventi, in modo da ottenere il massimo dei risultati con il minimo sforzo. Razionale significa anche lavorare in modo intenzionale, ossia programmato e pianificato e non in modo casuale o accidentale.

Un'organizzazione è formale quando volendo perseguire degli scopi si attiene a procedure esplicite e a norme prestabilite.

Organizzazione che consegue degli scopi è uno degli elementi costitutivi di un'organizzazione, può essere interpretato anche come la mission dell'organizzazione, nel caso della scuola lo scopo fondamentale è quello di garantire il successo formativo di tutti gli studenti (Crispiani, 2010).

Oggi dunque le scuole si guardano non solo dal punto di vista dei processi pedagogici e didattici, che rimangono naturalmente un riferimento imprescindibile, ma anche dal punto di vista della gestione delle risorse e del personale, dell'organizzazione delle attività, dell'individuazione di modelli e di strategie di governo, delle relazioni con l'esterno.

6. Le ragioni della una nuova prospettiva organizzativa: cosa accade in Italia

Le motivazioni per cui oggi la scuola debba essere letta anche come struttura organizzativa sono diverse, in questa sede brevemente si tenterà di illustrarne i passaggi decisivi.

Anzitutto una prima spiegazione è riconducibile ad un ampio mutamento sociale avvenuto negli ultimi decenni, si è assistito infatti al passaggio dalla modernità alla postmodernità, i principali indicatori di questo passaggio si individuano nel declino dei beni di produzione su larga scala da una parte, nell'ampliamento della distribuzione dei beni di nicchia dall'altra, nell'ampliamento dei mercati con la conseguente globalizzazione, nell'exasperazione del principio della soddisfazione del cliente e nella rivoluzione nel campo dell'informazione. Le organizzazioni sociali quindi abbandonano i modelli tradizionali a favore di forme organizzative più fluide e flessibili, a tal proposito la metafora della liquidità di Bauman (2005) sottolinea il venir meno di certezze e di solidi appigli che investono tutti i campi della società; anche la scuola naturalmente risente di questi mutamenti pertanto gradatamente modifica le proprie finalità, strutture e programmi.

Altro elemento fondamentale per la definizione di scuola come organizzazione è certamente il concetto di *autonomia* che per le politiche formative europee degli anni novanta diviene una parola d'ordine. I processi autonomistici della scuola sono stati fondamentali affinché il concetto di organizzazione scolastica si rafforzasse, non a caso nei paesi dove l'autonomia

era già consolidata si registra una più consistente riflessione scientifica sul management scolastico (Cornacchia, 2009). Eurydice (2005) pubblica un *Rapporto* in cui emerge chiara la fotografia dei paesi europei dove l'idea di organizzazione scolastica è già consolidata: Regno Unito, Svezia, Olanda, Germania e Ungheria, altri invece come l'Italia, la Francia, la Spagna, la Grecia e il Lussemburgo, presentano un quadro ancora piuttosto incerto e in via di definizione.

Nell'introduzione alla versione italiana del manuale di Bush (1995), lo studioso Drago afferma che, senza ombra di dubbio, in Italia non esiste alcuna scienza autonoma del management scolastico ed individua tre principali ragioni:

- la prima consiste nell'assenza del destinatario, nel senso che in Italia non c'è un vero e proprio manager scolastico, l'unica figura che gli si avvicinava di più è quella del dirigente che, intanto non è un manager e, alla fine dei conti rimane in buona sostanza un burocrate;
- la seconda ragione è di natura strutturale, ovvero la macchina burocratica sovrastante e predominante che gestisce le scuole e regola tutti i rapporti che questa ha con l'esterno, non consente grandi azioni di manovra alle istituzioni, senza che queste non passino per il controllo e il consenso degli organi superiori;
- terza ed ultima ragione è di natura culturale, alla scuola non viene riconosciuta una vera e propria identità, essa si limita ad essere semplice appendice del sistema burocratico che la gestisce.

A distanza di oltre venti anni molti aspetti sono mutati, il terremoto dell'autonomia, alla fine degli anni novanta, ha sicuramente scosso il nostro sistema di istruzione e di formazione introducendo importanti cambiamenti a livello legislativo ed amministrativo.

Un pregiudizio che ha fortemente rallentato il consolidamento della scuola come istituzione organizzativa nel nostro paese, è relativo al timore di una eccessiva "aziendalizzazione" della scuola che ne avrebbe inesorabilmente snaturato funzioni e finalità. Con il tempo si è compreso che così non era, che l'organizzazione delle istituzioni scolastiche necessitava di un approccio multiprospettico che fosse in grado di accordare le questioni propriamente organizzative, come ad esempio il management, la leadership, le relazioni con l'ambiente, con aspetti tipici e connaturati alle istituzioni scolastiche, come ad esempio il concetto di relazione, l'importanza della persona, della sua evoluzione, della sua crescita, del percorso educativo in generale, caratteristiche queste che non potevano e non possono in nessun modo prescindere da un orizzonte pedagogico.

Altra figura di spicco in Italia, oltre allo studioso Zan che traduce in italiano i testi di Weick, è Piero Romei che negli anni ottanta e novanta analizza le teorie organizzative dello studioso statunitense e comincia a lavorare ad un modello organizzativo da applicare ai contesti scolastici italiani. Romei (1995) ritiene che la scuola riflette al proprio interno la complessità del più ampio sistema sociale, la complessità risiede soprattutto nel concetto di relazione da cui discendono tutte le attività delle istituzioni scolastiche.

Il nesso tra insegnamento e apprendimento può e deve essere progettato esplicitamente, e l'azione degli operatori scolastici va diretta alla realizzazione di risultati specifici. Ma questi, pur desiderati, auspicati, previsti, intenzionalmente perseguiti non possono mai essere deterministicamente dati per scontati. E gran parte dei fenomeni che incidono su di essi avvengono secondo logiche proprie, e con dinamiche che sfuggono ai tentativi di controllo progettuale (Romei, 1995, p. XIV).

Sulla base di tali considerazioni, l'autore giunge alla formulazione di un modello organizzativo di *scuola come impresa*, che viene però interpretato dai molti come un modo per inserire all'interno delle istituzioni scolastiche modelli economici tipici delle aziende.

Le intenzioni dell'autore non erano certamente tali, in realtà con questo concetto Romei voleva offrire uno spunto sul "come", ovvero sul metodo per affrontare e gestire la complessità della scuola, una modalità che non poteva in nessun modo sostituirsi a nessun'altra disciplina. Alle scienze umane spettava il compito di costruire orizzonti valoriali e di stabilire il "cosa" e il "perché". L'approccio organizzativo nei contesti formativi, ribadisce Romei (1999), non indicava le scelte da fare, né le azioni da intraprendere, sollecitava invece una riflessione in merito ai percorsi operativi necessari per dare concretezza alle finalità e ai traguardi stabiliti.

In quegli anni il primo pedagogista italiano che avvalorava le teorie di Romei è Cesare Scurati (1999) che nell'editoriale di cui è direttore precisa che le scuole, pur rimanendo comunità morali, sono comunque organizzazioni di servizio pubblico e a carattere professionale; ciò non significa negare il ruolo dei valori ma tradurli in regole comportamentali tali da assicurare il coordinamento di tutti i processi interni all'istituzione. L'interesse dunque si sposta sempre di più verso le competenze organizzative indispensabili all'intera comunità scolastica, ma in particolar modo al dirigente così da poter assolvere la funzione di vero leader educativo. Le risorse essenziali per il buon governo della scuola sono dunque di natura pedagogica ma anche organizzativa, solo in questo modo una scuola, in regime di autonomia, può avviare credibili percorsi di miglioramento (Porrotto, 2000).

7. Possibili modelli interpretativi della scuola

A distanza di anni la scuola ha dovuto far propri modelli e procedure provenienti da altri mondi organizzativi, cercando sempre di calibrarli sulle specificità della propria realtà.

Castoldi (2012), riprendendo un quadro sintetico delle immagini organizzative della scuola proposto da Miles & Ekholm (1985), fa riferimento a cinque modelli interpretativi: razionale-burocratico, professionale-collegiale, socio-tecnico, politico e naturale; tali modelli non sono da considerarsi come alternativi tra loro, bensì complementari poiché propongono osservazioni da punti di vista diversi ma non discordanti.

Immagine razionale burocratica. Come già dalla definizione si può intuire, questo modello ha un'idea del processo insegnamento-apprendimento basato su un ordine prestabilito e fortemente standardizzato; la scuola deve perseguire pertanto la propria mission attraverso precisi contenuti, metodi e attività. Questa immagine predilige una netta suddivisione di compiti e ruoli per tutti i soggetti della struttura che si presenta rigida e gerarchica, grande risalto alle regole e alla loro osservanza, di contro l'autonomia e la discrezionalità degli attori è piuttosto ridotta.

La metafora che meglio sintetizza questo modello è *l'organigramma*.

Immagine professionale-collegiale. Questa visione presume che il processo insegnamento-apprendimento non sia lineare, come nell'immagine precedente, ma complesso e laborioso, pertanto sono necessarie specifiche competenze professionali da parte di chi agisce, di modo da cogliere le sfaccettature e la complessità di cui si compone il processo di apprendimento. Le parole chiave sono: competenza, responsabilità, consapevolezza ed esperienza; sul piano procedurale forte enfasi sulla professionalità degli operatori che riescono a convergere la propria azione con quella di altri professionisti. Qui l'accento viene posto non tanto sul rispetto alle regole, quanto piuttosto sullo sviluppo, e sulla continua crescita professionale di tutti, in questo contesto trovano terreno fertile concetti come *lifelong e longwide learning*. I legami più stabili si consolidano tra pari, la metafora che meglio rappresenta questa immagine è quella dello *studio professionale*.

Immagine socio-tecnica. Questo modello assume che il processo insegnamento-apprendimento sia vago e indefinibile, ad essere chiari sono solo gli obiettivi che vanno adeguatamente progettati. L'ambiguità di fondo del processo formativo viene gestita considerando l'organizzazione come costituita da una serie di parti che sono interdipendenti tra di loro, tutte usufruiscono di una certa autonomia, ma al tempo stesso finalizzate al raggiungimento di un unico scopo. Questa immagine sottolinea l'importanza di una

comunicazione efficace, della promozione di un clima positivo e di sostenere le capacità di problem solving, infatti le parole chiave sono: fiducia, apprendimento e collaborazione. La metafora che rappresenta questo modello è quella dell'*organismo* che è costituito da parti che, pur avendo funzioni diverse, sono tutte collegate tra di loro per il raggiungimento di un unico fine.

Immagine politica. Questa modalità parte dal principio che il processo insegnamento-apprendimento sia un terreno fertile per tensioni ed incomprensioni, dal momento che la formazione dell'individuo chiama in gioco soggetti diversi tra loro e mossi da motivazioni differenti. All'interno di questo tipo di organizzazione vige la regola del potere, degli schieramenti, delle fazioni e delle strategie, la scuola che risponde a questa immagine non ha una missione trasparente, né condivisa. Esistono gruppi formali ma in realtà questi perseguono fini nascosti di gruppi informali, gli ordini gerarchici non sono vincolanti e possono non essere eseguiti, così come le iniziative che partono dal basso possono essere cancellate da colleghi; la capacità di saper gestire le tensioni è fondamentale, la metafora di riferimento è *l'arena*.

Immagine naturale. Secondo questo modello il processo di insegnamento-apprendimento appare come qualcosa di naturale che non richiede eccessiva regolamentazione, controllo o negoziazione. Gli obiettivi da perseguire sono abbastanza vaghi, le parti coinvolte nel processo formativo, docenti e studenti, si impegnano, ma senza sapere esattamente dove andare, l'anarchia è un concetto molto vicino a questo tipo di organizzazione. Esistono strutture e ruoli, ma nessuno di essi lavora secondo una progettazione, si ottengono esiti legati a particolari e contingenti situazioni. La metafora di questa immagine è quella del *cestino della spazzatura*, che indica la casualità sottesa ai processi organizzativi.

Gli attuali modelli di analisi delle organizzazioni scolastiche si basano su paradigmi di derivazione economica e aziendale, tutti hanno in comune la struttura input-output che è alla base del modello CIPP (Context, Input, Process, Product) proposto da Stufflebeam (1971, 2003). Questi intende la valutazione come un processo di raccolta di informazioni a partire dalle quali si possono assumere decisioni attinenti al programma educativo.

Tale modello, in un'ottica di tipo ecologico (Bronfenbrenner 1979), mira a vedere l'offerta formativa da valutare come una realtà complessa a cui può corrispondere solo un insieme altrettanto complesso, dinamico e vario di indicatori di qualità.

Come afferma lo stesso Stufflebeam (2003, p. 31):

- la valutazione del *contesto* verifica i bisogni, i problemi e le risorse all'interno di una specifica situazione educativa. Tali aspetti aiutano a definire e verificare gli obiettivi e la loro coerenza con i bisogni espressi dai diversi partecipanti alla situazione;
- la valutazione dei *dati in ingresso* consente di verificare le strategie e i piani di lavoro scelti in fase progettuale per l'implementazione dell'azione educativa. Tali informazioni consentono di identificare gli sforzi di miglioramento e le intenzioni di sviluppo presenti all'interno della situazione;
- la valutazione dei *processi* consente il monitoraggio delle attività; tali informazioni aiutano a guidare e a regolare le azioni che si vanno realizzando sulla base delle intenzionalità progettuali;
- la valutazione dei *dati in uscita* consente la verifica, a breve e a lungo termine, dei risultati, sia di quelli intenzionalmente progettati, sia di quelli non preventivati. Tali informazioni consentono di analizzare la coerenza dei "prodotti" di un programma, o di un intervento, in funzione dei bisogni rilevati nel contesto, del livello di soddisfazione finale dei partecipanti, dei risultati attesi e di quelli inattesi, così da assumere decisioni in merito alla continuazione e/o al miglioramento del programma.

Il modello tiene dunque in considerazione numerosi indicatori all'interno di ciascuna macro area e può trovare diverse applicazioni, sia nell'ambito della valutazione interna di un sistema, come è il caso dell'autovalutazione ma anche nell'ottica di una valutazione dall'esterno (gestita da valutatori esterni e svolta per fornire informazioni a referenti esterni: reti di scuole, enti locali, servizio nazionale, opinione pubblica). Esso inoltre risponde alle esigenze di una valutazione intesa sia in senso formativo, sia in senso sommativo, fornendo dati per il miglioramento di programmi e per procedure di rendicontazione conclusiva.

8. La qualità della scuola come organizzazione

Parlare di organizzazione comporta inevitabilmente fare riferimento ad un altro tema ad essa sottesa: la *qualità dell'educazione*. La definizione di questo concetto e quindi gli aspetti della qualità ritenuti prioritari e i criteri con cui si conducono considerazioni su di essa, sono sempre diversi, differiscono di volta in volta a seconda dei livelli e dei protagonisti dell'educazione (Scheerens, 2011).

Se sono i governi centrali e i funzionari ad occuparsene si riferiscono a caratteristiche del sistema educativo nazionale, come ad esempio la percentuale di Prodotto Interno Lordo

(PIL) che viene spesa per l'istruzione, la dimensione media delle classi, le condizioni delle strutture scolastiche, il punteggio medio che il Paese ottiene in un test di apprendimento comparabile a livello internazionale, e così via.

Quando invece è la comunità scolastica a considerare la qualità dell'educazione, l'attenzione viene indirizzata alla propria istituzione come organizzazione, naturalmente in questo caso gli aspetti di cui ci si occupa hanno una portata più limitata e circoscritta, il metodo di analisi è meno preciso e tende a raccogliere dati di tipo qualitativo (2011). Tutti gli attori scolastici sono coinvolti in questo tipo di osservazione, ci sono i dirigenti, coloro i quali dovrebbero essere in grado di avere una visione chiara e precisa della qualità globale della propria istituzione, i docenti che analizzano gli esiti del processo insegnamento-apprendimento e modificano la propria azione in base ad essi, i genitori anch'essi coinvolti in questo di tipo di analisi nel momento in cui devono scegliere la scuola dei propri figli (prendono quindi in considerazione aspetti quali: la distanza dalla propria abitazione, la reputazione di cui gode l'istituzione nella cerchia di amici e parenti, i percorsi formativi che vengono erogati e così via). In ultima analisi anche gli studenti percepiscono la qualità delle loro esperienze scolastiche, essi si riferiscono principalmente ad indicatori relativi al grado di socialità, quindi alla relazione tra pari e al modo in cui possono inserirsi nella rete di queste relazioni. Quando si parla di autovalutazione scolastica, la qualità si riferisce ad una serie complessiva di aspetti di cui tener conto e non solo di alcuni suoi elementi come potrebbero essere ad esempio la formazione dei docenti, l'apprendimento degli studenti o i metodi utilizzati. Di conseguenza, dal momento che durante il processo autovalutativo le istituzioni debbono assumere tutte le componenti del proprio funzionamento, è opportuno operare delle scelte e stabilire delle priorità, questo è il motivo per cui è indispensabile adottare la visione di un modello organizzativo (Scheerens, 2000).

Nelle teorie delle organizzazioni la qualità delle organizzazioni si esprime attraverso in concetto di *efficacia*, questo concetto rimanda alla capacità di qualcuno, o qualcosa nel nostro caso, capace di perseguire degli obiettivi, ne consegue che le organizzazioni efficaci sono quelle capaci di raggiungere determinati obiettivi (Scheerens, 2011).

I teorici di questa disciplina ritengono che l'efficacia dell'organizzazione non possa seguire un approccio semplicistico né lineare, pertanto ne propongono una visione pluralista e complessa (Cameron & Whetten, 1983; Faerman & Quinn, 1985).

Segue una breve descrizione di alcuni dei principali modelli organizzativi utili per definire il concetto di efficacia.

Modello di razionalità economica. In questo modello l'idea di efficacia deriva dalla convinzione che le organizzazioni agiscano in modo razionale, quindi mosse da scopi. C'è una immediata percezione degli obiettivi in quanto tradotti in risultati, tutte le azioni di questo tipo di organizzazioni devono avere una chiara lettura degli esiti a cui si è giunti, l'efficacia dunque si può identificare nella *produttività* di un'organizzazione. In campo educativo Tyler è stato il promotore di questo modello razionale che poi con gli anni ha attirato su di sé numerose critiche, poiché considerato non praticabile in un contesto, come quello formativo, in cui l'orizzonte valoriale rimane fondamentale.

Modello a sistema aperto. Secondo questo sistema le organizzazioni sono delle strutture aperte che comunicano attivamente con l'ambiente, esse giocano un ruolo attivo pertanto prendono dal contesto ma sono anche capaci di modificarlo. Questo è il motivo per cui il concetto di efficacia qui si identifica con il *prestigio che bisogna assicurarsi sul mercato* di modo da assicurarsi sempre le risorse che occorrono.

Modello delle relazioni umane. Le organizzazioni che aderiscono a questa visione rivolgono una attenzione importante al proprio interno, principalmente alla qualità dei rapporti interpersonali che intercorrono tra le persone, al tipo di rapporti che la struttura è capace di promuovere. I teorici di questo modello sostengono che l'efficacia dell'organizzazione sia da rintracciare tutta nelle *relazioni*.

Modello burocratico. Le organizzazioni che rispondono a questa visione sono quelle che per garantire una continuità all'interno del sistema in cui operano, agiscono assecondando sempre il principio burocratico, ciò è possibile perché sono organizzazioni dove è chiara e netta la definizione dei ruoli e delle mansioni di tutti gli attori. È dunque la *burocrazia* che assicura a queste strutture la continuità che diventa in questo contesto la parola chiave con cui indentificare l'efficacia.

Modello politico delle organizzazioni. I teorici di questo modello sostengono che le organizzazioni di questo tipo presentino al proprio interno attori che utilizzano il ruolo che ricoprono per raggiungere scopi personali e nascosti, non per il bene e la crescita dell'organizzazione. In quest'ottica appare necessario stabilire rapporti con personaggi esterni che abbiano un notevole potere. Qui l'efficacia corrisponde al tipo di risposte che l'organizzazione è capace di mettere in campo per rispondere a richieste esterne e quindi alla sua *pertinenza*. Nel caso di organizzazioni-scuole, l'efficacia corrisponde al modo in cui si risponde agli organismi superiori, ai genitori degli studenti, alla comunità economica locale e ad altri organismi esterni interessati (Scheerens, 2011).

Dalla rapida riflessione sui principali modelli di efficacia organizzativa viene fuori un concetto di efficienza ogni volta diverso, ciò dipende essenzialmente dagli interessi specifici dell'organizzazione.

Ciascun modello mette a fuoco alcuni aspetti concreti dell'organizzazione scolastica ma, in ogni caso, non esiste un unico modello universalmente valido, vale a dire esplicativo di tutte le possibili organizzazioni scolastiche. Sceglierne uno piuttosto che un altro è in relazione solo all'effettivo contesto in cui si colloca la singola istituzione scolastica.

Al di là di tali diversità è possibile avanzare una riflessione sul fatto che nel modello della *razionalità economica* e del *sistema aperto*, il senso dell'efficacia ricade sull'organizzazione stessa nella sua interezza, negli altri modelli invece emergono figure specifiche, quindi i singoli lavoratori. Nell tab.1 si sintetizzano le principali caratteristiche teoriche sull'organizzazione, con riferimento all'efficacia.

Quadro teorico	Criterio di efficacia	Livello a cui viene posta la domanda di efficacia	Principali aree di attenzione
Modello di razionalità economica	Produttività	Organizzazione	Risultati ed elementi che li determinano
Modello a sistema aperto	Adattabilità	Organizzazione	Acquisizione delle risorse essenziali
Modello delle relazioni umane	Coinvolgimento	Singoli membri dell'organizzazione	Motivazione
Modello burocratico	Continuità	Organizzazione + Individuo	Struttura formale
Modello politico delle organizzazioni	Capacità di risposta verso i soggetti esterni interessati	Sottogruppi e individui	Indipendenza, potere

Tab.1 "Modelli di efficacia organizzativa" (Fonte: Scheerens, 2011)

A questo punto è lecito porsi delle domande: come porsi nei confronti di questi modelli? Scegliere per un sistema piuttosto che per un altro? Oppure sviluppare un concetto di efficacia che possa contenere tutte le prospettive poc'anzi analizzate?

Quinn e Rohrbaugh (1983), sulla base di un'analisi multivariata, propongono una prospettiva in grado di accomunare i principali modelli organizzativi, e lo fanno attraverso un modello definito *Quadrante dei valori competitivi*. Gli autori individuano tre dimensioni: *interno/esterno; flessibilità/controllo; mezzi/fini* (fig.2).

La dimensione interno/esterno indica la propensione dell'organizzazione verso la promozione del benessere al proprio interno, oppure di contro la focalizzazione verso l'ambiente esterno favorendone lo sviluppo.

La dimensione flessibilità/controllo descrive se l'organizzazione predilige un modello ordinato e centralizzato, caratterizzato dal controllo dei processi, o al contrario, la decentralizzazione e la flessibilità.

La dimensione mezzi/fini misura il contrasto di valori che variano da una situazione in cui viene prestata grande attenzione ai processi ad una in cui si enfatizzano i risultati finali (Botti, 2018).

Successivamente le tre dimensioni si riducono a due: interno/esterno e flessibilità/controllo che insieme vanno a comporre una matrice a quattro quadranti, ciascuno dei quali inquadra un modello organizzativo e manageriale, di seguito riportato.

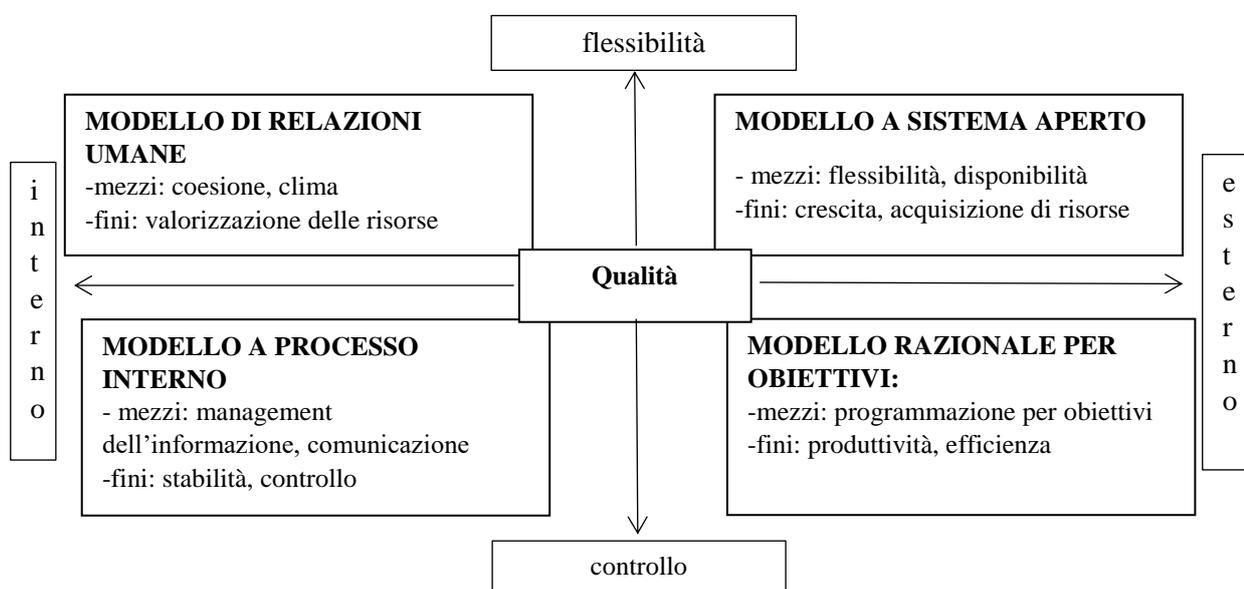


Fig.2 "Il quadrante di Quinn e Rohrbaugh" (Fonte: Scheerens 2011)

Modello delle relazioni umane enfatizza la flessibilità ed ha come finalità lo sviluppo del personale, c'è quindi una focalizzazione sull'ambiente interno, utilizzando coesione e valori morali come mezzi per raggiungere il fine;

modello del sistema aperto valorizza la flessibilità e si focalizza sull'ambiente esterno, il fine è quello di crescita, acquisizione di risorse e di supporto esterno. Si pone l'accento sulla sensibilità delle scuole alle richieste provenienti dall'ambiente;

modello a processo interno valorizza il controllo attraverso la focalizzazione dell'ambiente interno attribuendo particolare rilevanza all'informazione, alla comunicazione e alla stabilità. I suoi fattori rilevanti sono: regole chiare per quanto riguarda la disciplina, formalizzazione dei ruoli, continuità nella leadership e nel personale, coordinamento tra le classi;

modello razionale per obiettivi, enfatizza il controllo e si focalizza sull'ambiente esterno. La pianificazione, la definizione degli obiettivi, della produttività e dell'efficacia, acquisiscono valore certo.

È bene sottolineare, ancora una volta, che le quattro dimensioni non sono mutualmente esclusive, anzi di solito nelle organizzazioni sono tutte presenti, anche se in misura diversa. Lo schema riportato in tab.3 sintetizza i vari indicatori di processo associabili ai quattro modelli di efficacia sopra considerati.

Indicatori di Qualità	
<p>Modello relazioni umane</p> <p>Indicatori di qualità dell'ambiente di lavoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rispetto - partecipazione al processo decisionale - interazione professionale - feedback sulle prestazioni - opportunità d'impiego delle capacità - risorse - corrispondenza degli obiettivi personali con quelli dell'organizzazione 	<p>Modello a sistema aperto</p> <p>Indicatori di qualità dell'ambiente di lavoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - imprenditorialità - collegialità - capacità di autovalutazione e di apprendimento - pubblica attività di marketing scolastico - coinvolgimento dei genitori - ampiezza di vedute - agenti di cambiamento esterni - numero di iscrizioni - risorse (edifici, attrezzature)
<p>Modello a processo interno</p> <p>Indicatori di qualità dell'ambiente di lavoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - documenti di programmazione - regole di disciplina - sistemi di management dell'informazione - formalizzazione dei ruoli - continuità del personale e della leadership - curricoli integrati - tassi di frequenza - lezioni "non effettuate" 	<p>Modello razionale per obiettivi</p> <p>Indicatori di qualità dell'ambiente di lavoro:</p> <p style="padding-left: 20px;">A. ricerca sull'efficacia della scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> - leadership educativa - ethos orientato al successo - monitoraggio del progresso degli alunni - tempo di lavoro effettivo - ampiezza dei contenuti (opportunità di apprendimento) <p style="padding-left: 20px;">B. serie più ampia di obiettivi educativi</p> <ul style="list-style-type: none"> - eliminazione delle classi (verticalità delle classi) - insegnamento in équipe - individualizzazione, differenziazione - continuità del percorso di apprendimento - tempo dedicato allo sviluppo sociale, emotivo, creativo e morale - attività per "imparare a imparare" - test di tipo diagnostico

Tab.3 "Indicatori di qualità dei modelli di efficacia" (Fonte: Scheerens, 2000)

Le quattro prospettive sulla qualità organizzativa, individuate da Quinn & Rohrbaugh (1983), verranno successivamente poste in relazione da Scheerens (2000) con i principali modelli di autovalutazione. Tali correlazioni saranno riprese al paragrafo 2.1 (fig.1) del capitolo successivo .

Capitolo 2

La valutazione, un puzzle da ricomporre

1. Dall'autonomia alla valutazione: un excursus normativo

Autonomia e valutazione spesso sono considerate due facce della stessa medaglia.

Nel momento in cui si concedono spazi di autonomia alle scuole, la valutazione diventa infatti un indispensabile strumento di governo del sistema scolastico a livello nazionale, regionale e provinciale; essa dunque diventa necessaria per bilanciare i più ampi margini di libertà degli istituti scolastici e per riequilibrare le dinamiche dell'intero sistema formativo. La valutazione rappresenta un indiscusso strumento di governo della scuola autonoma che, al pari di qualunque altra organizzazione, ha bisogno di acquisire consapevolezza dei risultati raggiunti e ricondurli ai relativi processi. Per questi motivi un sistema scolastico che diviene autonomo deve introdurre, in maniera sistematica e a tutti i livelli, attività di valutazione esterna e di autovalutazione (Allulli, 2008).

L'attuale panorama sociale e politico esige una scuola capace di rinnovarsi nel suo processo di insegnamento-apprendimento, non solo in termini di contenuti, ma anche in relazione a ciò che riguarda le metodologie, le pratiche educative e didattiche, le reti e le collaborazioni esterne, gli spazi, le infrastrutture e il grado di inclusione, questi solo alcuni degli aspetti di cui tener conto. Le istituzioni scolastiche, oramai organizzazioni autonome, sono tenute a scegliere attraverso quali procedure garantire il successo formativo ai propri studenti; tutto ciò ha comportato un ruolo nuovo per le scuole che sono chiamate ad una attenta e puntuale analisi del proprio agire, ad una vera e propria riflessione sul lavoro svolto e su quanto effettivamente raggiunto rispetto agli obiettivi prefissati.

È noto ai molti che la necessità di autovalutazione delle scuole ha radici profonde, l'art.21 della Legge n.59 del 1997 trasforma le singole realtà scolastiche in scuole autonome, vale a dire in organizzazioni che possono autonomamente decidere come raggiungere determinati obiettivi formativi e, nel contempo, che tipo di risposta dare alle sollecitazioni del territorio loro più prossimo. In tal modo il legislatore ha inteso riorganizzare il sistema di istruzione, definendo un modello orizzontale grazie al quale la scuola non è più il terminale passivo di norme, circolari e regolamenti, bensì «un soggetto protagonista che progetta, programma percorsi didattici, elabora nuovi metodi e, infine, ottempera ai compiti di ricerca e di sperimentazioni tenere» (Sangiuliano, 2008, p.29).

La norma conferisce alle istituzioni scolastiche l'autonomia nelle sue diverse specificazioni: organizzativa, didattica, di ricerca sperimentazione e sviluppo.

L'*autonomia organizzativa*, art.21 comma 8, ha per obiettivo «la realizzazione [...] dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico».

L'*autonomia didattica*, che si esprime attraverso l'art. 21 comma 9, è invece «finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere».

L'*autonomia di ricerca*, art.21 comma 10, infine, riguarda l'innovazione metodologica e disciplinare nell'insegnamento.

Queste autonomie vengono meglio esplicitate nel DPR n. 275 del 1999 come «garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanziano nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento». L'autonomia scolastica viene da subito definita come *funzionale* quindi essa non è semplicemente un fine, bensì un mezzo che consente il conseguimento di finalità di interesse generale: istruzione, inclusione, coesione sociale, equità, cittadinanza attiva (Capaldo & Rondanini, 2007).

Con la Legge n.59 scompaiono i programmi ministeriali pertanto le istituzioni sono in grado di riformulare l'offerta formativa in relazione ai contesti in cui essa viene erogata. Il pericolo in agguato è che la spinta dell'autonomia possa far approdare a forme di autoreferenzialità, per limitare tale rischio dunque si è reso indispensabile agire sul fronte valutativo (Trincherò, 2014). Il passaggio da un modello centralistico ad un modello che riconosce alle scuole maggiori poteri decisionali, comporta un'istanza di rendicontazione da parte delle istituzioni scolastiche, quindi la valutazione sposta il proprio baricentro, si passa da un controllo di legittimità ad un controllo di merito, per cui diventa basilare verificare il raggiungimento di determinati obiettivi che qualificano il mandato formativo affidato alle istituzioni scolastiche (Castoldi, 2012).

Dalla fine degli anni novanta ad oggi si sono susseguite una serie di proposte ministeriali, spesso ambigue e contraddittorie tra loro, allo scopo di definire e circoscrivere il campo della valutazione, qui di seguito si citeranno solo le più rilevanti.

L'allora ministro Moratti (2001-2006) affida ad Invalsi il *Progetto Pilota* allo scopo di giungere ad una rilevazione standardizzata degli apprendimenti. In prima istanza nel 2006, sono coinvolti tutti gli studenti della scuola primaria, successivamente sarà la volta dei rimanenti cicli. Il ministro Fioroni (2006-2008) propone l'integrazione tra gli apprendimenti rilevati da Invalsi con la diagnosi interna di ogni istituzione scolastica, successivamente Gelmini (2008-2011) applica alla scuola due principi che sono alla base della riforma della Pubblica Amministrazione del governo di allora: valutazione delle prestazioni e relativa premialità ai docenti più meritevoli. Al contempo nel 2008 la somministrazione di prove standardizzate, per rilevare gli apprendimenti di italiano e matematica ad opera di Invalsi, diventa sistematica e si intende sempre più con la valutazione dei docenti e delle scuole. Le riforme del ministro Gelmini non riescono tuttavia a rendere operative fino in fondo tali riforme, infatti se da una parte le somministrazioni delle prove Invalsi sono messe a sistema, dall'altra non sono funzionali per la misurazione del valore aggiunto delle scuole e dei docenti, così come preannunciato. Con il ministro Profumo (2011-2013) si abbandona l'idea di misurare le performance del docente e di premiarle in maniera individuale, le prove Invalsi sono affiancate da una valutazione processuale di istituto, in chiave formativa. Con il DPR n.80 del 2013, il ministro prospetta il nuovo sistema di valutazione nelle scuole, l'istituzione del SNV ha attirato su di sé numerose critiche, da parte delle scuole, ma anche di molti pedagogisti ed esperti dell'educazione, ciononostante «un ruolo indispensabile di raccordo tra la schizofrenia normativa e le scuole è svolto dal Sistema Nazionale di Valutazione, che da una parte è stato a sua volta sballottato da una serie di cambi di norme, dall'altro rappresenta il reale interfaccia delle scuole con le valutazioni decise dai ministeri, un Istituto sempre alle prese con mancanze di risorse, con una pianta organica imbarazzante rispetto agli omologhi degli altri paesi, in perenne rischio di burn out, tipico delle attività di chi si trova a contatto diretto con il pubblico, ma nonostante tutto l'unico soggetto istituzionale che ci mette la faccia e cerca di razionalizzare quello che razionale spesso non è» (Asquini, 2015, p. IX).

Le indagini OCSE-PISA hanno per anni indagato sull'autonomia delle scuole ed hanno messo in essere delle comparazioni tra le situazioni dei diversi paesi europei e non. L'Italia ha presentato delle criticità su alcuni aspetti della governance, sintetizzabili in due punti: assunzione, promozione e licenziamento del personale; rapporti con lo stato, le regioni e gli enti locali.

Proprio su questi punti la Legge n.107 del 2015 della Buona Scuola ha voluto incidere.

A distanza di anni il nuovo atto normativo infatti ha ripreso e dato nuovo vigore al concetto di valutazione, in particolare la norma definisce il ruolo centrale dell'istituzione scolastica nella società della conoscenza, pertanto si invitano le scuole ad un innalzamento dei livelli di istruzione e delle competenze degli studenti.

A livello europeo intanto già nel 2001 viene emanata la Raccomandazione ad opera del Parlamento europeo e Consiglio, che sosteneva l'istituzione di sistemi trasparenti di valutazione, in particolare sollecitava la combinazione di processi di autovalutazione e di valutazione esterna, al fine di garantire costanti azioni di miglioramento del sistema scuola. Nel 2006 la Commissione europea pubblica la *Comunicazione Efficiency and equity in european education and training systems*, in cui si ribadiva l'importanza della valutazione come strumento determinante per garantire efficacia ed efficienza nei sistemi formativi.

La legge n.107, dunque, da una parte riprende i temi della legge sull'autonomia scolastica, in particolar modo del DPR n. 275, dall'altra risente della "pressione" europea a favore di una valutazione che, lontana dall'essere semplicemente rendicontativa, sia strumento di miglioramento reale. Una crescita possibile solo se i valutatori, insieme a tutti gli attori del sistema formativo, si pongono in rapporto di interazione continua, per giungere a conoscenze condivise e dunque socialmente costruite. Guba e Lincoln (1989) sostengono che queste caratteristiche sono tipiche di una valutazione matura, di "quarta generazione" che, superando le visioni riduttive delle prime tre, caratterizzate rispettivamente dalla "misura", dalla "descrizione", dal "giudizio", apra la strada ad una concezione costruttivista della valutazione, che ne metta in evidenza il carattere plurale e collaborativo.

Quella disegnata dagli autori è una valutazione che si costruisce con la partecipazione di tutti gli stakeholder che operano dinamicamente nel corso del processo e che presentano di volta in volta le diverse prospettive da cui osservano, rendendole esplicite e riproponendo nuove istanze che modificano la struttura stessa della valutazione (Giannandrea, 2011).

Ciò che si delinea dunque è una valutazione che non si può collocare al di fuori del sistema oggetto di analisi, ma all'interno del suo perimetro, in questo modo la scuola diviene parte attiva del percorso di innovazione e centro propulsore di cambiamento.

2. La valutazione interna

L'autonomia scolastica chiama le istituzioni a definire la propria identità, per far ciò è indispensabile che le scuole rendano pubblici e trasparenti i risultati attesi, i processi educativi, didattici, organizzativi e gestionali a cui ricorrono. Ne consegue che attraverso la

valutazione la scuola non solo rivede e migliora il proprio operato, ma lo rende pubblico (Meuret, 2001).

Quando in termini generali si parla di valutazione scolastica, si possono individuare i metodi sulla base degli attori e degli oggetti di valutazione coinvolti, a tal proposito Scheerens (2018) definisce tre approcci (chi esegue la valutazione viene indicato in parentesi):

metodi valutativi in cui gli studenti sono l'oggetto di valutazione. Qui troviamo:

- procedure formali ed informali di valutazione dei compiti di apprendimento (docenti);
- test relativi al progresso nel curriculum sulle varie discipline (docenti);
- valutazione autentica (docenti);
- certificazioni (non necessariamente con l'esame di stato finale, ad opera del governo centrale);

metodi valutativi in cui gli insegnanti sono l'oggetto di valutazione:

- metodi formali ed informali di valutazione degli insegnanti (Comitati scolastici, dirigenti scolastici, ispettori);
- valutazione della qualità della didattica (colleghi, dirigente scolastico);
- (...)

metodi di valutazione in cui l'oggetto osservato è la scuola:

- autovalutazione del personale della scuola;
- i cosiddetti "comitati di visita" in cui i pari (ad esempio gruppi di colleghi di altre istituzioni) visitano e valutano una scuola (reti di scuola);
- accreditamento, quando un'agenzia privata esterna controlla gli aspetti di funzionamento della scuola, rispetto a degli standard di riferimento (istituzioni private di consulenza);
- ispezioni effettuate da ispettori scolastici;
- (...)

metodi di valutazione il cui oggetto è il sistema scolastico:

- Valutazione a livello nazionale (governo nazionale);
- Valutazione del programma (governo nazionale);
- Ispezioni (governo nazionale);
- Progetti sugli indicatori educativi (governo nazionale).

Si può parlare dunque di valutazione della scuola quando l'oggetto di valutazione è rappresentato dalle scuole e non dai programmi di istruzione cui è chiamata l'intera comunità educante: studenti, docenti e dirigenti scolastici.

Nella valutazione delle scuole, così come in tutte le forme di valutazione, si possono individuare quattro categorie di attori principali:

- i committenti, i finanziatori e gli attuatori della valutazione;
- gli esperti che eseguono la valutazione;
- i soggetti che sono parte integrante della situazione oggetto di valutazione e che quindi rappresentano la fonte dei dati;
- gli utenti, i destinatari dei risultati della valutazione interna.

La prima e l'ultima categoria possono talvolta coincidere dal momento che i committenti sono, per la maggior parte delle volte, coloro che poi utilizzeranno i dati finali della valutazione. Se tutte le categorie pocanzi individuate appartengono all'organizzazione oggetto di valutazione, allora si parla di valutazione interna (Nevo, 1995).

Si può parlare di valutazione interna anche se il gruppo incaricato di avviare il processo valutativo chiede un supporto esterno alla struttura, visto che le responsabilità ricadono su chi è all'interno dell'istituzione. Si rimane ancora nel raggio della valutazione interna se gli attori della scuola rientrano tra i primi tre punti e i risultati utilizzati principalmente da attori esterni (Scheerens, 2018). La valutazione esterna invece si ha quando i committenti, i valutatori e i clienti sono esterni all'organizzazione oggetto di valutazione.

La valutazione interna comprende anche l'autovalutazione, che a sua volta si compone di due momenti: *autoanalisi* ed *autodiagnosi*.

- L'*autoanalisi* rappresenta il momento della raccolta dati, riguarda infatti l'attività di rilevazione e misurazione delle variabili coinvolte, essa a sua volta si compone di tre sottodimensioni: autoanalisi delle condizioni, dei processi e dei risultati. Generalmente l'autoanalisi utilizza strumenti quali, test, questionari, griglie di osservazione sistematica, liste di indicatori, tutto ciò che consente la misurazione di variabili e quindi l'ottenimento di dati quantitativi.
- L'*autodiagnosi* utilizza i dati emersi dall'autoanalisi e perviene a riflessioni più complesse, consentendo di definire i livelli di qualità che appartengono all'istituzione scolastica in un determinato momento, i punti di forza e di debolezza dei processi agiti dalle scuole, individua infine possibili strategie di miglioramento

(Lastrucci,2017). In questa sede tuttavia utilizzeremo indistintamente i termini di valutazione interna e di autovalutazione.

Ogni scuola dunque è chiamata a far emergere e rafforzare la propria specificità, come condizione per riconoscersi ed essere riconosciuto dai propri interlocutori e dal proprio territorio (Castoldi, 2009). Il termine “autovalutazione”, ci ricordano Barzanò, Mosca & Scheerens, (2000), solo apparentemente richiama qualcosa di semplice e di innocente, «dietro c'è un orizzonte animato e fitto di idee, personaggi ed eventi, ci sono problemi, scelte e distinzioni, a volte complessi» (p. IX).

L'autovalutazione si presenta come uno degli strumenti più efficaci ed interessanti di questi ultimi anni, qualsiasi percorso valutativo, infatti, senza la partecipazione delle stesse scuole, appare inefficace e privo di significato. La valutazione interna pone le basi sulle capacità riflessive del docente (Shön, 1993) ed ha l'effetto di sostenere gli appartenenti ad un programma ad analizzare l'attività pratica e a pensare criticamente (Weiss, 1998).

«Se è vero che non si può insegnare senza un progetto, è altrettanto vero che non si può insegnare senza una riflessione sull'insegnamento» (Nuzzaci, 2009) allo stesso modo, parafrasando le affermazioni dell'autrice, non si può “fare scuola” senza una seria riflessività da parte di tutti, non più solo del singolo docente che in solitudine osserva gli alunni del proprio orticello, occorre che tale riflessività diventi un nuovo modo di agire e di porsi all'interno della scuola in cui si opera «proprio perché non può esistere professionalità senza la capacità di riflettere “in” e “su” l'azione, la riflessività diviene un'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera di svolgerla e di apprendere le competenze [...]. Essa richiede un reciproco riconoscimento culturale e professionale tra gli insegnanti, un'assunzione della prospettiva altrui, un saper guardare alla propria tradizione professionale con gli occhi di un estraneo, la capacità di intervenire sulle proprie routine e di imparare, gli uni dagli altri, elementi nuovi della professionalità» (Nuzzaci, 2011).

Questo tipo di valutazione rientra così nei processi di governance dei sistemi educativi, anche Patton (1998) ne sottolinea il carattere comunicativo e riflessivo perché, per sua natura, rende espliciti i valori e contribuisce nella messa a fuoco dei punti di forza, di criticità e delle possibili soluzioni da adottare.

Premessa indispensabile affinché il percorso autovalutativo conquisti un diritto di cittadinanza fuori e dentro la comunità scolastica, è che esso venga inteso come una opportunità di crescita professionale e non come mero adempimento formale. Ciò è indispensabile, ma non sufficiente, altrettanto sostanziale difatti è l'ambiente entro cui si adempie tale pratica: la capacità delle istituzioni di lavorare in rete, la legittimazione della

pratica autovalutativa da parte degli organi politici competenti, la presenza sul territorio di enti di supporto, quali università e centri studi, disponibili ad erogare supporto e formazione alle istituzioni scolastiche. Il senso dell'autovalutazione d'istituto si ritrova esattamente nel ruolo diverso giocato dai vari attori protagonisti della scuola, ovvero i dirigenti scolastici, i docenti e chiaramente i discenti, «l'esperienza dell'autovalutazione nella valutazione di sistema riafferma, sul piano culturale e politico, la necessità di considerare la scuola come protagonista del miglioramento e della qualificazione dei sistemi scolastici» (Bracci, 2003, p.14). È indispensabile, pertanto, che le scuole assumano una visione di sistema e siano capaci di mettere in relazione gli esiti con i processi che li determinano, così accade nella gran parte dei paesi europei dove vigono numerosi modelli valutativi, ognuno dei quali riconosce un peso diverso ai risultati scolastici e ai processi interni che quei risultati hanno determinato (Poliandri, 2018).

A tal proposito è utile descrivere brevemente l'esperienza statunitense che, attraverso il modello del *No Child Left Behind*² (NCLB) del 2001, riserva un'attenzione esclusiva verso le performance degli studenti decontestualizzandoli da ogni forma processuale. L'obiettivo della Legge era quello di migliorare gli apprendimenti degli studenti, soprattutto di coloro i quali versavano in condizioni di maggiore svantaggio, prevedendo tuttavia degli standard di apprendimento molto elevati. La valutazione si atteneva agli esiti di matematica e lettura, le scuole che presentavano difficoltà venivano affiancate da un tutor esterno, mentre alle scuole che registravano scarsi risultati venivano ridotti i finanziamenti o addirittura chiuse. Da subito l'impatto di questo modello di valutazione ha scaturito conseguenze non previste, forse, che hanno agito negativamente sulla qualità complessiva del processo di insegnamento-apprendimento. (Ladd, 2012). Gli effetti negativi si sono riscontrati su molteplici aspetti, in linea generale c'è stato un impoverimento generale degli apprendimenti, soffocati dalle inevitabili derive del *teaching to test* (Castoldi, 2012) ma soprattutto è venuto meno il senso profondo della norma, quello di riconoscere a tutti gli studenti le medesime opportunità educative. Tale clima di forte competizione chiama le istituzioni ad una vera e propria corsa ad ostacoli, non ci sono le premesse per avviare alcuna forma di riflessione partecipata (Rhodes, 2012), gli esiti sono avulsi da qualunque contesto

² *No Child Left Behind* è la riforma del sistema scolastico americana, approvata pressoché all'unanimità dal Congresso e ratificata dall'amministrazione W.G-Bush nel 2001. Riforma tesa a migliorare gli standard educativi attraverso una precisa valutazione dei risultati scolastici degli alunni, della professionalità dei singoli docenti e della efficienza degli istituti. La norma viene abrogata nel 2015 con l'amministrazione Obama. Per ulteriori approfondimenti <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>

e processo; ciò che è mancato nell'esperienza statunitense è proprio una riflessione successiva all'apprendimento, che potesse conferire tridimensionalità e spessore ai risultati degli studenti. Un obiettivo così importante, come quello di riconoscere a tutti gli alunni le stesse *chance* educative, in cui le istituzioni non hanno avuto nessun ruolo proattivo, né autovalutativo, ridotti a semplici controllori e dispensatori di nozioni.

Il senso profondo dell'autovalutazione è, a differenza dell'esperienza statunitense appena descritta, risvegliare e coinvolgere tutte le anime che contribuiscono al percorso formativo, un processo di per sé complesso e multiforme e che può mutare in base a quanto sia vicino alla valutazione esterna o a quella interna. È possibile infatti ottenere diverse gradazioni di autovalutazione, a seconda che l'accento si ponga sui termini "auto" o "valutazione" (Scheerens, 2018).

Se si prende in considerazione il parametro del miglioramento, West & Hopkins (1998) indicano tre forme di autovalutazione:

- valutazione *del* miglioramento della scuola. Un processo che si rivolge essenzialmente agli esiti del miglioramento, in questo caso la valutazione ha una funzione sommativa.
- valutazione *per* il miglioramento della scuola. Quando la valutazione viene utilizzata dall'istituzione per affinare e ottimizzare un processo di miglioramento, qui prevale un'impronta formativa.
- valutazione *come* il miglioramento della scuola. Quando la valutazione e i processi di miglioramento coincidono, ad esempio quando i team dei docenti, nell'esaminare le priorità da perseguire, possono acquisire una maggiore consapevolezza degli obiettivi educativi raggiunti e, pertanto, avviare un processo di miglioramento. Questo tipo di valutazione è molto vicino alla ricerca-azione.

Al di là di ogni classificazione, è bene precisare che l'autovalutazione in ambito scolastico assume diversi aspetti: può essere infatti parte della valutazione esterna o del tutto interna, ciò accade perché le due forme di valutazione non appartengono a categorie diverse, ma anzi si pongono lungo un continuum.

Questo è il motivo per cui si possono presentare forme ibride di autovalutazione:

- autovalutazioni scolastiche che rientrano in programmi di valutazione nazionale, i risultati a cui si perviene vengono restituiti alle singole scuole;
- autovalutazioni che vengono predisposte sia per fini interni che per fini esterni;
- autovalutazioni delle scuole che aderiscono a progetti di miglioramento, quindi la valutazione in questo caso non è fine a se stessa, ma finalizzata al processo di miglioramento;

- autovalutazioni di scuole che svolgono singolarmente questa azione.

Il grado in cui la valutazione interna è intrecciata con quella esterna, definisce l'efficienza e l'efficacia della prima (Scheerens, 2004). Quanto detto sinora è in linea con quanto convenuto nel 2013 dalle pubblicazioni dell'OCSE in cui si asserisce che «l'autovalutazione della scuola riguarda la valutazione o la revisione condotta dai membri della scuola per valutare l'efficacia delle strutture, dei processi realizzati e la qualità degli esiti di apprendimento degli studenti». La valutazione esterna invece viene definita come «la valutazione o la revisione della qualità delle strutture e dei processi all'interno di una scuola e alla qualità degli esiti di apprendimento degli studenti così come valutati da un ente esterno» (OECD, 2013, p. 385). Recentemente la valutazione interna è stata definita come quel processo finalizzato alla valutazione delle pratiche della scuola in grado di fornire indicazioni, rispetto alle esperienze formative degli studenti, più di quanto facciano le misurazioni attraverso la somministrazione dei test (Simons, 2013).

2.1 Modelli di valutazione interna

In questo paragrafo si prenderanno in considerazione le diverse tipologie di autovalutazione della scuola.

Il primo importante aspetto su cui riflettere, in tale varietà di approcci, è una distinzione in ordine ai metodi utilizzati: formali e quantitativi da una parte, informali e qualitativi dall'altra.

Scheerens (2011) classifica questi modelli tenendo conto delle discipline socio-scientifiche a cui si accompagnano e ai contesti in cui trovano più frequentemente applicazione.

Autovalutazione di istituto basata sui test. Per valutare i propri risultati le scuole ricorrono ad informazioni ottenute da valutazioni decise al di fuori dell'istituzione, ad esempio in Italia si può ricorrere alle prove Invalsi, pertanto si utilizzano indicatori educativi a livello macro.

In linea generale i dati che emergono da tale forma di autovalutazione forniscono una rappresentazione rapida di alcuni aspetti rilevanti di uno specifico sistema educativo, senza specificarne i particolari, infatti tengono conto solo di aspetti facilmente misurabili. Gli utenti principalmente coinvolti da questo tipo di dati sono dirigenti, personale scolastico e genitori degli studenti, la difficoltà principale risiede invece nella qualità psicometrica dello strumento utilizzato, le scuole non sempre hanno conoscenze tali da poter approcciare allo strumento in maniera fluida e funzionale. Tale modello è centrato principalmente sugli esiti formativi, quindi si verifica un'eccessiva focalizzazione sul prodotto finale, a discapito di

eventuali azioni di miglioramento. Il contesto di applicazione è di solito a livello macro al fine di rappresentare lo stato generale del sistema educativo, tuttavia esso trova applicazione anche all'interno delle scuole.

Sistemi di monitoraggio degli alunni. È un'autovalutazione che avviene a livello di singola classe e che rientra nel modello precedente, questa modalità comprende una serie di test di apprendimento che si usano durante la valutazione formativa. La loro funzione è quella di individuare gli alunni in difficoltà e le aree disciplinari in cui si rilevano i principali problemi, essi dovrebbero essere longitudinali per consentire un monitoraggio nel tempo. I test di apprendimento, in ultimo, devono accompagnarsi alle risorse adeguate per il recupero, anche in questo caso la difficoltà principale risiede nella costruzione degli strumenti. Il contesto in cui questo modello trova naturalmente applicazione è sicuramente quello scolastico, con particolare riferimento alle attività di insegnamento.

Sistemi informatizzati di management scolastico. Si ispirano a procedure aziendali e consistono in una selezione di dati da considerare; per funzionare hanno bisogno di una strumentazione hardware e software molto sofisticata. Consentono un'accurata modellizzazione dei flussi e dei bisogni di informazione all'interno di un'azienda. Utilizzare questi modelli in ambito scolastico significa decidere preliminarmente quali dati utilizzare, un grande limite di questo approccio è l'esigenza di specifiche apparecchiature e anche la presenza di personale adeguatamente preparato a gestire i software di riferimento. Il contesto di suo maggior utilizzo è rappresentato dal mondo industriale.

Autoanalisi di istituto. Si svolge all'interno della scuola e mira soprattutto al miglioramento. Questo tipo di analisi richiede a tutto il personale dell'istituzione scolastica di esprimere le proprie opinioni in merito alla realtà *effettiva* della scuola in cui si opera e quella in cui vorrebbero essere, quindi in quella *ideale*. Dal momento che il fine è quello di promuovere miglioramento, tale analisi può essere avviata solo dalle istituzioni che non hanno remore verso il cambiamento. Il metodo presenta indiscutibili vantaggi, come l'ampiezza di prospettiva, la tecnologia di facile impiego, un rapporto diretto tra valutazione ed azione ed infine la promozione di un'elevata partecipazione dell'intera comunità scolastica. Il rischio che si corre è che possa innescare una valutazione soggettiva fortemente condizionata da quelle che sono le credenze e le opinioni di chi valuta, di ricorrere quindi a *conoscenze soft*, ovvero a quelle conoscenze fondate su percezioni e sull'esperienza maturata nella comunità professionale cui i docenti appartengono e non a dati oggettivi e concreti (Muzzioli et al., 2016), l'ambito in cui trova maggior applicazione è certamente quello scolastico.

Controlli della scuola sulla base di sistemi di gestione della qualità. Questo approccio, anche noto come *Diagnosi Organizzativa*, guarda e si ispira al mondo aziendale che oramai da anni è entrato nel sistema scolastico, in cui spicca la figura del bravo dirigente che assume responsabilità e decisioni, in particolare rivolge l'attenzione alla definizione di qualità. Un punto di vista nuovo che offre alle scuole lenti diverse per prendere atto e per riflettere su processi mai considerati precedentemente, come ad esempio l'interazione con il contesto in cui si agisce e la flessibilità nell'offerta dei servizi. Tra i suoi punti di forza infatti rientra la disponibilità a lavorare su dati e informazioni che sono determinanti per i processi decisionali. Lo scopo dei sistemi di controllo della qualità, come ISO (International Organization for Standardization) 9001, è quello di far sì che le scuole siano in grado di certificare la gestione della qualità secondo determinate procedure, la certificazione avviene poi in un secondo momento da enti esterni accreditati al rilascio della certificazione. L'aspetto critico di questo approccio è che poche scuole sono capaci in autonomia di "vedere in maniera aziendale", per cui spesso ricorrono a consulenti esterni per predisporre la documentazione da inviare agli enti certificatori. Il consulente, tuttavia, tende ad assumere all'interno del processo una centralità indiscussa, da qui l'esclusione delle altre figure interne all'istituzione. Tale figura, inoltre, non sempre riesce a cogliere le specificità di ogni realtà scolastica, perde dettagli e processi, non sempre leggibili attraverso impianti valutativi standardizzati e provenienti dall'esterno. Il luogo dove nasce e si sviluppa maggiormente questo modello è quello industriale e delle organizzazioni del settore pubblico.

Soddisfazione del cliente. Questo approccio parte dalla consapevolezza che l'identificazione dei bisogni dell'utente e quindi il loro soddisfacimento siano indispensabili per valutare un prodotto o un servizio. Porre il cliente al centro del servizio formativo è una pratica che la scuola prende in prestito dal mondo aziendale e rappresenta una vera e propria rivoluzione, considerato che in passato la valutazione si basava sul grado di conformità del prodotto rispetto a qualità stabilite aprioristicamente. L'aspetto positivo di questo modello è sicuramente la considerazione del punto di vista del destinatario, l'aspetto negativo invece è il non tenere conto sufficientemente dei risultati formativi e il conferire un'eccessiva enfasi alle opinioni soggettive.

Rendicontazione sociale. Questo approccio prende spunto dalle pratiche europee caratterizzate dallo sviluppo di processi di autovalutazione in chiave di rendicontazione verso il contesto, in favore del quale si vuole adottare una prospettiva di trasparenza.

Riprendendo il quadrante della qualità organizzativa (fig.2, cap. I), individuato dagli autori Quinn & Rohrbaugh (1983), si presentano di seguito le possibili relazioni con i modelli di autovalutazione appena presentati (Scheerens, 2000).

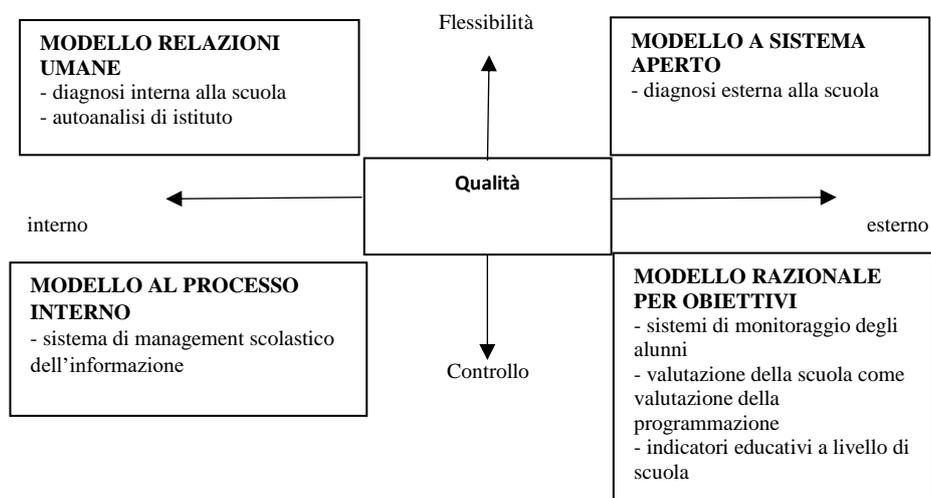


Fig.1 “Collegamenti tra le prospettive dell’efficacia organizzativa e gli approcci fondamentali dell’autovalutazione” (Fonte: Scheerens, 2000)

- *Il Modello delle relazioni umane* che, come già detto, enfatizza la flessibilità e il miglioramento interno, abbraccia perfettamente l’approccio della autovalutazione d’istituto, così da sviluppare una riflessione interna alla propria organizzazione.
- *Il Modello del sistema aperto* valorizza la flessibilità e si focalizza sull’ambiente esterno, il fine è quello della crescita e del supporto esterno, pertanto è sensibile a tutti quei modelli di valutazione che provengono da uno sguardo esterno all’istituzione.
- *Il Modello a processo interno* valorizza tutto ciò che favorisce il controllo del proprio ambiente, pertanto è vicino a procedure aziendali che consentono di rilevare informazioni, considerate basilari per lo sviluppo della comunicazione e della stabilità.
- *Il Modello razionale per obiettivi*, enfatizza il controllo e si focalizza sull’ambiente esterno, pertanto in tale contesto è naturale affidarsi a sistemi di autovalutazione basati su test esterni all’istituzione. Questo modello quindi per valutare i propri risultati si affida a valutazioni decise al di fuori della stessa organizzazione.

3. La valutazione esterna

Per quanto riguarda la valutazione esterna, condotta essenzialmente attraverso prove standardizzate, visite ispettive, questionari ed interviste, può anch’essa produrre

informazioni rilevanti sulla qualità educativa delle istituzioni scolastiche. Se la finalità non è semplicemente quella di valutare, ma di avviare un processo di miglioramento, va da sé che la semplice disponibilità delle informazioni non è sufficiente perché si possa giungere ad un cambiamento. Questo è il motivo per cui i soli risultati di apprendimento non sono sufficienti affinché i valutatori esterni possano entrare in quella che si può definire la “black box” della scuola, il cui contenuto è davvero accessibile solo se si cerca di andare più in profondità e cogliere quindi i processi educativi, didattici e organizzativi che promuovono quegli stessi apprendimenti. I dati della valutazione esterna possono suggerire dove andare a guardare, circoscrivendo il perimetro della ricerca che altrimenti rischierebbe di essere vaga e generica, senza alcuna guida che sia in grado di stabilire una nuova destinazione, o una proposta che possa essere immediatamente tradotta in pratica (Fondazione Agnelli, 2014).

Per questa ragione la valutazione esterna può trovare completamente solo nella valutazione interna e viceversa. Da tempo è oramai consolidato un approccio multi-metodo che combina le informazioni provenienti da diversi punti di osservazione, non si rinuncia allo sguardo esterno, ma si tenta di renderlo meno miope integrandolo con un’osservazione diretta messa in campo da chi è oggetto di quella valutazione.

La valutazione esterna avviene principalmente attraverso due percorsi:

- 1) il rapporto sulle prestazioni;
- 2) le ispezioni.

Rapporto sulle prestazioni. Utilizza i test di apprendimento per giungere alla formulazione di indicatori dei risultati delle scuole, che vengono poi consegnati alle stesse istituzioni. Le fonti utilizzate possono essere le prove nazionali, gli esami e le prove usate nei programmi di monitoraggio degli studenti. Esempi di indicatori statistici sono ad esempio: il tasso di assenteismo, i tassi di abbandono, di ripetizioni delle classi, e così via. I destinatari dei risultati sono le amministrazioni provinciali, regionali e centrali. Dal momento che, inevitabilmente si stila una classifica delle scuole più o meno meritevoli, questi dati vengono utilizzati anche dai genitori quando devono decidere in quale scuola iscrivere i propri figli e dagli insegnanti per capire se devono scegliere per l’una o l’altra scuola. Visto quindi che la posta in gioco è molto elevata, il rischio è che le istituzioni potrebbero essere tentate di alterare i propri dati (Scheerens, 2011).

Ispezioni scolastiche. Il ruolo dell’ispettore si articola essenzialmente in tre funzioni:

- controlla che le risorse pubbliche siano impiegate efficientemente;
- raccoglie informazioni essenziali al governo del sistema educativo;

- offre una funzione di supporto alle istituzioni scolastiche.

Se da una parte il lavoro ispettivo, che si basa sulla raccolta sistematica di informazioni, ha il compito di esprimere un giudizio e quindi supportare l'istituzione scolastica nell'attivazione di azioni di intervento che possano migliorare le pratiche educative, dall'altra deve suggerire adeguate misure in grado di correggere e migliorare le misure politiche a livello di sistema.

La valutazione esterna basata su prove standardizzate di apprendimento ha l'indubbio vantaggio di poter essere eseguita in tutte le scuole simultaneamente e riesce a rilevare un flusso notevole di informazioni sui risultati degli studenti; le visite ispettive invece non presentano la stessa dinamicità, è impossibile infatti visitare tutte le scuole ogni anno. Tale modalità presenta diversi limiti, questo è il motivo per cui è necessario circoscrivere gli ambiti di ispezione; i processi di istruzione hanno una natura complessa e dipendono da molti fattori: la qualità dell'insegnamento, l'organizzazione scolastica, la presenza di risorse materiali, la collaborazione con gli stakeholder, e così via. Sebbene il giudizio degli ispettori si formuli anche tenendo conto della documentazione, si basa essenzialmente su evidenze emerse durante le visite. Tra gli strumenti più utilizzati ci sono:

- *le griglie delle schede di osservazione*, che sostengono il lavoro delle visite poiché limitano il rischio di divagazioni;
- *colloqui con docenti e altre figure*, che riscoprono un ruolo di responsabilità nella scuola, ma anche con studenti e famiglie, anche in questo caso i colloqui sono strutturati, quindi mai lasciati al caso, gli ispettori infatti hanno chiare le informazioni che devono ottenere. Nel caso di famiglie e studenti si prediligono colloqui di gruppo;
- *questionari*, che si possono utilizzare per raccogliere dati dalle famiglie o dagli studenti;
- *analisi dei documenti*, che precede l'osservazione sul campo.

In Italia la valutazione esterna è stata disciplinata da un documento emanato dall'Invalsi (2015) in cui si descrivono i ruoli e i compiti dei componenti del nucleo, il programma delle visite di valutazione esterna e i protocolli a cui attenersi. Si ribadisce che la valutazione esterna rientra in un piano più ampio che ha come fine ultimo il miglioramento delle istruzioni.

Nel SNV è stato elaborato e adottato un quadro di riferimento comune per l'autovalutazione e per la valutazione esterna, questo approccio si associa a diversi vantaggi:

- il valutato è pienamente consapevole delle aree e degli aspetti sui quali sarà valutato;
- c'è un dialogo continuo tra il processo di autovalutazione e quello di valutazione esterna;
- il rapporto tra valutato e valutatore è facilitato dalla presenza di una base comune di confronto.

Il DPR n.80 definisce i Nuclei esterni di valutazione (Nev) come soggetti del SNV costituiti da un Dirigente tecnico del contingente ispettivo che assume il coordinamento del nucleo, e da due esperti di valutazione esterna, profilo A e profilo B, selezionati da Invalsi.

I Nev dunque sono composti da tre valutatori con profili diversi: un Dirigente tecnico, un esperto con profilo professionale interno alla scuola (dirigente scolastico o docente) con esperienza nell'ambito della valutazione ed un esperto con profilo professionale esterno alla scuola con esperienza nella ricerca sociale e valutativa e/o nell'ambito delle organizzazioni (ricercatori universitari, professionisti nell'ambito della valutazione delle organizzazioni, ecc.).

La presenza di soggetti con profili ed esperienze diverse all'interno dei Nev ha lo scopo di assicurare una pluralità di sguardi durante il processo valutativo, infatti i profili con esperienza di insegnamento e organizzazione scolastica garantiscono una conoscenza approfondita delle dinamiche e delle modalità di funzionamento della scuola, inoltre la loro presenza favorisce il riconoscimento reciproco tra valutatore e soggetto valutato, assicurando una maggiore legittimità alla valutazione e favorendo, allo stesso tempo, una migliore comunicazione degli esiti dell'azione valutativa. Infine, la presenza di profili diversi all'interno dei Nuclei di valutazione esterna, rende possibile il confronto e l'integrazione tra le diverse prospettive disciplinari che costituiscono il background dei valutatori, ovvero le prospettive: pedagogico-didattica, organizzativo-gestionale, psico-sociale. All'interno del nucleo i componenti svolgono mansioni diverse.

- Il dirigente tecnico coordina il Nev. Ha una funzione di raccordo con la scuola (avvia e mantiene i contatti, comunica la data della visita, gestisce le comunicazioni ufficiali), si occupa degli aspetti formali del procedimento, è il garante dell'intero processo valutativo assicurando che questo si attenga al protocollo di visita. Deve inoltre assicurare che durante la stesura del Rapporto di valutazione esterna (Rve) il nucleo tenga conto della fase in cui si trova la scuola, come ad esempio aver già stilato e avviato uno specifico piano di miglioramento, oppure che dalla pubblicazione del Rav sono intervenuti cambiamenti significativi che la scuola sta

considerando, e così via. Inoltre, gestisce il primo incontro con il dirigente scolastico e il nucleo di autovalutazione, intervista le figure con ruoli di responsabilità (funzioni strumentali, responsabili di gruppi di lavoro, di progetti, ecc.) e si occupa infine di valutare le attività e i processi della scuola dal punto di vista organizzativo e gestionale.

- L'esperto con profilo interno alla scuola si occupa principalmente delle aree afferenti ai processi didattici ed educativi, raccoglie le evidenze dai docenti (curricolari e di sostegno) e si focalizza sulle aree che sono specificamente di loro competenza, per comprendere le ricadute sui processi didattici delle azioni e degli interventi intrapresi dalla scuola. È responsabile inoltre della coerenza interna e della chiarezza del Rve.
- L'esperto con profilo esterno alla scuola, è responsabile del corretto utilizzo degli strumenti e della completezza dei dati raccolti. Prima e durante la visita di valutazione esterna, è garante della corretta interpretazione dei dati della scuola, si occupa di raccogliere evidenze dagli studenti, dai genitori e altri stakeholder per comprendere in che misura siano informati delle proposte della scuola, e quanto soddisfatti in relazione ai diversi aspetti indagati. Infine, dopo la visita di valutazione, è responsabile della restituzione dei dati all'Invalsi attraverso il loro inserimento, da parte di tutti i componenti del Nev, nella piattaforma online messa a disposizione dal Miur.

Per il percorso di valutazione esterna è stato definito un protocollo unico, comune a tutte le scuole coinvolte nella valutazione esterna e utilizzato da tutti i Nev, in modo da garantire l'uniformità del percorso.

Il protocollo prevede tre fasi definite sulla base delle precedenti sperimentazioni Invalsi:

- 1) *prima della visita*: è indispensabile che il Nev abbia analizzato i dati e i documenti della scuola;
- 2) *durante la visita*: la conduzione della visita di valutazione esterna avviene attraverso l'utilizzo di strumenti quali: interviste, colloqui, analisi documenti e osservazione degli spazi;
- 3) *dopo la visita*: si prevede la formulazione dei giudizi e delle relative motivazioni, la stesura del Rapporto di valutazione esterna, comunicazione dei dati all'Invalsi e la restituzione di risultati alla scuola³.

³ Per approfondimenti si consulti il sito

https://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Programma_Protocollo_Valutazione_esterna_2016.pdf

Bottani (2012) rileva che «le scuole e una parte consistente di coloro che operano all'interno del servizio pubblico d'istruzione sono in generale centri di resistenza alla valutazione dei sistemi scolastici e alla loro valutazione. Non pochi insegnanti e pedagogisti si inventano argomenti a iosa per dimostrare che non si può valutare l'istruzione o quanto succede nelle scuole, quanto si insegna e si apprende, e per sostenere che la valutazione è pernicioso per l'istruzione» (p. 3). Accanto a questa riflessione abbastanza amara e lapidaria, trova però spazio l'osservazione che «[...] è assodato che la valutazione esterna ha un'incidenza sull'apprendimento, sul comportamento degli insegnanti, sulle reazioni delle scuole e sui curricula. I risultati della valutazione quando sono chiari, spiegati bene, capiti (la comprensione non è automatica e la maggioranza degli insegnanti non è stata formata per capire il senso di molti dati), hanno un effetto, modificano la didattica, i curricula, l'organizzazione e il funzionamento delle scuole, le decisioni delle autorità scolastiche e dei responsabili politici» (p. 5). Una valutazione che coinvolga le scuole e i docenti in pratiche condivise e negoziate potrebbe risultare un investimento e una forte molla verso la trasformazione dei sistemi scolastici.

4. Valutazione: interna ed esterna

Gli impianti valutativi per essere efficaci devono inevitabilmente ricorrere ad un approccio plurale ed inclusivo di più punti di vista, pertanto è indubbia la compresenza di due prospettive della valutazione: interna ed esterna.

Come riferisce Allulli (2000, p.89) «[...] occorre chiarire i termini. La valutazione interna ha come oggetto l'efficacia rispetto agli obiettivi che l'organizzazione si è posta e l'efficienza nell'utilizzazione delle risorse. La valutazione esterna è invece finalizzata a valutare in che modo l'unità esaminata contribuisce al raggiungimento di obiettivi più generali definiti a livello di sistema».

Le due tipologie di valutazione, esterna ed interna, non sono in contrapposizione, si integrano e si richiamano vicendevolmente, convivono e comunicano tra loro, a patto che, la prima risponda ai criteri di validità e attendibilità, la seconda sfugga a derive inerziali e autoassolutorie (Fondazione Agnelli, 2014). Esse presentano caratteri opposti, ma complementari, da qui la necessità di una qualche forma di integrazione, «coloro che prediligono la valutazione esterna dovrebbero trovare il modo per incoraggiare scuole e insegnanti a partecipare come partner alla pari nel processo valutativo e ad utilizzarne i risultati. Coloro che credono nella valutazione interna, come un mezzo per l'autonomia delle

scuole e la professionalizzazione degli insegnanti, dovrebbero riconoscere la legittimità della rendicontazione e del diritto dell'opinione pubblica di sapere: occorrerebbe pensare alla valutazione esterna come una opportunità di confronto piuttosto che come minaccia» (Nevo, 1986, p. 20). L'interdipendenza tra le due forme di valutazione si manifesta attraverso diversi sistemi di integrazione, che si possono far risalire essenzialmente a tre modelli di valutazione (Castoldi, 2012).

Modelli in parallelo. Le due forme di valutazione procedono in parallelo, ognuno mantenendo le proprie specificità: focus sugli esiti da parte della valutazione esterna, che ottiene dati che si possono comparare con altre scuole, attenzione sui processi che determinano quegli esiti invece da parte della valutazione interna.

Modelli in serie interno-esterno. In questa tipologia la valutazione interna precede quella esterna, quest'ultima assume i dati dell'autovalutazione e si occupa di verificarli; al termine del processo fornisce alla scuola indicazioni per le future azioni.

Modelli in serie esterno-interno. La valutazione esterna precede quella interna e offre a quest'ultima una cornice di riferimento entro cui muoversi e su cui riflettere.

Nel contesto europeo è il secondo modello che incontra maggiori consensi. A seguito di numerose esperienze, gradatamente il rapporto di linearità si è trasformato in circolarità, per cui l'una è diventata premessa dell'altra (Castoldi, 2008).

Secondo una prospettiva circolare tra la valutazione interna e quella esterna, si possono ricavare diversi livelli di valutazione delle scuole. Tale distinzione è relativa ai soggetti a cui è affidato il compito di definire il concetto di qualità della scuola e che funge da riferimento per la propria valutazione, e da coloro che andranno successivamente a verificare gli esiti conseguiti. Castoldi (2015) ne individua quattro:

- *autovalutazione*, in questo livello il concetto di qualità viene stabilito dagli attori che andranno poi ad occuparsi della autovalutazione, dunque a partire da un processo di riflessione critica, le istituzioni vanno a definire il modello interno di qualità da cui partire per promuovere un processo di miglioramento. Il livello di qualità non è definito in precedenza rispetto al processo autovalutativo, ma ne è sua conseguenza;
- *monitoraggio tra le scuole*, questo livello considera un iniziale distacco da una visione prettamente interna, infatti prevede la comparazione tra più istituzioni formative. Sono presenti delle forme di monitoraggio tra più scuole che, dopo aver raccolto periodicamente dei dati, riescono a stabilire degli indici di prestazione per le singole unità scolastiche. In tal caso la definizione della qualità, in base a cui valutare il proprio funzionamento, non utilizza più dei parametri solo interni

all'istituzione, ma assume un indice di riferimento esterno ad essa, attraverso una prospettiva di comparazione con altre realtà formative. In questa condizione si verifica un *modello di qualità relativo* poiché il concetto di qualità viene dedotto dalla restituzione dei dati, come ad esempio le prove Invalsi;

- *accreditamento interno ed esterno*, attraverso le due forme di accreditamento le organizzazioni scolastiche vogliono verificare la congruenza tra la propria modalità di funzionamento con alcuni parametri predefiniti, in questo livello si verifica un *modello di qualità assoluto* poiché la definizione di qualità avviene a priori. L'accreditamento si distingue in *interno* ed *esterno*, in quello interno il compito valutativo è affidato ai soggetti erogatori del servizio formativo, ossia al personale dirigente e al personale docente che operano nella struttura formativa. Tale prospettiva risulta importante in una logica di mercato, nella quale risulta fondamentale qualificare il proprio istituto, la propria offerta formativa in rapporto alla concorrenza (Ferrantino, 2018). Si tratta di un accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica rispetto ad un insieme di requisiti di qualità definiti da soggetti di parte prima, ossia associazioni professionali e di scuole. Nell'accreditamento esterno, invece, i requisiti di qualità attraverso cui comparare il proprio istituto vengono definiti da soggetti di parte seconda, ossia autorità pubbliche ad esempio. In tal senso, lo scopo da parte del committente esterno è verificare che ci siano requisiti minimi per svolgere una determinata funzione.
- *certificazione della qualità*, in questo livello la valutazione, rispetto a determinati prerequisiti, viene verificata da soggetti terzi, quindi da agenzie accreditate alla certificazione. La funzione del soggetto terzo è quello di constatare la sussistenza di parametri di qualità, stabiliti da norme internazionali. È fondamentale riconoscere che la norma ISO definisce i requisiti del sistema di gestione della qualità di un'organizzazione (monitoraggio, attenzione ai clienti, efficacia, ecc.) e non i suoi prodotti. La certificazione accreditata secondo la norma dovrebbe fornire fiducia nella capacità dell'organizzazione di offrire in modo coerente prodotti che soddisfano il cliente e sono conformi ai requisiti statuari e regolamentari applicabili.

Altro contributo a sostegno della visione unitaria tra la valutazione interna e quella esterna, viene da Schratz & Steiner Löffler (2001), i quali ricorrono all'immagine di un cubo per esporre la complessità della valutazione e l'inevitabile continuità tra le due forme. Il cubo degli autori ruota intorno a tre assi: Scopi, Forze e Soggetti.

Scopi. Questo primo asse ruota intorno alla polarità *controllo/sviluppo*: il primo termine si riferisce alla funzione di accertamento della produttività del servizio scolastico, il secondo assolve invece la funzione regolativa del processo valutativo;

Forze. Questo secondo asse ruota intorno alla polarità *top-down/bottom-up*. Con il primo termine si intende un processo che parte dall'alto, rispetto all'istituzione presa in considerazione, pertanto la scuola si limita a riceverlo; con il secondo termine invece si assiste ad un movimento contrario, il processo parte dal basso e coinvolge in prima linea i protagonisti del servizio scolastico;

Soggetti. L'ultimo asse si snoda intorno alla polarità *interno/esterno*: con il primo termine si intende un processo nel quale il potere decisionale della valutazione è nelle mani di coloro che sono oggetto di valutazione (docenti, capi di istituto, personale amministrativo), con il secondo un processo nel quale la valutazione è disposta dai soggetti non coinvolti nell'azione di controllo.

L'equilibrio tra queste diverse polarità dovrebbe essere garanzia di un sistema di valutazione maturo ed affidabile; il condizionale è d'obbligo poiché spesso volte la valutazione è stata ed è tuttora percepita come sbilanciata a favore di una logica di controllo, con un approccio top-down e quindi relegata ad una funzione esterna, tutto ciò ha fatto sì che si consolidassero nel tempo atteggiamenti di chiusura e di vani sospetti (Castoldi, 2015).

Nell'ambito della ricerca valutativa orientata ai sistemi, si è assistito ad un proliferare di modelli di valutazione e conseguentemente ad una serie di contrapposizioni e dilemmi, la ricerca valutativa in educazione unifica sia attività orientate a produrre nuove conoscenze sugli oggetti di studio, sia attività orientate a decisioni per il miglioramento e l'innovazione. Tessaro (1997) parla di uno "spostamento paradigmatico" dell'Educational Evaluation dalla sola verifica dell'apprendimento, ad un sistema di valutazione complesso e differenziato che include programmi, processi e risultati, funzionale alle politiche di miglioramento (Galliani, 2015). Infatti, è ormai condivisa la considerazione che la qualità della scuola non sia uno stato, ma piuttosto un processo che richiede di essere partecipato e negoziato insieme a coloro che nella scuola operano a tutti i livelli (Crispiani, 2010).

Detto ciò possiamo concludere che le due dimensioni della valutazione sono integrabili tra di loro, la valutazione interna ha bisogno di quella esterna per non cadere nell'insidia dell'autoreferenzialità, la valutazione esterna senza quella interna non riesce che a fornire una lettura superficiale ed inconsistente di una specifica realtà.

5. Valutazione tra controllo e sviluppo.

Come affermato finora tra la valutazione esterna e quella interna non c'è nessun rapporto di subordinazione, pur conservando le proprie specificità, infatti, entrambe sono indispensabili in quanto l'una completa il lavoro dell'altra. Le due diverse valutazioni rimandano ad altrettanti processi: *controllo e sviluppo*.

Il primo termine va ben oltre il semplice controllo, esso rimanda ad un'idea di responsabilità che le istituzioni hanno nei confronti dei loro stakeholder, ai quali devono rispondere in termini di qualità e di risultati (Mulgan, 2000), questa logica ha prevalentemente una funzione di giudizio e di rendicontazione verso enti ed utenti esterni all'istituzione.

Con il secondo termine la valutazione, nella prospettiva del miglioramento, guarda invece i processi interni all'istituzione, quelli che generano apprendimento e i loro possibili miglioramenti, in generale indirizza lo sguardo al ruolo formativo che l'istituzione svolge. In letteratura la valutazione sistemica riporta diversi modelli valutativi che si muovono tra due estremità: *l'accountability* da una parte e *l'improvement* dall'altra (House, 1980; Worthen & Sanders, 1987).

I modelli che si muovono in un'ottica rendicontativa e sommativa, quindi di controllo, ritengono la misura un aspetto necessario per giungere ad una valutazione affidabile e valida, così da formulare giudizi di valore utili nei processi decisionali. L'aspetto importante è di non cadere nella trappola di chi vede contrapposizione tra la valutazione di controllo e quella di sviluppo, l'opposizione tra l'indagine quantitativa e qualitativa ha condotto solo ad una grande esigenza, quella di un'immediata sintesi utilitaristica (Patton, 1998).

La valutazione esterna e quella interna afferiscono a due prospettive differenti: alla valutazione esterna è sottesa la prospettiva della rendicontazione, dell'*accountability*, che intende rendere note le informazioni relative all'efficacia e alla produttività del servizio offerto, l'autovalutazione invece tende ad una prospettiva di sviluppo, di *improvement*, il suo obiettivo è rafforzare le capacità di miglioramento.

La valutazione che risponde ad una logica di *accountability* si aggancia a concetti quali responsabilità, capacità di risposta, *responsiveness*, controllo e trasparenza. Bovens (2007), chiarisce questo concetto «una relazione tra un attore ed un forum, nella quale l'attore ha un obbligo di spiegare e di giustificare la propria condotta, il forum può chiedere quesiti e formulare giudizi e l'attore deve affrontarne le conseguenze» (p.110).

Il concetto di *improvement* si lega ad un'azione valutativa che produce cambiamento nel sistema educativo, affinché risulti più rispondente alle richieste dei suoi utenti, tende alla

promozione dell'apprendimento, ad ottimizzare l'offerta formativa, a migliorare processi educativi, didattici ed organizzativi. La sinergia tra i due processi perfeziona la valutazione di sistema, di questo ne è convinto l'OCSE che con l'OECD (2009) propone la *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, che si presenta come cornice di riferimento entro cui integrare le due prospettive. In questo documento emerge fortemente il vero significato di valutazione di sistema che, parafrasando Morin, consiste nell'assegnare il valore interpretando il tutto nelle parti e riconoscendo le parti nel tutto. Ciò significa che è necessario rafforzare gli elementi in comune tra controllo e sviluppo, ma soprattutto individuare i punti di apparente frattura, per creare relazioni e collegamenti (Tessaro, 2015).

Con il tempo si è assistito ad un equilibrio diverso tra le esigenze di sviluppo e di rendicontazione, in molti sistemi di istruzione infatti queste ultime sono state avvertite come indispensabili anche nel processo di autoanalisi, tant'è che l'autovalutazione diventa «una forma decentrata di rendicontazione» (Scheerens, 2011, p.77).

Una visione della valutazione limitata al “punire” o al “premiare” alimenta un'ottica distorcente delle sue finalità, scrive Notti (2015). Penalizzare una scuola per i mancati risultati, decurtando le sue già scarse risorse e, quindi, abbandonandola ad un destino di progressivo declino, significa privare, in molti casi, il territorio nel quale questa opera, pur con le sue difficoltà, dell'unica opzione possibile di sviluppo. Una valutazione corretta consiste nell'evidenziare le criticità di un'istituzione scolastica alla luce non solo dei risultati finali assoluti, ma, muovendo dal contesto di partenza, evitando che quest'ultimo rappresenti un alibi per le azioni che non si mettono in campo.

5.1 Valutazione esterna ed interna: cosa accade in Europa, ma non solo

Chiarito il falso dilemma *valutazione esterna vs valutazione interna*, non si può sottacere la difficoltà nel trovare un punto di unione tra le due istanze. Ampliando lo sguardo verso ciò che succede nei paesi europei, ma non solo, possiamo individuare tre approcci, in cui collocare le azioni valutative di alcuni paesi membri. Seppur diversi tra loro i tre sistemi hanno in comune l'approccio inclusivo tra la valutazione esterna e quella interna, Castoldi (2012) li definisce come:

- sistemi orientati al mercato;
- sistemi orientati al governo del sistema;
- sistemi decentrati.

Nella prima tipologia rientrano ad esempio il Regno Unito e l'Olanda, da sempre caratterizzati da una forte enfasi sugli standard di apprendimento e sulla rilevazione degli stessi. In questi paesi si incoraggiano fortemente le scuole a trovare una complementarità tra la valutazione esterna e quella interna, quindi ad integrare le informazioni oggettive sugli esiti degli apprendimenti e i processi che li hanno preceduti, al fine di giungere ad un vero miglioramento. Nel Regno Unito la valutazione segue una traccia circolare: esterno-interno-esterno, modello che peraltro troviamo anche nell'attuale strumento di autovalutazione italiano del Rav. Nell'esperienza britannica la valutazione esterna, attraverso i dati restituiti delle prove standardizzate nazionali, rappresenta il punto da cui partire per poter cominciare un processo di autoanalisi da parte delle istituzioni, infine il rapporto diventa il documento da cui gli ispettori partono per poter verificare il grado di pertinenza con cui la scuola risponde alle criticità sollevate in precedenza, pertanto la funzione di questa valutazione non è sanzionatoria, bensì orientativa e migliorativa. Tale modello è orientato al mercato poiché l'istanza prevalente è quella della rendicontazione sociale del servizio scolastico alla comunità sociale. L'esperienza britannica vede protagonista, l'Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), un'agenzia educativa, indipendente dall'amministrazione scolastica, a cui sono affidati i compiti di governance, che verifica e adegua il sistema di indicatori di performance ai quali gli ispettori scolastici devono attenersi durante le loro visite.

I valutatori esaminano la documentazione inviata dalla scuola e altre evidenze disponibili nelle banche dati, quali ad esempio i risultati degli studenti agli esami finali, il rapporto di autovalutazione. Durante la visita l'ispettore capo convoca lo staff della scuola per un breve incontro in cui formula alcune ipotesi iniziali in merito agli apparenti punti di forza e di debolezza emersi dalla lettura della documentazione. Gli ispettori svolgono osservazioni nelle classi, controllano i lavori degli studenti, verificano la documentazione della scuola, esaminano i questionari compilati da genitori, studenti e personale, incontrano le figure interne ed esterne alla scuola di particolare rilevanza. A conclusione della visita si compila una griglia di valutazione, in cui per ciascun aspetto oggetto di osservazione esprime un giudizio su quattro livelli, da 1 (eccellente) a 4 (inadeguato). Dopo la visita, entro pochi giorni, l'ispettore capo scrive un breve rapporto, ed entro 15 giorni lo invia alla scuola, che ha il compito di distribuirlo alle famiglie, il rapporto è inoltre pubblicato sul sito dell'Ofsted. Se la scuola è collocata in una categoria di attenzione, perché gli standard educativi e/o gestionali non sono stati giudicati adeguati, ma tuttavia gli ispettori ritengono che si tratti di una situazione che si possa sanare, riceve delle indicazioni che servono a orientare verso il

miglioramento. Le misure speciali consistono nel ricevere un supporto intensivo da parte delle autorità locali, ulteriori finanziamenti e risorse, e una nuova valutazione ravvicinata da parte dell'Ofsted fino a quando la scuola non è più valutata come inadeguata (Poliandri et al., 2013).

Nella seconda tipologia, ovvero nei sistemi orientati al governo del sistema, rientrano ad esempio paesi come la Francia e la Svezia, qui l'accento è posto essenzialmente sui sistemi di monitoraggio del sistema e sui processi di valutazione interna che le istituzioni scolastiche utilizzano. Il sistema di valutazione francese risponde nello specifico a due criteri fondamentali:

- supporto alle decisioni di politica scolastica;
- regolazione interna del sistema delle singole unità scolastiche.

In linea generale la valutazione si svolge su due livelli: da una parte la valutazione di compatibilità tra il sistema nazionale e le singole scuole, dall'altra, la valutazione di rispondenza tra i bisogni formativi delle comunità locali e il servizio educativo offerto dalle singole scuole (Bassotto, 2003). L'obiettivo principale di questo sistema è di raccogliere informazioni utili e immediatamente spendibili nei diversi livelli territoriali. La valutazione serve dunque come strumento per regolare le scelte politiche e progettuali dell'istituzione.

Nell'ultimo modello, ovvero nei sistemi decentrati, troviamo la Germania e la Spagna. Caratteristica di questi paesi è il decentramento che tende a ridimensionare il ruolo degli approcci bottom up delle autovalutazioni, essi riconoscono rispettivamente nei Länder e nelle Comunità autonome i soggetti chiave del sistema scolastico. A livello nazionale si stabiliscono alcune procedure, come ad esempio la definizione della piattaforma da utilizzare e gli strumenti per l'accertamento degli apprendimenti, per tutte le altre procedure invece ci si affida ad un livello regionale. Il governo del sistema di valutazione delle scuole spagnole, nello specifico, è molto centrato sul rispetto delle autonomie regionali e sullo sforzo di attivare processi di autovalutazione che meglio assicurano la propensione al cambiamento da parte degli operatori che agiscono all'interno dei singoli centri scolastici. Al di là del decentramento, tipico di questa istanza, troviamo anche in questo modello la prospettiva esterna ed interna della valutazione in continua relazione.

Altro esempio di raccordo tra l'esigenza di controllo e di rendicontazione da una parte, di sviluppo e di miglioramento dall'altra, è rappresentato dallo Stato di Victoria in Australia, anche in questo paese, come in Inghilterra e negli Stati Uniti è molto forte il senso della accountability, ma al tempo stesso è forte l'esigenza di decentramento. Le istituzioni a livello centrale, regionale e scolastiche, sono in perfetto equilibrio tra di loro ed interagiscono in

maniera ottimale, a livello centrale vengono indicati parametri generali, come ad esempio garantire la valutazione esterna, il quadro di riferimento per gli apprendimenti, e così via. La scuola dal canto suo, a partire dai dati della valutazione esterna, avvia percorsi di miglioramento e si interfaccia con la rete regionale coordinata da un responsabile garante dell'accountability che in qualche modo richiama la figura dell'ispettore, ma con compiti che tendono alla promozione, più che al controllo.

Capitolo 3

Il processo di autovalutazione in Italia

1. Verso la definizione del Sistema Nazionale di Valutazione: il Rapporto di Autovalutazione

I governi e i decisori politici che si occupano di educazione, sono sempre più attenti alla valutazione degli studenti, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, delle scuole e del sistema formativo in generale. La valutazione, meno legata ad un unico e specifico momento, ha acquisito una dimensione processuale ed in quanto tale è considerata valido strumento per comprendere l'apprendimento degli studenti e per assumere decisioni che conducano ad un miglioramento, sia interno come ad esempio lo sviluppo di pratiche didattiche, gestionali e procedurali, sia esterno, ovvero migliorare la comunicazione con gli stakeholder e rendere più vantaggiosi i rapporti con le organizzazioni del contesto in cui si agisce.

La valutazione, dunque processuale, pone in relazione di circolarità aspetti che in passato erano considerati secondo una logica sequenziale e lineare. Oggi si è consapevoli che i buoni rendimenti degli studenti dipendono non solo dalle caratteristiche di chi apprende, ma anche dalle pratiche didattiche utilizzate, dalla professionalità degli insegnanti, dal buon funzionamento organizzativo delle istituzioni scolastiche, dalle relazioni che esse hanno con l'ambiente esterno e dall'efficacia della dirigenza, tutto ciò ci porta a parlare di *sistema scuola*. Per la valutazione di questi aspetti si utilizzano indicatori specifici che sostengano i nuclei di valutazione, interni ed esterni, al fine di individuare le scuole che riescono a raggiungere buoni o eccellenti livelli di qualità e le istituzioni che invece hanno bisogno di migliorare.

I nuovi oggetti da osservare hanno avuto bisogno non solo di nuove lenti, ma anche di un nuovo lessico, così al linguaggio prettamente pedagogico con cui in passato si è espressa la valutazione, si è affiancata una nuova terminologia, organizzativa e di matrice aziendale (Anoè, 2003).

Le intenzioni del Sistema Nazionale di Valutazione sono quelle di promuovere un processo valutativo democratico e partecipativo, che non si trasformi in un incubo o in una corvée (Bottani, 2003) per le istituzioni scolastiche. In questa prospettiva l'autovalutazione si alimenta della condivisione, che a sua volta sviluppa consapevolezza del proprio agire e prospettive di miglioramento. Certamente anche questa procedura, come tante altre, presenta

potenzialità e limiti, ma un vantaggio reale che occorre sottolineare è quello di ridurre l'impatto emotivo che ogni sorta di valutazione genera, quella che, senza giri di parole, viene chiamata *paura della valutazione* (Kosmidou & Hardy, 2001). L'azione della sola valutazione esterna rende rigide le relazioni tra tutti i soggetti coinvolti, «fissa confini netti tra chi la fa e chi la subisce e scompone i comportamenti degli attori in gioco» (Anoè, 2003, p. 126). Questo è il motivo per cui la partecipazione ai processi valutativi riduce comportamenti ansiogeni e favorisce la messa in campo di condotte costruttive e proficue. Negli ultimi anni molti sistemi di valutazione dell'istruzione e formazione, a livello europeo e extraeuropeo, hanno adottato criteri valutativi meno centrati sulla sola valutazione delle performance degli studenti, a favore di un approccio olistico e comprensivo (OECD, 2013) in grado di raccogliere una molteplicità di aspetti, sia interni che esterni al processo di apprendimento, così da ottenere una fotografia più chiara ed esaustiva. I nuovi criteri includono l'autovalutazione delle scuole, la valutazione esterna, la valutazione degli insegnanti e dei dirigenti (Invalsi, 2019). L'insieme di questi dati vanno a costituire un processo di valutazione *data driven*, ovvero una valutazione non basata su intuizioni, bensì su dati (Schildkamp & Lai, 2013). In tal modo il volto della valutazione è andato via via modificandosi, alla tradizionale funzione di *accountability* e quindi di controllo nel rispetto di un quadro amministrativo-normativo, si è affiancata una funzione di *improvement*, ovvero di sviluppo che fa leva sul senso di responsabilità delle scuole e che emerge attraverso un processo di autovalutazione, che migliora anche le competenze per la valutazione (Scheerens, 2018).

2. Progetti sperimentali: la validazione del Rav

Queste, sono solo alcune delle premesse che hanno favorito dal 2015 l'entrata in vigore del Sistema Nazionale della Valutazione attraverso il DPR n.80 del 2013. La sua messa a regime è stata preceduta da alcune importanti sperimentazioni come *Valutazione Di Sistema e delle Scuole* (ValSiS), *Valutazione e Miglioramento* (VM), *Valutazione Sviluppo Qualità Scuola* (VSQ) e *Valutazione e Sviluppo* (VALeS) che hanno consentito di sperimentare strumenti e procedure utili ai processi valutativi delle scuole.

Nella scuola italiana, valutazione fa rima con sperimentazione (Fondazione Agnelli, 2014), questo è particolarmente vero negli ultimi 20 anni, quelli intercorsi tra l'autonomia scolastica e l'approvazione nel 2013 del Regolamento che istituisce e disciplina il Sistema Nazionale di Valutazione.

Effettivamente in quegli anni si apre una vera e propria “stagione sperimentale”, le cause sono diverse, certamente un primo motivo va ricercato nella considerazione che la valutazione per sua natura è un processo complesso, non esiste infatti una formula unica universalmente riconosciuta con cui condurre l’analisi, al contrario vi sono numerosi approcci, anche molto diversi tra di loro, che sostanziano il percorso valutativo.

Un secondo motivo potrebbe risiedere nella carenza di risorse, in tempi di tagli i mezzi disponibili per la valutazione della scuola italiana si sono ridotti drasticamente, da qui la scelta di intervenire su perimetri ridotti, alcune province - alcune scuole, ha rappresentato una buona condizione di compromesso.

Per comprendere le profonde motivazioni dell’istituzione del SNV, è utile risalire ad un documento emanato dal Parlamento europeo e Consiglio (2001) in cui si raccomandano gli stati membri dell’Unione Europea di avvalersi della valutazione come strumento per assicurare e migliorare la qualità dell’insegnamento, di incoraggiare l’autovalutazione e la valutazione esterna, per rendere le istituzioni luoghi di reale apprendimento.

Su questa spinta l’Invalsi ha avviato una lunga fase di sperimentazioni, con lo scopo di definire un modello di valutazione delle scuole, affinché queste fossero in grado di riflettere sugli aspetti organizzativi e sulle pratiche didattiche che favoriscono un migliore apprendimento dei discenti. Dal 2009 al 2015 ha avviato una serie di azioni: ha approntato uno studio preliminare sulle esperienze straniere, ha predisposto la costruzione di un quadro di riferimento teorico per individuare aree, dimensioni e indicatori, ha provveduto alla costruzione di indicatori per il modello italiano, ha individuato gli strumenti utili a raccogliere le informazioni, ha condotto una serie di sperimentazioni valutative nelle scuole. Le sperimentazioni che hanno consentito questo percorso sono state: ValSiS, VM articolato in due edizioni, VSQ e VALeS.

ValSiS (2008-2011). Il progetto si propone di rispondere a due finalità principali:

- rendere trasparenti e accessibili all’opinione pubblica informazioni aggregate sugli aspetti più rilevanti del sistema di istruzione, in modo da poterne leggere il funzionamento;
- aiutare i decisori politici a valutare lo stato di salute del sistema di istruzione, per sviluppare strategie appropriate di controllo e miglioramento.

La Valutazione delle scuole ha lo scopo di valutarne il funzionamento, mettendo in relazione i diversi contesti di partenza, i processi didattici e organizzativi attuati ed infine i risultati ottenuti. L’Invalsi ha impostato un percorso di ricerca volto all’individuazione di un set di

criteri di qualità, i dati rilevati attraverso la valutazione delle scuole vengono restituiti in modo riservato a ciascuna di esse.

Il quadro di riferimento tiene conto di quattro dimensioni:

- il contesto in cui le scuole sono inserite (aspetti demografici, economici e socio-culturali nei cui confini la scuola si trova ad operare e che ne determinano la sua utenza);
- gli input, ovvero le risorse di cui la scuola dispone per offrire il proprio servizio (umane, materiali, ed economiche a disposizione);
- i processi attuati, ossia le attività realizzate dalla scuola (l'offerta formativa, le scelte organizzative e didattiche, gli stili di direzione);
- i risultati ottenuti, sia immediati (percentuali di promossi, votazioni conseguite agli esami di stato) sia a medio e lungo periodo (livello delle competenze possedute, accesso al mondo del lavoro)⁴.

VM. La sua prima edizione è stata svolta tra il 2009 e il 2012, con le seguenti finalità:

- 1) valutare la qualità progettuale delle istituzioni in riferimento all'utilizzo dei fondi PON;
- 2) scattare una fotografia dell'offerta formativa complessiva per individuare i punti di forza e di criticità;
- 3) restituire alle scuole un rapporto di valutazione che rappresentasse la base per future azioni migliorative⁵.

In merito all'obiettivo della prima fase, valutare la qualità progettuale delle istituzioni, i dirigenti tecnici del Miur hanno esaminato la documentazione e condotto ispezioni in 472 istituzioni, per confrontarsi con i responsabili dei progetti. Al termine di questa fase di controllo, è stata compilata una scheda predisposta da Invalsi ed espresso un giudizio sui diversi aspetti della progettazione e della gestione dei fondi PON (Poliandri et al., 2014).

Per la seconda fase sono state coinvolte 88 scuole del primo ciclo e 30 del secondo, è stata avviata una diagnosi del servizio scolastico offerto, attraverso la valutazione esterna condotta da un team di osservatori, appositamente formati all'uso di una pluralità di strumenti come ad esempio le interviste individuali e di gruppo, strutturate e semi strutturate,

⁴ Per approfondimenti si consulti:

<https://www.invalsi.it/valsis/>

⁵ Per approfondimenti si consultino i siti:

https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_fase1.php

https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_fase2.php

https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_fase3.php

schede di osservazione e rubriche di valutazione, tutto ciò al fine di favorire una lettura adeguata dei punti di forza e di criticità dell'istituzione.

Durante la terza fase, infine, a seguito degli esiti delle fasi 1 e 2, si sono avvicinate proposte di miglioramento, esperti esterni hanno affiancato le singole scuole nella progettazione di interventi migliorativi negli ambiti risultati critici.

Nella prima edizione VM sono stati selezionati e formati 40 osservatori, i quali hanno svolto in coppia visite nelle scuole utilizzando approcci di ricerca qualitativa. A termine di questa sperimentazione per la prima volta è stato prodotto un rapporto di valutazione, attraverso un format Invalsi che ha integrato l'aspetto qualitativo con dati quantitativi.

VSQ (2010-2013). Il progetto, promosso dal Miur e realizzato in collaborazione con Invalsi, Indire e Università Sapienza di Roma, ha lo scopo di sperimentare un sistema di valutazione delle scuole fondato su una duplice logica: premiare le performance migliori e stimolare le scuole ad intraprendere azioni di miglioramento.

L'impianto del progetto prevede sia una competizione tra le scuole partecipanti, le migliori ricevono un incentivo economico, sia l'implementazione di un meccanismo che offra pari opportunità. Gli obiettivi della sperimentazione sono:

- 1) disegnare un modello per la valutazione delle istituzioni scolastiche che sia autonomo, chiaro, affidabile e condiviso;
- 2) individuare e premiare le migliori performance;
- 3) introdurre meccanismi di incentivazione a intraprendere percorsi di miglioramento nelle scuole;
- 4) testare e mettere a punto protocolli di misurazione e valutazione sul campo, al fine di individuare un modello di sistema che possa entrare a regime nel periodo a medio termine.

Dal progetto VM sono stati presi e utilizzati i team di valutazione esterna che hanno osservato e analizzato alcune dimensioni di processo: inclusione, recupero, potenziamento, orientamento e valutazione⁶. A differenza di VM i team esterni sono ora costituiti da tre membri, non più due, come gli attuali nuclei previsti dal SNV che si presentano così costituiti:

- un coordinatore (dirigente tecnico in servizio o in quiescenza);
- un esperto interno al mondo della scuola (dirigente scolastico o docente);

⁶ Nell'attuale Rav *Inclusione Recupero e Potenziamento* sono due sottoaree dell'area "*Inclusione e Differenziazione*", mentre l'*Orientamento* è una sottoarea dell'area "*Continuità e Orientamento*", la dimensione della *Valutazione* non è più presente.

- un esperto esterno al mondo della scuola (ricercatore delle aree sociali, psicologiche e pedagogiche).

L'Invalsi ha svolto un ruolo attivo in questa sperimentazione mettendo a punto le rubriche di valutazione, già presenti in *VM* ma qui migliorate, esse si dispiegano su quattro livelli: inadeguato, accettabile, buono, eccellente.⁷ In *VSQ* vengono inoltre introdotte le checklist che i team di valutatori compilano individualmente durante la visita scolastica, in maniera collettiva a conclusione della visita, a tal proposito è stato predisposto un manuale per i valutatori in cui vengono esplicitate le modalità con cui svolgere le visite, questo testo può essere considerato un'anteprima dell'attuale Protocollo di visita di valutazione esterna della scuola, pubblicato nell'anno scolastico 2015-2016. Durante la sperimentazione si sono approntati inoltre alcuni indicatori realizzati con dati provenienti da diverse fonti, perlopiù dal Miur e da Invalsi. Come nel progetto *VM*, a termine della prima visita, le scuole hanno ricevuto un Rapporto di valutazione, il cui format è stato elaborato da Invalsi. Sulla base di questo report le istituzioni si sono confrontate con gli esperti di Indire nella predisposizione dei piani di miglioramento⁸.

VM (2013-2014) II edizione. Alla sperimentazione *VSQ* è seguita una nuova edizione di *VM* che ha coinvolto 408 istituti comprensivi e 25 scuole di secondo grado.

Le scuole sono state assegnate a due percorsi:

- *percorso valutazione esterna*, che ha riguardato la valutazione degli esiti e dei processi relativi all'ambiente organizzativo e alle pratiche educative e didattiche a livello di scuola. Il percorso prevede la visita a scuola di un team di valutatori, la restituzione di un rapporto di valutazione personalizzato e le indicazioni per il miglioramento;
- *percorso valutazione esterna e osservazione in classe*, che ha aggiunto al percorso precedente l'analisi, attraverso l'osservazione in classe da parte di osservatori appositamente formati (Poliandri & Romiti, 2016).

In questa sperimentazione prende sempre più forma l'attuale struttura della valutazione scolastica, infatti, sono stati costruiti due diverse tipologie di strumenti: la prima utile per accompagnare le scuole nel processo di autovalutazione, la seconda per supportare i valutatori esterni.

⁷ Attualmente i livelli sono 7: 1) Situazione molto critica, 3) Situazione con qualche criticità, 5) Situazione positiva, 7) Situazione eccellente. I livelli 2), 4), 6) rappresentano situazioni di mezzo in cui le scuole si collocano prendendo come esempio il livello successivo e quello precedente.

⁸ Per approfondimenti si veda il sito http://sviluppo.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto_VSQ.pdf

Per l'autovalutazione delle scuole sono stati predisposti il Questionario scuola, il Questionario Studenti, il Questionario Genitori ed il Questionario insegnanti, strumenti utili a raccogliere informazioni sulle pratiche organizzative e gestionali dell'istituzione.

A sostegno dei valutatori esterni, invece, sono state predisposte delle Linee guida per il valutatore, delle griglie per la lettura dei dati di contesto e processi, una griglia per la conduzione della visita e delle rubriche di valutazione per fornire indicazioni su come esprimere il giudizio. A conclusione del progetto, i dirigenti delle scuole coinvolte hanno restituito un questionario finale per rilevare punti di forza e di criticità rispetto al percorso effettuato.

VALeS (2012-2013). Il progetto viene messo a punto per ottimizzare il processo di autovalutazione e di valutazione esterna delle scuole, tenendo conto naturalmente delle sperimentazioni eseguite precedentemente, in questa fase della stagione sperimentale viene definita un'idea di «buona scuola», a partire dalla quale ricavare un costrutto di qualità delle istituzioni formative. (Poliandri, 2013).

Come in *VSQ*, il progetto considera rilevante il contesto in cui opera la scuola, i risultati del servizio scolastico appaiono più articolati, sia in termini di sviluppo delle competenze chiave, sia in riferimento alle competenze di cittadinanza attiva. Ciò che emerge è uno spostamento dell'attenzione dagli apprendimenti raggiunti dagli studenti in un determinato momento, a quanto gli stessi esiti si trasformino nel tempo. Per quanto concerne gli esiti, l'asse si sposta sulla promozione di una maggiore equità sociale, dove per equità s'intende sia garanzia di pari opportunità rispetto al genere, all'appartenenza etnica e socio-economica, sia garanzia di raggiungimento di livelli essenziali di competenze "necessari per la partecipazione attiva alla vita sociale e allo sviluppo professionale" (Invalsi, 2012).

In questa sperimentazione forte attenzione è rivolta all'autovalutazione che costituisce il primo passo verso una valutazione integrata con fini di miglioramento. Gli esiti del processo di autovalutazione vengono presentati in un Rapporto di Autovalutazione che va redatto seguendo alcune linee guida che hanno la funzione di rendere standardizzabile e comparabile i risultati dell'analisi interna.

Il Rapporto, una volta composto, rappresenta l'anello di congiunzione con la valutazione esterna che ne verifica i contenuti e svolge ulteriori approfondimenti, laddove dovessero emergere incongruenze. La valutazione esterna è condotta da un Team di valutatori che si esprime attraverso dati qualitativi e l'utilizzo di rubriche di valutazione. Al termine delle visite essi stilano un rapporto di valutazione esterna così da definire un programma di miglioramento per le scuole interessate.

L'impianto del progetto *VALeS*, rispetto alle precedenti sperimentazioni, sottolinea maggiormente la funzione formativa della valutazione, infatti rispetto a *VSQ* si abbandona il concetto di competizione tra le istituzioni, a favore di una prospettiva di confronto secondo la logica del *benchmarking* (Allulli, 2011). Anche lo sguardo esterno, predominante durante le precedenti sperimentazioni, viene ora mitigato, a favore dell'autovalutazione della scuola, considerata sempre di più come punto di partenza per una riflessione attenta, seria e aderente al contesto.

Gli elementi di somiglianza con *VSQ* restano e non sono pochi, come ad esempio la durata triennale, l'adozione di specifici protocolli da parte dei team di valutazione esterna e la realizzazione di piano di miglioramento. Tuttavia la sperimentazione *VALeS* introduce un carattere nuovo e rivoluzionario, ovvero la valutazione dei dirigenti scolastici, considerati sempre più figure fondamentali per il potenziamento delle performance delle istituzioni e per la promozione di processi di miglioramento.

3. Sistema Nazionale di Valutazione

Oramai il quadro politico e sociale è pronto per porre al centro del dibattito educativo il tema della valutazione scolastica in chiave sistemica, così accade che viene emanato il DPR n. 80 del 2013 e istituito il SNV. Facendo tesoro dei percorsi valutativi negli anni da poco trascorsi, si ragiona intorno ad un approccio formativo della valutazione, "non circoscrivendo la sua funzione esclusivamente alla rendicontazione" (Poliandri, 2018).

Le fasi che il SNV prevede, sono quattro:

- *autovalutazione*, sulla base di dati messi a disposizione dal Miur e dall' Invalsi, afferenti alle rilevazioni sugli apprendimenti e alle elaborazioni sul valore aggiunto, oltre ad elementi significativi integrati dalla stessa scuola, le istituzioni scolastiche sono tenute, attraverso un format predisposto da Invalsi, ad elaborare un rapporto di autovalutazione e di un piano di miglioramento;
- *valutazione esterna*, ad opera di un team di esperti coordinato da un dirigente tecnico. Invalsi individua le istituzioni da sottoporre a verifica, sulla base di indicatori di efficacia e di efficienza definiti previamente, a seguito della visita degli ispettori esterni, le scuole ridefiniscono i loro piani di miglioramento;
- *definizione del piano di miglioramento*, anche ricorrendo ad un supporto di esperti, quali Indire, Università, o altri enti scelti dalle scuole;

- *rendicontazione pubblica* dei risultati del processo, secondo una logica di trasparenza e di condivisione con la comunità di appartenenza.

Il Sistema Nazionale di Valutazione pone al centro l'integrazione fra l'autovalutazione e la valutazione esterna, entrambe considerate importanti risorse a disposizione delle istituzioni scolastiche per migliorare la propria efficacia come comunità di apprendimento (Poliandri, 2016), aspetto questo di grande interesse, considerato che durante le precedenti sperimentazioni grande risalto veniva conferito alla sola valutazione esterna.

Altro punto di rottura, rispetto ai progetti iniziali, è rappresentato dal senso di condivisione con la comunità di riferimento, infatti con le precedenti sperimentazioni le scuole potevano decidere liberamente se rendere noti o meno gli esiti finali dei valutatori esterni, ora invece, attraverso il portale «*Scuola in chiaro*», sono tenuti alla pubblicazione del Rav, oltreché di altri documenti quali il Piano di Miglioramento (PdM) e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). La creazione del portale, come dichiarato dallo stesso Miur, serve come strumento utile, soprattutto per le famiglie che devono orientarsi nella scelta della scuola e del percorso di studi dei propri figli, rimane tuttavia qualche dubbio sulla reale spendibilità di questi dati poiché non è detto che le informazioni significative per le scuole debbano esserlo anche per le famiglie, anzi il rischio di una erronea interpretazione è molto probabile (Stame, 2016). Quando si presentano dati di questo tipo, il pericolo reale infatti è quello di promuovere una logica di quasi-mercato, molte ricerche hanno dimostrato che il rischio è di arrivare ad una vera e propria classifica di istituzioni meritevoli da una parte, mediocri dall'altra (Cipollone & Poliandri, 2012; Martini, 2015).

Il SNV nasce proprio per evitare derive referenziali, il suo fine ultimo è consolidare il legame tra la valutazione interna e quella esterna, di evidenziare tra le due esperienze continuità e logicità. La valutazione interna se non adeguatamente sostenuta a livello di sistema, non può condurre ad un processo di miglioramento, così come la sola valutazione esterna, da sola, non può apportare nessun reale e significativo contributo.

Il DPR n.80 individua i soggetti che hanno un ruolo attivo nel nuovo processo valutativo, quindi parliamo di:

- *Invalsi*: che assume il coordinamento dell'intero processo valutativo, stabilisce i protocolli di valutazione e le visite presso le istituzioni da parte dei nuclei di valutazione esterna, definisce gli indicatori di efficacia e di efficienza, cura la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna;

- *Indire*: che ha il compito di supportare le istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento, a tale fine, cura il sostegno ai processi di innovazione centrati sulla diffusione e sull'utilizzo delle nuove tecnologie. Attiva progetti di ricerca volti al miglioramento della didattica, supporta, attraverso un servizio di consulenza e di formazione il personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici, anche sulla base di richieste specifiche delle istituzioni scolastiche;
- *Contingente Ispettivo*: che concorre a realizzare gli obiettivi dell'SNV partecipando ai nuclei di valutazione esterna. Essi sono costituiti da un dirigente tecnico appartenente al contingente ispettivo e da due esperti selezionati da Invalsi.

Si è già detto che la funzione principale del SNV è quella di fungere da quadro teorico di riferimento per il processo autovalutativo delle istituzioni scolastiche, promuovendo sempre un equilibrio tra la valutazione interna e quella esterna. Per quanto concerne la valutazione interna, il format del Rav si struttura nelle seguenti aree valutative che, a loro volta, fanno riferimento alle sezioni del documento:

- *area descrittiva*, in cui viene rappresentato il contesto territoriale il cui la scuola è inserita e le sue risorse (sezione 1);
- *area valutativa*, riguarda gli esiti riportati dagli studenti e le pratiche, educativo-didattiche e organizzativo-gestionali (sezioni 2 e 3);
- *area riflessiva*, ha come oggetto il processo stesso di autovalutazione (sezione 4);
- *area proattiva*, orientata alla definizione delle priorità che consentono il miglioramento degli esiti (sezione 5).

Relativamente alla valutazione esterna si utilizzano strumenti diversi, cosicché da ottenere dati qualitativi e quantitativi. Gli strumenti utilizzati sono interviste, individuali e di gruppo, che si svolgono durante la visita di valutazione esterna, osservazione di gruppo, checklist, rubriche di valutazione. Esaminiamo brevemente alcuni di questi strumenti:

- *interviste individuali*, utilizzate anche nelle precedenti sperimentazioni, sono rivolte ai dirigenti scolastici e ai docenti che rivestono ruoli di responsabilità per venire a conoscenza dell'attività progettuale dell'istituzione, interviste a docenti, studenti e genitori, per valutare quanto siano a conoscenza di queste iniziative;
- *interviste di gruppo*, non sono particolarmente strutturate, hanno di volta in volta un oggetto diverso, in base all'area di processo analizzata;

- *checklist di osservazione*, predisposte da Invalsi, a supporto del lavoro di raccolta dati. Consistono in tavole riepilogative con indicatori di cui tener conto, utili per registrare la presenza o l'assenza di elementi ritenuti importanti;
- *rubriche di valutazione*, queste hanno la funzione di supportare i valutatori ad esprimere un parere sorretto da precise indicazioni. Le rubriche contengono i criteri oggetto di valutazione e una descrizione delle prestazioni buone e meno buone per ciascun criterio considerato. Per ogni criterio sono predisposte scale di valutazione per livelli, ognuno dei quali è descritto in maniera analitica, relativamente al criterio considerato. Inizialmente le rubriche erano costituite da quattro livelli, nella versione attuale ne sono previsti sette.

Come già detto, la caratteristica del SNV è quella di avere un unico quadro di riferimento sia per la valutazione interna che per quella esterna. Tale matrice comune risale allo Schema degli indicatori *ValSiS* (Invalsi, 2010) che conteneva 220 indicatori (oggi descrittori) articolati in 55 aree (oggi indicatori), raggruppate in 17 macroaree (oggi aree) delle 4 sezioni del modello CIPP: Contesto, Input, Processo e Risultati. Di seguito un confronto tra lo schema *Valsis* e quello attuale (Invalsi, 2017):

	ValSiS (2010)			SNV (2017)		
	N. macroaree	N. aree	N. Indicatori	N. aree	N. indicatori	N. descrittori
Contesto	5	13	33	4	15	38
Input	5	13	44	-	-	-
Processi	3	23	111	7	33	84
Risultati	4	6	32	4	9	24
Totale	17	55	220	15	17	146

Tab.1 "Confronto della numerosità delle aree, indicatori, descrittori presenti nel *ValSiS* e nel *SNV*" (Fonte: Invalsi, 2017)

La comparazione tra i due quadri di riferimento, mostra un calo del numero delle aree e dei descrittori nel quadro più recente. Tale riduzione ha interessato tutte le aree, soprattutto quella del contesto e degli input che, oltre ad essere accorpata, ha avuto una riduzione di circa il 50%, le aree dei processi e degli esiti sono invece diminuite di circa il 25%.

La messa a sistema del SNV rappresenta un passaggio importante per le istituzioni scolastiche, ciò richiede un'analisi attenta delle modalità di applicazione delle procedure, dell'adeguatezza degli strumenti di valutazione e delle competenze degli esperti chiamati a valutare le scuole. Emerge, dunque, l'esigenza di comprendere quali cambiamenti ha apportato nelle scuole l'introduzione di una valutazione interna ed esterna in modo sistematico. In particolare, si vogliono conoscere gli effetti nella consapevolezza che la

presenza di forme di supporto per l'autovalutazione non garantisce di per sé il loro utilizzo da parte delle scuole e, soprattutto, la loro efficacia nel miglioramento scolastico (Quadrelli, 2019). L'esigenza è quella di creare processi che siano in grado di valutare la valutazione, assicurare un controllo costante per ricalibrare gli interventi del processo di autovalutazione/valutazione esterna, individuare le competenze necessarie alla valutazione ed infine intervenire, con azioni di supporto, all'autovalutazione, tutto ciò al fine di garantire la qualità del SNV. Queste le motivazioni che hanno condotto l'Invalsi all'elaborazione del progetto PON *Valutazione/Autovalutazione Esperta (Valu.E)* di cui si parlerà nel paragrafo successivo.

A ben vedere l'elemento di maggiore novità nell'architettura del SNV consiste nella centralità quasi assoluta dell'Invalsi che diventa il vero e proprio cardine intorno al quale dovrebbe ruotare l'intero sistema, una centralità non solo formale, dal momento che gli viene riconosciuto il ruolo di coordinatore, ma anche sostanziale, visto che ha il compito di definire i protocolli di valutazione esterna e di autovalutazione, gli indicatori di efficacia e di efficienza delle scuole, gli indicatori per la valutazione del DS, selezionare e formare gli esperti che confluiranno nel nucleo di valutazione esterno (Nev), individuare le istituzioni che necessitano di un supporto e da sottoporre in via prioritaria alla valutazione esterna.

Tutto ciò da una parte ha caricato eccessivamente l'Istituto Nazionale di Valutazione di compiti e responsabilità rispetto alle sue risorse, dall'altra ha limitato fortemente il contributo di altri enti, dell'Indire ad esempio, che attualmente funge da semplice supporto alle istituzioni scolastiche che ne fanno richiesta. Tutto ciò ha svilito enormemente l'istituto che, a fronte della propria esperienza e delle proprie competenze, si trova a «valle del processo di valutazione, con una generica funzione di supporto e consulenza alle scuole» (Fondazione Agnelli, 2014, p. 228).

Per quanto riguarda il terzo pilastro del SNV, il contingente ispettivo, manca ancora ad oggi un vero e proprio regolamento che possa disciplinare un'azione autonoma e indipendente. Rimane pertanto un ampio margine di ambiguità sulle regole e sugli obiettivi delle visite alle istituzioni da parte del Nev.

In sintesi l'architettura del SNV, definita più volte come un "tavolo a tre gambe" troppo sbilanciato su una delle tre (Invalsi), sia per la fragilità della seconda (Indire), ma anche per l'assenza di un inquadramento giuridico della terza (Contingente Ispettivo).

3.1 Progetto PON Valu.E

Le sperimentazioni di cui si è appena trattato hanno avuto il compito di validare l'attuale format del Rav, in uso tuttora presso le istituzioni scolastiche. Dopo la prima compilazione del documento tuttavia sono emerse numerose criticità, sollevate dalle scuole, recepite e analizzate dalla letteratura. Invalsi tenta di farsi carico di tali difficoltà e risponde mettendo in campo il progetto *PON Valutazione/Autovalutazione Esperta (Valu.E)*, realizzato con i fondi PON del settennio 2014-2021, con l'obiettivo generale di migliorare qualità del Sistema Nazionale di Valutazione.

L'esigenza prioritaria è di comprendere quali cambiamenti ha apportato nelle scuole l'introduzione di una valutazione interna ed esterna in modo sistematico. Il progetto si sviluppa attraverso le seguenti azioni:

- *azione 1*: valutare la valutazione delle scuole;
- *azione 2*: sostenere l'autovalutazione delle scuole;
- *azione 3*: delineare la competenza esperta del valutatore.

Azione 1. Le domande a cui gli sperimentatori hanno tentato di dare risposta, attraverso uno sguardo metavalutativo, sono le seguenti:

- Il quadro di riferimento del RAV è valido?
- Quali sono gli aspetti sui quali intervenire per migliorarlo?
- In che modo si possono rendere i processi di valutazione scolastica idonei alla descrizione della complessità del sistema scolastico italiano?
- In che modo il Sistema Nazionale di Valutazione ha fatto la differenza?
- L'introduzione del RAV ha prodotto degli effetti inattesi?
- Per chi l'intervento ha fatto la differenza?

La ricerca metavalutativa condotta ha permesso di valutare la qualità del percorso di autovalutazione partendo proprio dai "prodotti" dell'autovalutazione stessa, ossia dai Rav redatti dalle scuole, utilizzando l'analisi testuale computer assistita (Quadrelli, 2019). Nell'ambito di tale finalità rientra anche lo studio dell'efficacia degli strumenti realizzati dall'Invalsi, se hanno effettivamente condotto le istituzioni alla realizzazione di un percorso di autovalutazione *data-driven* e se sono stati in grado di incoraggiare un processo riflessivo, nell'ottica di un miglioramento continuo. La cornice entro la quale è avvenuta la

sperimentazione è quella della valutazione realistica (Pawson & Tilley, 1997) che verifica non solo se un programma o un intervento abbia funzionato ma anche in che misura, per quali soggetti e in quali circostanze.

Secondo la valutazione realistica un programma funziona solo se è in grado di introdurre le idee e le opportunità appropriate in contesti precisi.

La ricerca ha riguardato i RAV prodotti nell'anno scolastico 2014-2015 e pubblicati sul portale del Miur *Scuola in chiaro*. L'analisi è stata condotta su un campione casuale, stratificato per macroarea geografica, composto da 725 istituzioni scolastiche di primo e secondo ciclo. Il metodo di elaborazione dei dati utilizzati è l'analisi testuale computer assistita dei campi aperti del RAV.

La metavalutazione prende in considerazione i principali campi aperti del format e in particolare:

- i campi dedicati alla descrizione dei punti di forza e di debolezza;
- i campi dedicati alla motivazione dei giudizi attribuiti nelle rubriche di valutazione;
- il campo aperto della sezione 5 del RAV dedicato alla motivazione della scelta delle priorità.

L'indagine ha analizzato solo alcune sezioni del Rav, come ad esempio quella di Esiti e Processi, ad oggi Invalsi ha pubblicato solo i dati relativi alla sezione Esiti, di cui fanno parte: *Area Risultati scolastici*, *Area Prove standardizzate nazionali*, *Area Competenze chiave europee* e *Area Risultati a distanza*.

Si chiude la descrizione di questa Area riportando brevemente e a titolo esemplificativo una sintesi dell'analisi testuale condotta sulla sezione Esiti, con specifico riferimento all'Area Risultati scolastici.

Le tendenze emerse dalle analisi sono sostanzialmente le seguenti:

- “un maggior impegno dedicato dalle scuole nell'articolare i testi relativi ai punti di forza rispetto ai punti di debolezza, sia in termini quantitativi (maggior numero di parole utilizzate); sia in termini qualitativi (ricorso a parole originali in misura maggiore rispetto a quelle presenti nelle domande guida);
- differente utilizzo delle categorie del vocabolario rispetto al ciclo di appartenenza: nel complesso le scuole del I ciclo hanno fatto rilevare uno scarto positivo statisticamente significativo in termini di varietà di keyword utilizzate e ascrivibili alle specifiche categorie” (Vinci, 2019).

Azione 2. Obiettivo di questo percorso è sostenere l'autovalutazione delle scuole, a tal proposito è stato messo a punto il progetto *Valu.E for schools*, con la finalità di testare l'efficacia di modelli formativi diversi che possano supportare il processo di autovalutazione interno alle scuole. Le azioni di supporto che si intende offrire sono volte a migliorare la capacità di analisi e di intervento delle istituzioni scolastiche mediante un'azione formativa appositamente elaborata (Invalsi, 2020).

Le attività del progetto sono finalizzate al raggiungimento di almeno alcuni dei seguenti obiettivi generali:

- rafforzare le competenze dei dirigenti scolastici affinché possano condurre processi autovalutativi a livello di intera scuola, operare un feedback effettivo, assistere, consigliare e sostenere le attività del nucleo di autovalutazione;
- rafforzare le competenze valutative e progettuali dei docenti per migliorare la capacità di lettura dei dati offerti dal sistema;
- offrire informazioni a sostegno della fattibilità della nascita di reti informali per il supporto all'autovalutazione.

Il progetto prevede due percorsi formativi sperimentali che si sviluppano in modalità consecutiva presso due campioni differenti di scuole:

- *percorso formativo A:* prevede l'erogazione di attività di formazione in presenza e a distanza, ad opera di operatori economici appositamente selezionati. Le linee di azione formativa, precedentemente individuate da Invalsi (Gomez Paloma, 2019; Giampietro & Romiti, 2019) sono: peer-learning tra scuole e formazione situata;
- *percorso formativo B:* consiste in un'attività di formazione a distanza erogata direttamente dall'Invalsi attraverso il Portale *Valu.E Gate*. Le attività formative prevedono delle soluzioni e-learning attive ed interattive che trovano nella rete un ambiente adatto per avviare processi di apprendimento, definibili attraverso piste di lavoro e risorse informative che si acquisiscono in itinere. Le strategie didattiche utilizzate sono riconducibili al *Problem Based Learning*, nato come metodologia didattica in presenza per la risoluzione di problemi in piccoli gruppi (Lotti, 2018), ma che ha trovato ampia diffusione e applicazione anche nell'e-learning (Donkers, Derstegen, de Leng & de Jong, 2010). Il fine ultimo è di sviluppare e ampliare il coinvolgimento del soggetto in formazione favorendo l'attenzione sui contenuti e sul raggiungimento dei risultati, promuovere abilità legate all'analisi e alla risoluzione di problemi complessi, come ad esempio valutare una situazione, utilizzare risorse appropriate, predisporre al lavoro cooperativo e alla comunicazione.

Il progetto *Valu.E for schools*, tuttora in corso, è indirizzato in via sperimentale a 90 istituzioni scolastiche di primo ciclo, individuati da Invalsi, e così articolate:

- 45 scuole, inserite nel Percorso formativo A
- 45 scuole, inserite nel Percorso formativo B.

Il Progetto, di durata triennale, si sviluppa in 2 fasi:

1. percorso formativo A: erogazione degli interventi formativi da parte degli operatori economici dalla primavera 2020 alla primavera 2021;
2. percorso formativo B: erogazione degli interventi formativi da parte di Invalsi, attraverso il portale *Valu.E Gate*, dall'autunno 2021 alla primavera 2022.

Dopo aver confrontato le due esperienze formative, l'Invalsi valuterà l'efficacia di ciascun modello, in relazione al contesto di applicazione, fornendo indicazioni sui modelli formativi e di supporto alle scuole potenzialmente realizzabili in futuro.

I risultati attesi dal progetto sono duplici:

- 1) individuare nuovi modelli formativi di autovalutazione che possano essere realizzati in futuro in contesti simili,
- 2) determinare precise indicazioni sulla fattibilità di reti formali e informali di sostegno all'autovalutazione e alla progettazione per il miglioramento.

L'idea conclusiva è che il progetto *Valu.E for Schools* voglia farsi carico delle criticità relative all'autovalutazione emerse fino a questo momento ed intenda attivare forme di sostegno decentrate, che siano maggiormente rispondenti ai bisogni delle scuole, creando nuove sinergie con soggetti qualificati dal punto di vista scientifico, come ad esempio le università, le reti di scuole, le associazioni e così via, così come previsto dal Regolamento (DPR 80/2013).

Azione 3. La terza azione progettuale, dal titolo *Delineare la competenza esperta del valutatore*, è articolata in due direzioni:

- a) approfondimento teorico sulle competenze professionali per la valutazione delle scuole;
- b) sviluppo applicativo volto alla definizione di un modello di formazione delle competenze individuate.

La seconda e la terza azione presentano molti aspetti in comune tra di loro. Entrambe infatti sono finalizzate allo sviluppo di abilità e competenze utili alla valutazione della scuola, sebbene da due prospettive differenti, interna per la seconda azione che, si ricordi, è rivolta al personale scolastico, esterna per la terza azione che interloquisce con i valutatori esterni. Le figure coinvolte nella valutazione esterna delle scuole, non sono esperte di valutazione, o meglio non sono valutatori professionisti; così come specificato nelle pagine precedenti,

essi sono esperti che provengono dal settore scuola o dalla ricerca socio-psicopedagogica. «Per i dirigenti tecnici la valutazione si affianca all'attività ispettiva, nonché ad altri incarichi di studio, amministrativi e di controllo assegnati dal MIUR. Gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono *prestati* per brevi periodi, continuando al contempo a esercitare la loro attività principale. I profili esterni al mondo della scuola svolgono la valutazione accanto ad altri incarichi, quali ad esempio lo psicologo clinico, il ricercatore universitario, l'operatore sociale. Si tratta quindi di pensare alla valutazione esperta come a una competenza che arricchisce il bagaglio di figure professionali impegnate in ambiti diversi e che possa essere spesa proficuamente anche nella propria attività principale» (Giampietro & Romiti, 2019, p.444).

Ultimo aspetto che preme sottolineare e che entrambe le azioni formative adottano la prospettiva metodologica dell'apprendimento attivo e costruttivo dal momento che sono aperte al contributo dei discenti e alla valorizzazione delle loro risorse professionali, pongono attenzione ai contesti e alla situazione di partenza con l'obiettivo di valorizzare il valore formativo e di orientamento della valutazione.

4. La struttura del Rapporto di autovalutazione

Il DPR n.80 del 2013 dispone l'istituzione del Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione, da questo momento in poi la valutazione delle scuole diventa centrale nel dibattito valutativo. Come già precisato in questo lavoro, il SNV individua tre soggetti cui spetta il compito gestire tale processo: Invalsi, Indire e Contingente Ispettivo.

Il modello di autovalutazione proposto da Invalsi, che tra le varie mansioni si occupa anche di definire i protocolli di valutazione, si configura come *multiple measure* (Ehren & Swanborn, 2012) poiché considera diversi tipi di indicatori, sia di esito che di processo, tutto ciò al fine di evitare forme di riduzionismo che potrebbero far corrispondere la qualità delle scuole unicamente ai risultati ottenuti dagli studenti.

Come già anticipato nelle pagine precedenti, il modello alla base del Rapporto di autovalutazione, è riconducibile al CIPP, pertanto la valutazione per poter essere pertinente e corretta deve considerare la relazione circolare fra il contesto, gli input, i processi ed i conseguenti risultati (Stufflebeam, 1971). L'alternativa tra processi e risultati è decisamente superata dal più ampio sguardo rivolto anche ai condizionamenti che determinano quei processi e quegli esiti, quindi il modello non va inteso come un meccanismo in cui gli esiti sono legati aprioristicamente a delle variabili, ma come approccio teorico tale da permettere

di categorizzare aspetti ritenuti rilevanti e in relazione tra loro (Scriven, 1991). L'intento è quello di comprendere che la valutazione di una scuola è un'azione complessa, che deve tenere conto di molteplici fattori, talvolta trascurati, è quindi utile avere la guida di una griglia interpretativa che proponga almeno i dati principali da considerare; e questa è la funzione del RAV. Il punto di forza del modello CIPP è la sua flessibilità; esso risponde all'esigenza di generare indicatori educativi e/o aspetti considerati rilevanti per descrivere il funzionamento del sistema scolastico, individuare un nesso causale tra variabili, mettere in evidenza problematicità su cui intervenire o elementi positivi all'interno di una organizzazione (Poliandri, 2010).

Il modello CIPP ha avuto un'ampia diffusione nel nostro Paese (Tessaro, 1997; Castoldi, 1998; Allulli, 2000; Castoldi, 2012), e ciò giustifica la sua adozione a livello ufficiale da parte del SNV. Ovviamente, rispetto al modello originale sono intervenuti numerosi adattamenti, ma l'attuale RAV può legittimamente trovare in esso le sue radici.

Dopo tali premesse teoriche appena esposte e le diverse sperimentazioni di cui si è trattato nelle pagine precedenti, si è giunti all'attuale modello di autovalutazione. Esso si presenta come semistrutturato in quanto prevede sia strumenti strutturati, come set di indicatori predefiniti, rubriche di valutazione, format per l'individuazione delle priorità e degli obiettivi di processo, sia strumenti non strutturati come spazi in cui che le scuole possono inserire ulteriori dati e indicatori, ed altri in cui hanno la possibilità di descrivere i propri punti di forza e di debolezza, quindi di giustificare la scelta del livello di qualità in ciascuna area. In questo tipo di analisi infatti le evidenze restituite si completano di significato attraverso le esperienze della scuola: «i dati di fonte ministeriale o Invalsi contengono ipotesi di rilevanza dei diversi dati di contesto, input e processo nel determinare il risultato che spetta alla singola scuola utilizzare ai fini del piano di miglioramento [...] sarà compito di ciascuna decidere quali di questi siano più significativi, nel caso specifico, per valutarne efficacia ed efficienza [...]. Ogni scuola dovrebbe costruire, sulla base della propria esperienza e della discussione interna ai diversi stakeholder, un percorso di lettura dei dati che evidenzi linee causali prioritarie rispetto alle quali specifici dati (di input o di processo) assumono rilevanza esplicativa a fronte di specifici risultati considerati strategici» (Palumbo, 2014, p. 161).

L'impianto di questo tipo di valutazione ha sia l'obiettivo di promuovere un processo riflessivo supportato da evidenze osservabili, attraverso dati forniti dal Miur, Invalsi, Istat, sia di sostenere la partecipazione delle scuole con l'inserimento di informazioni ritenute rilevanti, e invogliare alla narrazione di alcuni aspetti relativi al proprio contesto e alle azioni realizzate. Questo aspetto richiama molto da vicino la *teoria dell'abduzione* avanzata da

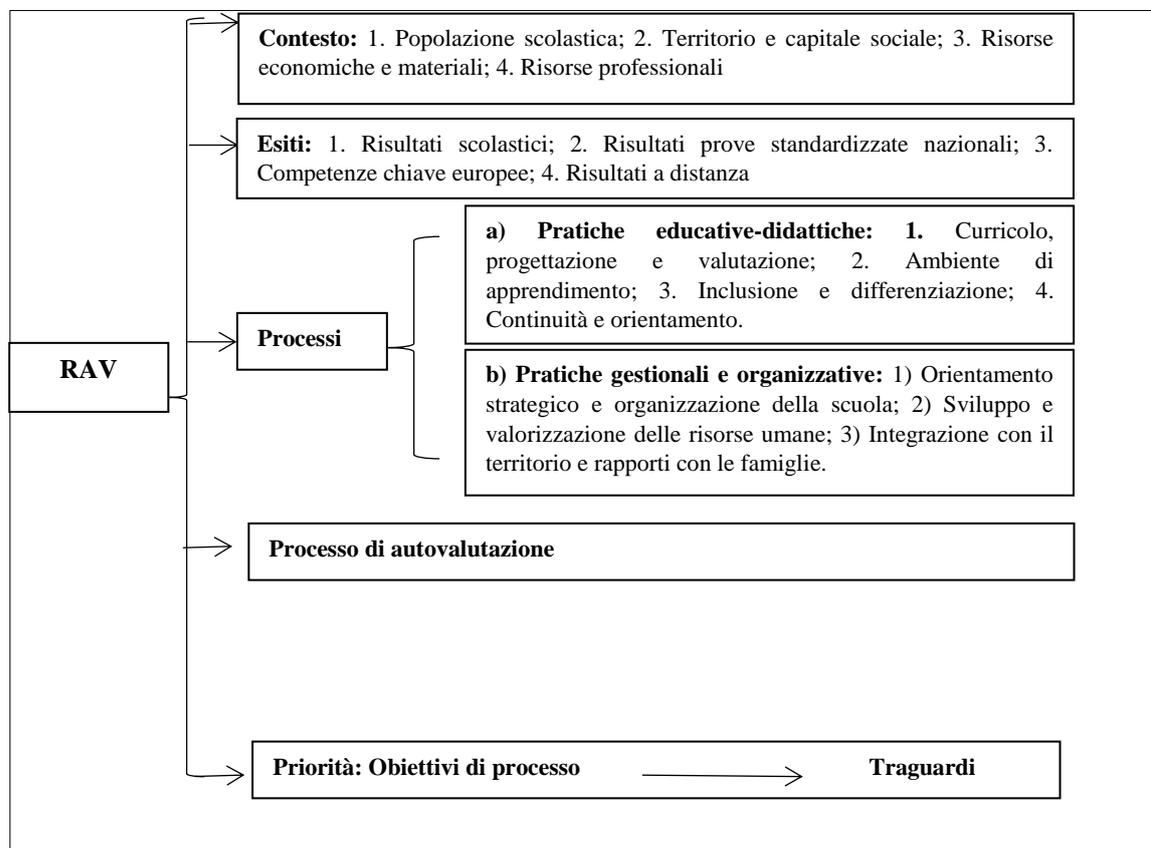
Peirce (1980), il quale sostiene che l'abduzione sia l'unica forma di ragionamento che può accrescere il sapere dell'individuo poiché permette di fare nuove ipotesi, di indovinare e di prevedere. Il Rav dunque potrebbe collocarsi proprio in questa ottica, in quanto strumento che consente alla scuola di leggere gli indicatori ma anche di completarli con dei propri dati, così da promuovere un ruolo attivo e propositivo delle istituzioni formative. Altro aspetto importante è che ogni scuola può confrontarsi con diverse istituzioni della stessa provincia, regione e macroarea con composizione socioeconomica simile, il senso è quello di sviluppare una riflessione legata a dati oggettivi e non a pure percezioni.

Il risultato atteso è la produzione di un rapporto di autovalutazione che rappresenti il percorso di riflessione effettuato dalla scuola, nel quale siano indicati, a partire dai punti di criticità individuati in precedenza, i traguardi di sviluppo a medio termine e gli obiettivi operativi a breve termine che la scuola intende realizzare per migliorare la propria condizione. I meccanismi ipotizzati per raggiungere questo obiettivo riguardano gli aspetti legati all'implementazione del percorso autovalutativo, e più in generale all'organizzazione scolastica, gli elementi di tipo culturale e attitudinale, nonché le caratteristiche dello strumento di autovalutazione. Questi fattori sono stati individuati come rilevanti dalla letteratura che si è occupata di analizzare la qualità della valutazione e l'utilizzo di strumenti di autovalutazione da parte delle scuole (Quadrelli, 2019).

La nota ministeriale del 2 marzo 2015 n. 1738, che definisce gli orientamenti per l'elaborazione del rapporto di autovalutazione, ha consentito di comprendere che cosa debba intendersi per autovalutazione delle istituzioni scolastiche, così come previsto dal DPR 80/2013. La nota infatti ha presentato gli elementi essenziali per l'elaborazione del Rav e ne ha fornito i relativi indicatori, il format fa propri i principi del ciclo PDCA anche detto ciclo di Deming (1994), un modello divenuto popolare negli anni ottanta, ma messo a punto circa trenta anni prima dallo statunitense Deming per guidare il management giapponese nel miglioramento del prodotto e/o servizio offerto al cliente. Alla fine degli anni novanta le riflessioni sulla qualità dei prodotti e dei processi, investirono anche i sistemi educativi e formativi, in Italia questa esigenza maturò con la legge sull'autonomia. Il ciclo di Deming si basa su quattro fasi: *Plan, Do, Check, Act*, da cui l'acronimo PDCA, ovvero: Pianificazione delle azioni di miglioramento (Plan), Messa in atto delle azioni (Do), Monitoraggio di queste, (Check), Standardizzazione delle azioni efficaci (Act). Il ciclo di Deming si esplica chiaramente nel modello PdM predisposto da Indire che prevede quattro sezioni: la scelta degli obiettivi di processo, la decisione delle azioni per raggiungere gli obiettivi di processo, la pianificazione e il monitoraggio delle azioni, la valutazione e la diffusione dei risultati.

Tornando al rapporto di autovalutazione, questo si compone di cinque sezioni.

La prima, *Contesto e Risorse*, permette alle istituzioni di elaborare il contesto nel quale agiscono e con il quale interagiscono, quindi le risorse su cui far leva per ottimizzare gli esiti degli studenti. La seconda sezione è costituita dagli *Esiti* conseguiti dagli alunni, la terza riguarda invece l'analisi dei *Processi* che la scuola agisce affinché siano garantiti determinati esiti. Con la quarta dimensione si richiede agli operatori scolastici di riflettere sul *Processo di autovalutazione* che si sta realizzando, con la quinta e ultima sezione l'istituzione, a fronte delle criticità e dei punti di forza emersi attraverso i precedenti punti, definisce le *Priorità* su cui intende operare, per potenziare i risultati scolastici dei propri studenti. Di fatto tutte le scuole del primo e del secondo ciclo hanno ricevuto una batteria di indicatori statistici, raccolti dal Miur e da Invalsi e poi restituiti alle scuole. Tali indicatori riguardano principalmente gli esiti formativi raggiunti e le caratteristiche dell'istituto, ad esempio il titolo di studio del personale, gli anni di esperienza del dirigente e del personale docente e così via. In maniera aggregata, inoltre, alle scuole vengono comunicati anche i valori raggiunti dalle altre scuole ubicate nella stessa provincia e regione, al fine di promuovere un'analisi comparativa e non autoreferenziale (Robasto, 2017).



Tab.2 "Struttura del Rav"

Ogni sezione si specifica attraverso delle *Aree*, analizzate per mezzo di *Indicatori* che rimandano a loro volta a *Descrittori* i quali si esprimono attraverso codici alfanumerici. Indicatori e descrittori presentano dati, visualizzati sotto forma di tabelle e/o grafici, su cui confrontare la situazione della singola scuola. Queste informazioni rappresentano un patrimonio informativo da analizzare e da interpretare, su cui fare le opportune riflessioni nel corso del processo di autovalutazione (Miur, 2015).

Le singole aree sono accompagnate da *domande guida* che hanno la funzione di convogliare e canalizzare l'analisi degli operatori su singoli aspetti. A partire dall'analisi dei dati e delle domande stimolo, le scuole riflettono su quanto conseguito in ogni ambito, in modo tale da pervenire ad una fotografia delle proprie problematiche e/o delle proprie eccellenze. Gli indicatori in questa fase rivestono un ruolo essenziale poiché consentono alle istituzioni di confrontare la propria condizione con valori di riferimento esterni, supportando il nucleo di valutazione interno nella formulazione di giudizi su ciascuna delle aree di cui si compone il RAV; tali valutazioni si basano non solo su una lettura dei dati empirici, ma anche sull'interpretazione degli stessi e sulla naturale riflessione che ne scaturisce (Miur, 2017). I giudizi così espressi, rientrano in una griglia che si articola in *Opportunità* e *Vincoli*, le sezioni *Esiti* e *Processi* richiedono non solo la compilazione di tale griglia, ma anche la formulazione di un giudizio unico complessivo, attraverso la compilazione di una rubrica di valutazione che si articola su una scala di sette livelli. Ogni rubrica è seguita da uno spazio di testo aperto, in cui le scuole devono chiarire il motivo per cui si sono collocate in un determinato livello.

Terminata la compilazione del Rav, segue la sua pubblicazione su di un'apposita sezione del portale Miur, *Scuola in Chiaro*, dove ogni scuola può definire il proprio profilo pubblico, al quale i cittadini possono accedere per reperire informazioni.

Segue a questo punto una descrizione dettagliata del format Rav.

4.1 Contesto e Risorse

In questa prima sezione, le scuole sono tenute ad una lettura del territorio in cui erogano il proprio servizio, questa dimensione si definisce attraverso l'analisi della provenienza socio-economica e culturale degli studenti e attraverso le caratteristiche della popolazione della scuola, come ad esempio i tassi di immigrazione, di disoccupazione e di occupazione.

Le aree che compongono la sezione sono: 1. *Popolazione scolastica*, 2. *Territorio e capitale sociale*, 3. *Risorse economiche e materiali*, 4. *Risorse professionali*.

Attraverso le tabelle di seguito riportate si può osservare come le aree si sviluppino ulteriormente in indicatori e descrittori:

1. Contesto

1.1 Popolazione scolastica

Codice indicatore	Nome indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
1.1.a	Status socio economico e culturale delle famiglie degli studenti	1.1.a.1	Livello medio dell'indice ESCS	Invalsi Prove SNV
1.1.b	Composizione della popolazione studentesca	1.1.b.1	Quota di studenti con famiglie svantaggiate	Invalsi Prove SNV
		1.1.b.2	Quota di studenti con disabilità certificata	Miur
		1.1.b.3	Quota di studenti con disturbi evolutivi specifici (DSA)	Miur
		1.1.b.4	Quota di studenti con cittadinanza non italiana	Miur
1.1.c	Studenti in ingresso nel II ciclo per esiti	1.1.c.1	Distribuzione degli studenti del primo anno di secondaria di II grado per punteggio nell'Esame di Stato del Primo ciclo	Miur
1.1.d	Rapporto studenti - insegnante	1.1.d.1	Numero medio di studenti per insegnante	Miur
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.3 "Indicatori e descrittori della Popolazione scolastica"

Di seguito un esempio di domande guida che l'area presa in considerazione riporta; sono interrogativi ai quali non bisogna rispondere, essi servono per stimolare la riflessione e l'analisi delle scuole:

- Qual è il contesto socio-economico di provenienza degli studenti?
- Qual è l'incidenza degli studenti provenienti da famiglie svantaggiate?
- Ci sono studenti con cittadinanza non italiana?
- Ci sono gruppi di studenti che presentano caratteristiche particolari dal punto di vista della provenienza socio economica e culturale (es. studenti nomadi, studenti provenienti da zone particolarmente svantaggiate, ecc.)?

Il format si compone inoltre di una tabella in cui le scuole vanno a definire le *Opportunità e i Vincoli*, emersi dopo il processo di analisi dell'area presa in esame, in questo caso la Popolazione scolastica, Tab. 4.

Popolazione scolastica	
Opportunità	Vincoli
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.4 “Tabella di autovalutazione. Popolazione scolastica”

La seconda area che compone la dimensione Contesto e risorse, riguarda il *Territorio e capitale sociale*. Qui si tracciano le caratteristiche degli abitanti del territorio, ciò che deve emergere è la vocazione produttiva locale e la relativa economia, le politiche degli enti locali e il grado di inclusione che queste riescono a generare.

1. Contesto

1.2 Territorio e capitale sociale

Codice indicatore	Nome indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
1.2.a	Disoccupazione	1.2.a.1	Tasso di disoccupazione provinciale	Istat
1.2.b	Immigrazione	1.2.b.1	Stranieri residenti sulla popolazione provinciale	Istat
1.2.c	Spesa per l'Istruzione degli Enti locali	1.2.c.1	Spese per la scuola primaria dei Comuni della Provincia	Ministero dell'interno
		1.2.c.2	Spese per la scuola secondaria di I grado dei Comuni della Provincia	Ministero dell'interno
		1.2.c.3	Spese per assistenza scolastica dei Comuni della Provincia (trasporto, refezione, altri servizi)	Ministero dell'interno
		1.2.c.4	Spese per l'istruzione secondaria di II grado della Provincia	Ministero dell'interno
		1.2.c.5	Rapporto impegni/pagamenti per l'istruzione secondaria di II grado della Provincia	Ministero dell'interno
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.5 “Indicatori e descrittori del Territorio e capitale sociale”

Alcune domande guida:

- Per quali peculiarità si caratterizza il territorio in cui è collocata la scuola?
- Qual è il contributo degli Enti Locali per l'istruzione e per le scuole del territorio?
- Quali risorse e competenze presenti nel territorio rappresentano un'opportunità per l'istituzione scolastica?

Territorio e capitale sociale	
Opportunità	Vincoli
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.6 “Tabella di autovalutazione. Territorio e capitale sociale”

La terza area che costituisce la sezione in oggetto, è quella delle *Risorse economiche e materiali*. Qui devono emergere i finanziamenti di cui gode l'istituzione, specificando la fonte di tali aiuti: famiglie, enti locali, privati, enti pubblici territoriali, e così via. Inoltre si specificano le caratteristiche strutturali della scuola, ad esempio la presenza di laboratori informatici, palestre, spazi esterni utilizzabili, etc.

1. Contesto

1.3 Risorse economiche e materiali

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
1.3.a	Finanziamenti all'Istituzione scolastica	1.3.a.1	Quota di finanziamenti assegnata dallo Stato	Miur
		1.3.a.2	Quota di finanziamenti proveniente dalle famiglie	Miur
		1.3.a.3	Quota di finanziamenti assegnata dalla Provincia	Miur
		1.3.a.4	Quota di finanziamenti assegnata dalla Regione	Miur
		1.3.a.5	Quota di finanziamenti proveniente da privati	Miur
1.3.b	Edilizia e rispetto delle norme sulla sicurezza	1.3.b.1	Presenza di certificazioni	Invalsi Questionario scuola
		1.3.b.2	Livello di sicurezza e superamento barriere architettoniche	Invalsi Questionario scuola
		1.3.b.3	Presenza del piano di emergenza	Miur Anagrafe edilizia
1.3.c	Sedi della scuola	1.3.c.1	Numero di sedi	Invalsi Questionario scuola
1.3.d	Palestra	1.3.d.1	Numero medio di palestre per sede	Invalsi Questionario scuola
1.3.e	Laboratori	1.3.e.1	Numero medio di laboratori per sede	Invalsi Questionario scuola
		1.3.e.2	Presenza di laboratori mobili	Invalsi Questionario scuola
		1.3.e.3	Presenza di spazi alternativi per l'apprendimento	Invalsi Questionario scuola
		1.3.e.4	Quota di aule di lezione con connessione a internet e computer	Invalsi Questionario scuola
		1.3.e.5	Numero di computer, tablet e LIM ogni 100 studenti	Invalsi Questionario scuola
1.3.f	Biblioteca	1.3.f.1	Presenza della biblioteca	Invalsi Questionario scuola

		1.3.f.2 librario	Ampiezza del patrimonio librario	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.7 "Indicatori e descrittori delle Risorse economiche e materiali"

Le domande che guidano il nucleo di autovalutazione interno nell'analisi sono le seguenti:

- Quali sono le risorse economiche disponibili? Quali fonti di finanziamento riceve la scuola oltre a quelle statali? La scuola ricerca fonti di finanziamento aggiuntive?
- Quali sono le caratteristiche delle strutture della scuola (es. struttura e sicurezza degli edifici, raggiungibilità delle sedi, ecc.)?
- Quali sono le caratteristiche degli spazi e delle dotazioni presenti? (es. laboratori, biblioteca, palestre, ecc).

Risorse economiche e materiali	
Opportunità	Vincoli
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.8 "Tabella di autovalutazione. Risorse economiche e materiali"

Ultima area della dimensione Contesto sono le *Risorse professionali*. Qui si entra sempre di più nello specifico dell'istituzione scolastica, si vanno a delineare le caratteristiche dei docenti e del dirigente scolastico, nello specifico, l'età e gli anni di servizio nella scuola degli insegnanti e del dirigente.

1. Contesto

1.4 Risorse professionali

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
1.4.a	Caratteristiche degli insegnanti	1.4.a.1	Quota di insegnanti a tempo indeterminato	Miur
		1.4.a.2	Età degli insegnanti a tempo indeterminato	Miur
		1.4.a.3	Titoli in possesso degli insegnanti a tempo indeterminato	Miur
		1.4.a.4	Anni di servizio nella scuola degli insegnanti a tempo indeterminato	Miur
1.4.b	Caratteristiche del Dirigente scolastico	1.4.b.1	Tipo di incarico	Miur
		1.4.b.2	Anni di esperienza	Invalsi Questionario scuola
		1.4.b.3	Anni di servizio nella scuola	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.9 "Indicatori e descrittori delle Risorse professionali"

Le domande-stimolo le seguenti:

- Quali le caratteristiche socio anagrafiche del personale (es. età, tipo di contratto, anni di servizio e stabilità nella scuola)?
- Quali le competenze professionali e i titoli posseduti dai docenti (es. certificazioni linguistiche, informatiche, ecc.)?

Risorse professionali	
Opportunità	Vincoli
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.10 “Tabella di autovalutazione delle Risorse professionali”

4.2 Esiti

La seconda sezione del RAV è costituita dagli Esiti degli studenti nel breve e medio periodo. Attraverso le domande guida, gli indicatori e i descrittori, l’istituzione è chiamata all’analisi puntuale delle pratiche che adotta affinché gli studenti conseguano con successo il proprio percorso formativo, secondo Canevaro infatti «solo una scuola che risponde adeguatamente alle difficoltà di tutti gli alunni può definirsi scuola inclusiva» (2006, p.11).

Il principio della personalizzazione è alla base anche delle recenti Linee guida emanate per la formulazione dei giudizi descrittivi della scuola primaria (Miur, 2020), il documento prevede il passaggio dal voto al giudizio per la scuola primaria in modo da consentire la massima trasparenza e di rappresentare i processi cognitivi, emotivi e sociali messi in atto dagli studenti. Ancora una volta si sottolinea come la valutazione, in ottica formativa, sia lo strumento essenziale per attribuire valore alla costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni. In tale prospettiva si conferma anche la circolarità del processo valutativo dal momento che non giunge alla fine di un percorso, esso infatti precede, accompagna e segue ogni processo curricolare. La formulazione del giudizio descrittivo consente di valorizzare ogni alunno, nel rispetto delle proprie capacità, dei punti di forza e di quelli da potenziare, al fine di garantire a tutti l’acquisizione degli apprendimenti necessari agli sviluppi.

La sezione Esiti del Rav ha il compito di descrivere gli apprendimenti degli studenti e implicitamente le azioni e le riflessioni messe in atto.

Le aree che compongono la dimensione sono: 1. *Risultati scolastici*, 2. *Risultati nelle prove standardizzate nazionali*, 3. *Competenze chiave europee*, 4. *Risultati a distanza*.

2. Esiti

2.1 Risultati scolastici

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
2.1.a	Esiti degli scrutini	2.1.a.1	Studenti ammessi alla classe successiva	Miur
		2.1.a.2	Studenti sospesi in giudizio per debiti formativi (scuola)	Miur
		2.1.a.3	Studenti diplomati per votazione conseguita all'Esame di Stato	Miur
2.1.b	Trasferimenti e abbandoni	2.1.b.1	Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno	Miur
		2.1.b.2	Studenti trasferiti in entrata in corso d'anno	Miur
		2.1.b.3	Studenti trasferiti in uscita in corso d'anno	Miur
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.11 "Indicatori e descrittori dei Risultati scolastici"

Di seguito alcune domande guida:

- Quanti studenti sono ammessi alle classi successive?
- Ci sono concentrazioni di non ammessi in alcuni anni di corso e/o indirizzi di studio (per le scuole del II ciclo)?
- Per le scuole del II ciclo - Quanti sono gli studenti sospesi in giudizio?
- I debiti formativi si concentrano in determinate discipline, anni di corso, indirizzi e/o sezioni?
- Quanti e quali studenti abbandonano la scuola e perché?

Dalla riflessione che vien fuori si perviene alla compilazione non solo della tabella autovalutativa, ma anche di una rubrica di valutazione, presente in questa sezione ed in quella successiva dei Processi. La rubrica parte dall'analisi di un criterio di qualità, in base al quale le istituzioni devono collocare la propria azione in uno dei sette livelli proposti.

A titolo esemplificativo si riporta solo la prima delle undici rubriche presenti nel format, quella relativa all'area 2.1 Risultati scolastici:

Risultati scolastici	
Opportunità	Vincoli
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.12 "Tabella di autovalutazione dei Risultati scolastici".

Critério di qualità:

Gli studenti della scuola portano avanti regolarmente il loro percorso di studi, lo concludono e conseguono risultati soddisfacenti agli esami finali.

Rubrica di valutazione	Situazione della scuola
C'è una percentuale superiore ai riferimenti nazionali di studenti trasferiti in uscita, ci sono concentrazioni superiori ai riferimenti nazionali di studenti non ammessi all'anno successivo e/o di abbandoni nella maggior parte degli anni di corso, sedio indirizzi di scuola. Nel II ciclo la quota di studenti con debiti scolastici è superiore ai riferimenti nazionali per la maggior parte degli indirizzi di studio. La quota di studenti collocata nella fascia di voto più bassa all'Esame di stato (6 nel I ciclo; 60 nel II ciclo) è decisamente superiore ai riferimenti nazionali.	1 Molto critica
	2
Gli studenti non ammessi all'anno successivo e/o gli abbandoni in generale sono in linea con i riferimenti nazionali, anche se in alcuni anni di corso, sezioni, plessi o indirizzi di scuola sono superiori. Nella secondaria di II grado la quota di studenti sospesi in giudizio per debiti scolastici è pari ai riferimenti nazionali e superiore ai riferimenti per alcuni indirizzi di studio. La distribuzione dei voti all'Esame di Stato evidenzia una concentrazione lievemente superiore ai riferimenti nazionali di studenti collocati nelle fasce di punteggio più basse (6-7 nel I ciclo; 60-70 nel II ciclo). La quota di studenti collocata nelle fasce di voto medio-basse all'Esame di stato (6-7 nel I ciclo; 60-70 nel II ciclo) è superiore ai riferimenti nazionali.	3 Con qualche criticità
	4
La quota di studenti ammessa all'anno successivo è in linea con i riferimenti nazionali. Gli abbandoni e i trasferimenti in uscita sono inferiori ai riferimenti nazionali. Nella secondaria di II grado la quota di studenti sospesi in giudizio per debiti scolastici è pari o inferiore ai riferimenti nazionali. La quota di studenti collocata nelle fasce di punteggio medio alte all'Esame di Stato (8-10 e lode nel I ciclo; 81-100 e lode nel II ciclo) è superiore o pari ai riferimenti nazionali.	5 Positiva
	6
La quota di studenti ammessa all'anno successivo è superiore ai riferimenti nazionali. Non si registrano abbandoni e i trasferimenti in uscita sono inferiori ai riferimenti nazionali. Nella secondaria di II grado la quota di studenti sospesi in giudizio per debiti scolastici è decisamente inferiore ai riferimenti nazionali. La quota di studenti collocata nelle fasce di punteggio più alte (9-10 e lode nel I ciclo; 91-100 e lode nel II ciclo) all'Esame di Stato è superiore ai riferimenti nazionali.	7 Eccellente

Tab.13 "Rubrica di valutazione. Sezione Esiti. Area Risultati scolastici"

Motivazione del giudizio assegnato
(max 2000 caratteri spazi inclusi)

Tab.14 "Motivazione del giudizio assegnato"

In ciascuna rubrica è presente il criterio di qualità e la scala di valutazione, a cui segue uno spazio per motivare il giudizio assegnato. I criteri di qualità sono formulati come delle proposizioni e, per ciascun criterio, è prevista una scala di valutazione a sette livelli. Quattro dei sette livelli sono descritti in forma analitica: nel primo livello si definisce una situazione molto preoccupante, nel terzo si presentano notevoli criticità che tuttavia consentono un margine di miglioramento, al quinto livello si descrive una situazione positiva in cui la scuola ha attuato tutte le procedure e le azioni per poter raggiungere un buon risultato, nel settimo ed ultimo livello si definisce invece l'eccellenza. Nei livelli intermedi non compare nessuna descrizione, la scuola può decidere di collocarsi in uno di questi stadi prendendo come esempio il livello successivo e quello precedente (Invalsi, 2019).

Con la seconda area, *Risultati nelle prove standardizzate nazionali*, si riflette sul livello di conoscenze, raggiunto in italiano e matematica, dagli studenti della scuola. L'analisi avviene anche attraverso un confronto con le istituzioni del territorio, e in generale, con quelle che si contestualizzano con un background socio-economico molto simile. Tale analisi permette anche di valutare la capacità della scuola di assicurare a tutti gli studenti il conseguimento di livelli di apprendimento soddisfacenti.

Esiti

2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
2.2.a	Risultati degli studenti nelle prove di italiano e matematica	2.2.a.1	Punteggio della scuola in italiano e matematica	Invalsi Prove SNV
		2.2.a.2	Punteggio delle sedi in italiano e matematica	Invalsi Prove SNV
		2.2.a.3	Punteggio delle classi in italiano e matematica	Invalsi Prove SNV
		2.2.a.4	Differenze nel punteggio rispetto a scuole con contesto socioeconomico e culturale simile (ESCS)	Invalsi Prove SNV
2.2.b	Variabilità dei risultati nelle prove di italiano e matematica	2.2.b.1	Alunni collocati nei diversi livelli in italiano e in matematica	Invalsi Prove SNV
		2.2.b.2	Variabilità dei punteggi tra le classi e dentro le classi	Invalsi Prove SNV
2.2.c	Effetto scuola	2.2.c.1	Effetto della scuola sui risultati degli studenti nelle prove	Invalsi Prove SNV
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.15 "Indicatori e descrittori dei Risultati nelle prove standardizzate nazionali"

Le domande guida che qui intervengono per stimolare una lucida lettura dell'organizzazione scolastica sono:

- Quali risultati raggiunge la scuola nelle prove standardizzate nazionali di italiano e matematica?
- Quali sono le differenze rispetto a scuole con contesto socio economico e culturale simile?
- La scuola riesce ad assicurare una variabilità contenuta tra le varie classi?
- Qual è l'effetto attribuibile alla scuola sui risultati degli apprendimenti? Nel caso in cui l'effetto scuola sia inferiore a quello medio regionale, quali potrebbero essere le motivazioni?
- L'effetto scuola è simile per l'italiano e la matematica?

Risultati nelle prove standardizzate nazionali	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.16 "Tabella di autovalutazione dei Risultati nelle prove standardizzate nazionali"

La rubrica di valutazione di quest'area si sviluppa intorno al seguente criterio di qualità: *Gli studenti della scuola raggiungono livelli di apprendimento soddisfacenti in italiano e matematica in relazione ai livelli di partenza e alle caratteristiche del contesto.*

La successiva area è relativa alle *Competenze chiave europee*, ma mentre per tutte le aree l'Invalsi fornisce indicatori e descrittori precisi ed espliciti, in quest'area non ne fornisce di ugualmente definiti.

2. Esiti

2.3 Competenze chiave europee

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
—	—	—	—	—

Tab.17 “*Competenze chiave europee- Sezione Esiti*”

Nel marzo del 2017, il Miur ha pubblicato il *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, che, rispetto alla precedente edizione del 2014, presenta delle novità sostanziali in tema di competenze chiave europee.

Nel 2014 si parlava di competenze chiave e di cittadinanza, con riferimento evidente ai due diversi documenti: le Raccomandazione europee del 18/12/2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente e il D.M. 139/2007 sulle Competenze chiave di cittadinanza da possedere alla fine dell'obbligo d'istruzione.

Nell'ultima edizione del marzo 2017 si scioglie questa dicotomia e si propende decisamente per le competenze europee già poste a base della Certificazione delle competenze alla fine della Scuola primaria e alla fine del 1° ciclo d'istruzione.

Altro aspetto di grande interesse presente nel nuovo documento è la chiara definizione di quali siano le competenze-focus da porre sotto osservazione in tema di cittadinanza: *1. competenze sociali e civiche, 2. competenze digitali, 3. spirito di iniziativa e imprenditorialità, 4. imparare ad apprendere.*

Le competenze per loro natura non sono direttamente legate alle discipline scolastiche tradizionali (Pellerey, 2004; Le Boterf, 2008), esse sono trasversali, pertanto le competenze sociali e civiche fanno riferimento alle capacità relazionali degli studenti, alla loro attitudine nel creare rapporti positivi con gli altri e al rispetto delle regole; le competenze digitali fanno riferimento ad un uso consapevole delle tecnologie attuali, all' utilizzo del computer per reperire e conservare informazioni, produrle, presentarle, valutarle e scambiarle. Lo spirito di iniziativa e imprenditorialità si riferisce alla capacità di pianificare e gestire progetti per raggiungere obiettivi, all'assunzione di responsabilità, alla capacità di lavorare in gruppo, in generale di essere sempre consapevole delle proprie scelte. Fondamentale rimane poi la

capacità degli studenti di imparare ad apprendere, acquisendo un buon metodo di studio e autoregolandosi nella gestione dei compiti scolastici e dello studio.

Queste le domande guida che avviano l'autoriflessione:

- Quali sono le competenze chiave europee su cui la scuola lavora maggiormente?
- In che modo la scuola valuta le competenze chiave (osservazione del comportamento, individuazione di indicatori, questionari, ecc.)? La scuola adotta criteri comuni per valutare l'acquisizione delle competenze chiave?
- Gli studenti hanno sviluppato adeguate competenze sociali e civiche (rispetto di sé e degli altri, rispetto di regole condivise, ecc.)?
- Gli studenti hanno acquisito competenze digitali adeguate (capacità di valutare le informazioni disponibili in rete, capacità di gestire i propri profili on line, capacità di comunicare efficacemente con gli altri a distanza, ecc.)?
- Gli studenti hanno acquisito buone strategie per imparare ad apprendere (capacità di schematizzare e sintetizzare, ricerca autonoma di informazioni, ecc.)?
- Gli studenti hanno acquisito abilità adeguate allo sviluppo dello spirito di iniziativa e imprenditorialità (progettazione, senso di responsabilità, collaborazione, ecc.)?

Risultati nelle Competenze chiave europee	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.18 "Tabella di autovalutazione delle Competenze chiave europee"

Il criterio di qualità della rubrica di riferimento è: *Gli studenti della scuola acquisiscono livelli soddisfacenti nelle competenze sociali e civiche, nell'imparare a imparare, nelle competenze digitali e nello spirito di iniziativa e imprenditorialità.*

Ultima area della sezione Esiti, è quella che si riferisce ai *Risultati a distanza*.

Il vero successo della scuola si ha quando quest'ultima assicura buoni risultati a distanza, nei percorsi di studio successivi o nell'inserimento nel mondo del lavoro. È indispensabile pertanto conoscere i percorsi formativi e professionali degli studenti in uscita ad uno o più anni di distanza e monitorare i risultati sia all'interno del primo ciclo sia nel passaggio al secondo ciclo. Per le scuole secondarie di secondo grado, si considerano il numero di studenti iscritti all'università e i crediti degli studenti dopo uno/due anni dal diploma e l'inserimento nel mondo del lavoro entro i tre anni successivi al diploma.

2. Esiti

2.4 Risultati a distanza

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
2.4.a	Risultati degli studenti in italiano e matematica nei livelli scolastici successivi	2.4.a.1	Punteggio conseguito nelle prove Invalsi nel V anno di primaria dagli studenti che tre anni prima erano nel II anno	Invalsi Prove SNV

		2.4.a.2	Punteggio conseguito nelle prove Invalsi nel III anno di secondaria di I grado dagli studenti che tre anni prima erano nel V anno di primaria	Invalsi Prove SNV
		2.4.a.3	Punteggio conseguito nelle prove Invalsi nel II anno di secondaria di II grado dagli studenti che due anni prima erano nel III anno di secondaria di I grado	Invalsi Prove SNV
2.4.b	Prosecuzione negli studi universitari	2.4.b.1	Quota di studenti diplomati immatricolati all'Università	Miur
		2.4.b.2	Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare	Miur
2.4.c	Rendimento negli studi universitari	2.4.c.1	Crediti acquisiti dai diplomati nel I anno di Università	Miur
		2.4.c.2	Crediti acquisiti dai diplomati nel II anno di Università	Miur
2.4.d	Inserimenti nel mondo del lavoro	2.4.d.1	Quota di diplomati inseriti nel mondo del lavoro	Miur
		2.4.d.2	Tempo di attesa dei diplomati per il primo contratto	Miur
		2.4.d.3	Distribuzione dei diplomati per tipologia di contratto	Miur
		2.4.d.4	Distribuzione dei diplomati per settore di attività economica	Miur
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.19 "Indicatori e descrittori dei Risultati a distanza"

Le domande guida che supportano la scuola nel pervenire ad una lucida analisi di questa area sono:

Per la scuola primaria

- Gli studenti usciti dalla scuola primaria quali risultati hanno nella scuola secondaria? Quali sono i risultati nelle prove Invalsi degli studenti usciti dalla scuola primaria al termine del terzo anno di scuola secondaria di I grado?
- *Per la scuola secondaria di I grado* - Gli studenti usciti dalla scuola secondaria di I grado quali risultati hanno nella scuola secondaria di II grado? Quali sono i risultati nelle prove Invalsi degli studenti usciti dal primo ciclo al termine del secondo anno di scuola secondaria di II grado?
- *Per la scuola secondaria di II grado* - Qual è la riuscita dei propri studenti nei successivi percorsi di studio? Quanti studenti iscritti all'università non hanno conseguito crediti (CFU)? Quanti ne hanno conseguiti più della metà?
- Qual è la riuscita dei propri studenti nel mondo del lavoro?
- Qual è la quota di studenti occupati entro tre anni dal diploma? Quanti mesi attendono gli studenti per il primo contratto? Quali sono le tipologie di contratto prevalenti?
- Considerata la quota di studenti che in media si iscrive all'università e la quota di studenti che in media risulta avere rapporti di lavoro, quanti studenti orientativamente risultano fuori da questi percorsi formativi e occupazionali rispetto ai dati regionali?

Risultati a distanza	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.20 “Tabella di autovalutazione dei Risultati a distanza”

Il criterio di qualità della relativa rubrica di valutazione è il seguente: *Gli studenti in uscita dalla scuola hanno successo nei successivi percorsi di studio e di lavoro.*

4.3 A) Processi - Pratiche educative e didattiche

La terza sezione è costituita dai *Processi* che a loro volta si suddividono in due sottosezioni: a) *Pratiche educative e didattiche*; b) *Pratiche gestionali e organizzative*. Nell’ambito del modello CIPP (Stufflebeam,1971) i processi si riferiscono alle attività intraprese e agli interventi effettuati dalla scuola per realizzare un progetto e perseguire gli obiettivi derivanti dalla propria mission. Nel RAV, i processi sono ricondotti a due macroaree: pratiche educativo- didattiche, e pratiche gestionali-organizzative. Le aree che compongono le Pratiche educative e didattiche sono: 1) *Curricolo, progettazione e valutazione*; 2) *Ambiente di apprendimento*; 3) *Inclusione e differenziazione*; 4) *Continuità e orientamento*.

Curricolo, progettazione e valutazione. In questa area si analizza la capacità dell’istituto di rispondere alle attese educative e formative provenienti dalla comunità di appartenenza. Si descrivono qui le modalità di progettazione didattica, monitoraggio e revisione delle scelte progettuali effettuate dagli insegnanti, nonché gli strumenti utilizzati per valutare le conoscenze, abilità e competenze degli allievi.

Il curriculum di istituto, la progettazione didattica e la valutazione sono strettamente interconnessi, nel format del RAV sono suddivisi in sottoaree distinte, al solo fine di permettere alle scuole un esame puntuale dei singoli aspetti. L’area è articolata al suo interno in tre sottoaree:

Curricolo e offerta formativa, Progettazione didattica, Valutazione degli studenti, di seguito le tabelle che riportano gli indicatori e i descrittori delle singole aree.

3. Processi - a) Pratiche educative-didattiche

3.1 Curricolo, progettazione e valutazione

Curricolo e offerta formativa

Codice Indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.1.a	Curricolo	3.1.a.1	Numerosità degli aspetti relativi all'elaborazione del curricolo	Invalsi Questionario scuola
		3.1.a.2	Tipologia degli aspetti del curricolo	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.21 "Indicatori e descrittori del Curricolo e dell'offerta formativa"

Alcune domande guida utili all'analisi:

- Quali sono i traguardi di competenza che gli studenti nei diversi anni dovrebbero acquisire? Sono individuate anche le competenze chiave europee?
- Gli insegnanti utilizzano il curricolo definito dalla scuola come strumento di lavoro per la loro attività?
- Le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono progettate in raccordo con il curricolo di istituto?

Curricolo e offerta formativa	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.22 "Tabella di autovalutazione del Curricolo e dell'offerta formativa"

Progettazione didattica

Codice Indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.1.b	Progettazione didattica	3.1.b.1	Numerosità degli aspetti relativi alla progettazione didattica	Invalsi Questionario scuola
		3.1.b.2	Tipologia degli aspetti della progettazione didattica	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.23 "Indicatori e descrittori della Progettazione didattica"

Domande guida:

- Nella scuola vi sono strutture di riferimento (es. dipartimenti) per la progettazione didattica?
- I docenti effettuano una programmazione periodica comune per ambiti disciplinari e/o classi parallele?
- Per quali discipline? Per quali ordini/indirizzi di scuola?
- In che modo avviene l'analisi delle scelte adottate e la revisione della progettazione?

Progettazione didattica	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.24 "Tabella di autovalutazione della Progettazione didattica"

Valutazione degli studenti

Codice Indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.1.c.	Prove strutturate per classi parallele	3.1.c.1	Presenza di prove strutturate in entrata	Invalsi Questionario scuola
		3.1.c.2	Presenza di prove strutturate intermedie	Invalsi Questionario scuola
		3.1.c.3	Presenza di prove strutturate finali	Invalsi Questionario scuola

Tab.25 "Indicatori e descrittori della Valutazione degli studenti"

Domande guida per l'individuazione dei punti di forza e di debolezza:

- Gli insegnanti utilizzano criteri comuni di valutazione per i diversi ambiti/discipline? In quali discipline, indirizzi o ordini di scuola è più frequente l'uso di criteri comuni di valutazione e in quali invece è meno frequente?
- In che modo la scuola valuta l'acquisizione di competenze chiave non direttamente legate alle discipline (es. competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare a imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità)?
- La scuola utilizza prove strutturate per classi parallele costruite dagli insegnanti? Per quali discipline? Per quali classi? Per quali scopi (diagnostico, formativo, sommativo, ecc.)? Sono adottati criteri comuni per la correzione delle prove?
- Nella scuola vengono utilizzati strumenti quali prove di valutazione autentiche o rubriche di valutazione? Quanto è diffuso il loro utilizzo?
- La scuola adotta forme di certificazione delle competenze degli studenti (a conclusione della scuola primaria e secondaria di I grado e del biennio di secondaria di II grado)?
- La scuola realizza interventi didattici specifici a seguito della valutazione degli studenti?

Valutazione degli studenti	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.26 "Tabella di autovalutazione per la Valutazione degli studenti"

Il criterio di qualità della rubrica di riferimento riprende gli aspetti salienti delle 3 sottoaree: *La scuola propone un curriculum aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curriculum, valuta gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi.*

Ambienti di apprendimento è la seconda area della sezione Processi- a) Pratiche educativo-organizzative. Qui si delinea la capacità della scuola di sviluppare ambienti di apprendimento che favoriscano l'acquisizione di competenze da parte degli studenti. Gli ambienti vengono definiti in base ad una dimensione: organizzativa, metodologica e relazionale. Anche in questo caso, come per la precedente area descritta, compaiono tre sottoaree:

- *dimensione organizzativa*: si fa riferimento al grado di flessibilità nell'utilizzo di spazi e tempi in funzione della didattica (orario scolastico, laboratori, biblioteca, risorse tecnologiche, ecc.);

- *dimensione metodologica*: promozione e sostegno all'utilizzo di più metodologie didattiche (gruppi di livello, classi aperte, ecc.);

- *dimensione relazionale*: definizione e rispetto di regole di comportamento a scuola e in classe, gestione dei conflitti tra e con gli studenti.

3. Processi - a) Pratiche educative-didattiche

3.2. Ambienti di apprendimento

Dimensione Organizzativa

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.2.a	Durata delle lezioni	3.2.a.1	Modalità orarie adottate per la durata delle lezioni	Invalsi Questionario scuola
3.2.b	Organizzazione oraria	3.2.b.1	Modalità orarie per l'ampliamento dell'offerta formativa	Invalsi Questionario scuola
		3.2.b.2	Modalità orarie per interventi di recupero, consolidamento, potenziamento	Invalsi Questionario scuola
3.2.c	Uso dei laboratori	3.2.c.1	Livello di accessibilità	Invalsi Questionario scuola
		3.2.c.2	Quota di laboratori con dotazioni aggiornate	Invalsi Questionario scuola
3.2.d	Uso della biblioteca	3.2.d.1	Presenza dei servizi di base	Invalsi Questionario scuola
		3.2.d.2	Presenza dei servizi avanzati	Invalsi Questionario scuola
		3.2.d.3	Numero annuale dei prestiti per 100 utenti	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.27 "Indicatori e descrittori Dimensione Organizzativa"

Alcune domande guida utili alla compilazione della tabella di autovalutazione sui punti di forza e di criticità:

- L'orario delle lezioni è articolato in modo adeguato rispetto alle esigenze di apprendimento degli studenti? La durata delle lezioni è adeguata?
- In che modo la scuola cura gli spazi laboratoriali (individuazione di figure di coordinamento, aggiornamento dei materiali, ecc.)? In che misura i diversi laboratori sono accessibili? Con quale frequenza sono utilizzati?
- Quando sono utilizzati (orario curricolare, extracurricolare, ecc.)? Ci sono sedi, indirizzi o sezioni che vi accedono in misura minore?

- Quali servizi offre la biblioteca? Quali servizi potrebbero essere potenziati? Con quale frequenza gli studenti utilizzano la biblioteca?

Dimensione organizzativa	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.28 "Tabella di autovalutazione per la Dimensione organizzativa"

Dimensione metodologica

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.2.e	Strategie didattiche	3.2.e.1	Strategie didattiche usate dagli insegnanti in classe	Invalsi Questionario insegnanti
		Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.29 "Indicatori e descrittori della Dimensione metodologica"

Le domande guida:

- Quali metodologie didattiche sono utilizzate dai docenti (es. cooperative learning, classi aperte, gruppi di livello, flipped classroom, ecc.)? La scuola realizza progetti o iniziative che promuovono l'uso di specifiche metodologie didattiche?
- In che misura gli insegnanti dichiarano di utilizzare le strategie didattiche strutturate (es. controllo dei compiti) e le strategie didattiche attive (es. lavori in piccoli gruppi)?
- Con quale frequenza i docenti si confrontano sulle metodologie didattiche utilizzate in aula?

Dimensione metodologica	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.30 "Tabella di autovalutazione per la Dimensione metodologica"

Dimensione relazionale

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.2.f	Episodi problematici	3.2.f.1	Tipologia delle azioni per contrastare episodi problematici	Invalsi Questionario scuola
		3.2.f.2	Quota di studenti sospesi per anno di corso	Invalsi Questionario scuola
		3.2.f.3	Quota di ingressi alla seconda ora (scuola secondaria di II grado)	Invalsi Questionario scuola
		3.2.f.4	Ore di assenza degli studenti	Miur
3.2.h	Clima scolastico	3.2.h.1	Percezione delle relazioni nella scuola	Invalsi Questionario insegnanti
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.31 "Indicatori e descrittori della Dimensione relazionale"

La tabella di autovalutazione viene compiuta a partire dallo stimolo delle seguenti domande:

- In che modo la scuola promuove la condivisione di regole di comportamento tra gli studenti (es. definizione delle regole comuni, assegnazione di ruoli e responsabilità, ecc.)?
- Come sono le relazioni tra gli studenti? E tra studenti e insegnanti? Ci sono alcune classi dove le relazioni sono più difficili? Come sono le relazioni tra insegnanti?
- Quale percezione hanno gli insegnanti delle relazioni con le altre componenti (studenti, genitori, personale ATA)?
- Ci sono situazioni di frequenza irregolare da parte degli studenti (es. assenze ripetute, frequenti ingressi alla seconda ora)?
- In caso di comportamenti problematici da parte degli studenti quali azioni promuove la scuola? Queste azioni sono efficaci?

Dimensione relazionale	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.32 "Tabella di autovalutazione per la Dimensione relazionale"

La rubrica di valutazione che afferisce a quest'area considera il seguente criterio di qualità:
La scuola cura gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali dell'ambiente di apprendimento.

Inclusione e differenziazione, è la successiva area della sezione Processi- a) Pratiche educativo-organizzative. In questo campo le scuole indicano le strategie adottate per la promozione dei processi di inclusione, la presa in carico delle diversità, l'adeguamento dei

processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative. L'area è suddivisa in due sotto-aree:

- *inclusione*: le modalità utilizzate per includere gli studenti BES;
- *recupero e potenziamento*: l'adeguamento dei processi di insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo.

3. Processi - a) Pratiche educative-didattiche

3.3. Inclusione e differenziazione

Inclusione

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.3.a	Attività di inclusione	3.3.a.1	Numerosità delle azioni attuate per l'inclusione	Invalsi Questionario scuola
		3.3.a.2	Tipologia delle azioni attuate per l'inclusione	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.33 "Indicatori e descrittori della sottoarea Inclusione"

Anche in questo caso ci sono domande-guida che stimolano e indirizzano l'analisi delle istituzioni, così da evidenziare i punti di forza e di criticità dei processi inclusivi in atto, alcune domande:

- Quali attività realizza la scuola per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità nel gruppo dei pari? Queste attività sono efficaci?
- Gli insegnanti curricolari e di sostegno utilizzano metodologie che favoriscono una didattica inclusiva? Questi interventi sono efficaci? Il raggiungimento degli obiettivi definiti nei Piani Educativi Individualizzati viene monitorato con regolarità?
- In che modo la scuola si prende cura degli altri studenti con bisogni educativi speciali? I Piani Didattici Personalizzati sono aggiornati con regolarità?
- La scuola realizza attività di accoglienza per gli studenti stranieri da poco in Italia? Questi interventi riescono a favorire l'inclusione degli studenti stranieri?
- È stata fatta una verifica del raggiungimento degli obiettivi contenuti nel Piano annuale per l'inclusione?

Inclusione	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.34 "Tabella di autovalutazione Inclusione"

Seconda e ultima sottoarea è quella che riguarda il Recupero ed il potenziamento:

Recupero e potenziamento

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.3.b	Attività di recupero	3.3.b.1	Numero di corsi di recupero attivati (scuola secondaria di II grado)	Miur
		3.3.b.2	Numero medio di ore per corso di recupero (scuola secondaria di II grado)	Miur
		3.3.b.3	Tipologia delle azioni realizzate per il recupero	Invalsi Questionario scuola
		3.3.c.1	Tipologia delle azioni realizzate per il potenziamento	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.35 “Indicatori e descrittori della sottoarea Recupero e potenziamento”

In questa parte del Rav si verificano le soluzioni che l’istituto scolastico agisce in favore dei processi di recupero, queste alcune domande che aiutano la scuola nella compilazione della tabella di autovalutazione:

- Quali gruppi di studenti presentano maggiori difficoltà di apprendimento?
- Quali interventi sono realizzati per rispondere alle difficoltà di apprendimento degli studenti?
- Sono previste forme di monitoraggio e valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti con maggiori difficoltà?
- Gli interventi che la scuola realizza per supportare gli studenti con maggiori difficoltà sono efficaci?
- In che modo la scuola favorisce il potenziamento degli studenti con particolari attitudini disciplinari?
- Gli interventi di potenziamento realizzati sono efficaci?
- Nel lavoro d’aula quali interventi individualizzati in funzione dei bisogni educativi degli studenti vengono utilizzati?
- Quanto è diffuso l'utilizzo di questi interventi nelle varie classi della scuola?

Recupero e potenziamento	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.36 “Tabella di autovalutazione Recupero e potenziamento”

Il criterio di qualità della rubrica di valutazione è il seguente: *La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascuno studente attraverso percorsi di recupero e potenziamento.*

Continuità e orientamento, ultima area della sezione Processi- a) Pratiche educativo-organizzative. Qui la scuola descrive e valuta le attività utili a garantire la continuità e orientamento dei percorsi personali, scolastici e professionali. L'area è articolata al suo interno in tre sottoaree:

- *continuità*: azioni intraprese dalla scuola per assicurare la continuità educativa nel passaggio da un ordine di scuola all'altro;
- *orientamento*: azioni intraprese dalla scuola per orientare gli studenti alla conoscenza del sé e alla scelta degli indirizzi di studio successivi e - per le scuole del secondo ciclo - orientamento al lavoro e alle professioni
- *alternanza scuola-lavoro*: azioni intraprese dalla scuola per arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro.

3. Processi - a) Pratiche educative-didattiche

3.4 Orientamento e continuità

Continuità

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.4.a	Attività di continuità	3.4.a.1	Tipologia delle azioni realizzate per la continuità	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.37 "Indicatori e descrittori della sottoarea Continuità"

Domande guida e individuazione dei punti di forza e di debolezza:

- Quali azioni realizza la scuola per garantire la continuità educativa per gli studenti nel passaggio da un ordine di scuola all'altro?
- Gli insegnanti di ordini di scuola diversi si incontrano per parlare della continuità educativa (formazione delle classi, competenze attese in ingresso, prevenzione degli abbandoni, ecc.)?
- Gli interventi realizzati per garantire la continuità educativa sono efficaci?

Continuità	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.38 "Tabella di autovalutazione Continuità"

Seconda sottoarea della sezione: Orientamento

Orientamento

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.4.b	Attività di orientamento	3.4.b.1	Tipologia delle azioni realizzate per l'orientamento	Invalsi Questionario Scuole
		3.4.c.1	Distribuzione dei consigli orientativi per tipologia	Miur
		3.4.c.2	Corrispondenza tra consigli orientativi e scelte effettuate	Miur
		3.4.c.3	Promossi al I anno che hanno seguito i consigli orientativi	Miur
		3.4.c.4	Promossi al I anno che non hanno seguito i consigli orientativi	Miur
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.39 "Indicatori e descrittori della sottoarea Orientamento"

Qui le domande guida inducono le istituzioni a riflettere sulla presenza o meno di percorsi di orientamento che possano aiutare gli studenti nella comprensione delle loro caratteristiche e delle loro inclinazioni.

- La scuola realizza attività di orientamento finalizzate alla scelta del percorso formativo successivo? Queste attività coinvolgono le realtà formative del territorio? La scuola organizza incontri/attività rivolti alle famiglie sulla scelta del percorso formativo successivo?
- La scuola realizza attività di orientamento al territorio e alle realtà produttive e professionali?
- La scuola secondaria di I grado monitora quanti studenti seguono il consiglio orientativo?
- In che modo la scuola monitora se le attività di orientamento sono efficaci?

Orientamento	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.40 "Tabella di autovalutazione Orientamento"

Ultima sottoarea, Alternanza scuola-lavoro (solo per la scuola secondaria di secondo grado):

Alternanza scuola-lavoro

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.4.d	Alternanza scuola - lavoro (scuola secondaria di II grado)	3.4.d.1	Partecipazione degli studenti ai percorsi di alternanza scuola - lavoro (escluse imprese simulate)	Invalsi Questionario scuola
		3.4.d.2	Partecipazione degli studenti ai percorsi di impresa simulata	Invalsi Questionario scuola
		3.4.d.3	Numero delle convenzioni stipulate con imprese, associazioni, enti	Invalsi Questionario scuola
		3.4.d.4	Andamento delle convenzioni stipulate con imprese, associazioni, enti	Invalsi Questionario scuola
		3.4.d.5	Andamento della partecipazione degli studenti ai percorsi di alternanza scuola - lavoro (escluse imprese simulate)	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.41 "Indicatori e descrittori della sottoarea Alternanza scuola-lavoro"

La tabella di autovalutazione dell' Alternanza scuola-lavoro, parte dallo spunto delle seguenti domande:

- Quante convenzioni la scuola stipula con imprese, associazioni, enti o altri soggetti disponibili ad accogliere studenti in percorsi di alternanza scuola-lavoro? Con quali tipologie di imprese, associazioni, ecc. vengono stipulate convenzioni? La gamma delle imprese con cui la scuola stipula convenzioni è diversificata?
- La scuola conosce i fabbisogni formativi del tessuto produttivo del territorio?
- In che modo la scuola progetta i percorsi di alternanza scuola-lavoro (esperienze di co-progettazione, ruolo dei tutor di scuola e dei tutor aziendali, ecc.)?
- In che modo i percorsi di alternanza scuola lavoro si integrano con il Piano dell'offerta formativa triennale della scuola?
- In che modo la scuola valuta e certifica le competenze acquisite dagli studenti al termine del percorso di alternanza scuola-lavoro?
- Nell'ultimo anno si è verificato un aumento del numero delle convenzioni stipulate rispetto agli anni precedenti? Per quale motivo?
- Nell'ultimo anno si è verificato un aumento del numero degli studenti che prendono parte ai percorsi di alternanza scuola-lavoro rispetto agli anni precedenti? Quali sono le ricadute per la scuola?

Alternanza scuola lavoro	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.42"Tabella di autovalutazione Alternanza scuola-lavoro"

La rubrica di valutazione di questa area utilizza questo criterio di qualità: *La scuola garantisce la continuità dei percorsi scolastici e cura l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti.*

4.3 B) Processi – Pratiche gestionali e organizzative

Attraverso la seconda macroarea della sezione Processi, b) *Pratiche gestionali e organizzative*, la scuola indaga sulla sua capacità di indirizzare le proprie risorse, umane, finanziarie e strumentali verso il perseguimento delle finalità dell'istituto, analizza inoltre l'attenzione che rivolge alla formazione del proprio corpo docente, il modo in cui valorizza le diverse professionalità e il tipo di interazione con il tessuto sociale di appartenenza.

La macroarea si compone delle seguenti aree: 1) *Orientamento strategico e organizzazione della scuola*; 2) *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*; 3) *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*.

Orientamento strategico e organizzazione della scuola è la prima area della sezione, si articola al suo interno in quattro sottoaree:

- *missione e visione della scuola*: capacità della scuola di definire la propria identità (chi sono, chi posso servire, con quali servizi, con quali mezzi, con quali risultati) e di delineare una rappresentazione delle proprie prospettive;
- *monitoraggio delle attività*: uso di forme di controllo e monitoraggio delle azioni intraprese dalla scuola (es. griglie, raccolta dati, questionari, ecc.);
- *organizzazione delle risorse umane*: individuazione di ruoli di responsabilità e definizione dei compiti per il personale;
- *gestione delle risorse economiche*: assegnazione delle risorse per la realizzazione delle priorità.

3. Processi - b) Pratiche gestionali e organizzative

3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola

Missione e visione della scuola

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
—	—	—	—	—

Tab.43 “Indicatori e descrittori della sottoarea *Missione e visione della scuola*”

A livello centrale per questa sottoarea, così come per quella successiva, non vengono forniti indicatori, né descrittori. Le domande guida che supportano la scuola nell'identificazione dei punti di forza e di criticità sono le seguenti:

- La missione e la visione dell'istituto sono definite chiaramente? La missione e la visione dell'istituto sono condivise all'interno della comunità scolastica? Sono rese note anche all'esterno, presso le famiglie e il territorio?

<i>Missione e visione della scuola</i>	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.44 "Tabella di autovalutazione Missione e visione della scuola"

Monitoraggio delle attività

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
---	---	---	---	---

Tab.45 "Indicatori e descrittori della sottoarea Monitoraggio delle attività"

Le domande guida che conducono alla compilazione della tabella autovalutativa, sono le seguenti:

- In che modo la scuola monitora lo stato di avanzamento delle attività che svolge? Quali strumenti di monitoraggio adotta? La scuola utilizza forme di bilancio sociale per rendicontare la propria attività all'esterno?

<i>Monitoraggio delle attività</i>	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.46 "Tabella di autovalutazione Monitoraggio delle attività"

Organizzazione delle risorse umane

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.5.a	Gestione delle funzioni strumentali	3.5.a.1	Modalità di distribuzione delle risorse per le funzioni strumentali	Invalsi Questionario scuola
3.5.b	Gestione del Fondo di Istituto	3.5.b.1	Ripartizione del FIS tra insegnanti e personale ATA	Invalsi Questionario scuola
		3.5.b.2	Quota di insegnanti che percepisce il FIS	Invalsi Questionario scuola
		3.5.b.3	Quota di insegnanti che percepisce più di 500€ di FIS	Invalsi Questionario scuola
		3.5.b.4	Quota di personale ATA che percepisce il FIS	Invalsi Questionario scuola
		3.5.b.5	Quota di personale ATA che percepisce più di 500€ di FIS	Invalsi Questionario scuola
3.5.c	Gestione delle assenze degli insegnanti	3.5.c.1	Ore di supplenza svolte dagli insegnanti esterni	Invalsi Questionario scuola
		3.5.c.2	Ore di supplenza retribuite svolte dagli insegnanti interni	Invalsi Questionario

				scuola
		3.5.c.3	Ore di supplenza non retribuite svolte dagli insegnanti interni	Invalsi Questionario scuola
		3.5.c.4	Ore di supplenza non coperte	Invalsi Questionario scuola
		3.5.c.5	Variazione ore di supplenza non coperte	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.47 "Indicatori e descrittori della sottoarea Organizzazione delle risorse umane"

In questa area, la scuola si interroga sui seguenti quesiti:

- Quali funzioni strumentali ha individuato la scuola e quanti docenti svolgono tali funzioni? Come è ripartito il Fondo di istituto? Quanti docenti ne beneficiano? Quanti ATA? Come sono gestite le assenze del personale?
- C'è una chiara divisione dei compiti e delle aree di attività tra il personale ATA?

Organizzazione delle risorse umane	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.48 "Tabella di autovalutazione della Organizzazione risorse umane"

Gestione delle risorse economiche

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.5.d	Progetti realizzati	3.5.d.1	Ampiezza dell'offerta dei progetti	Invalsi Questionario scuole
		3.5.d.2	Indice di frammentazione della spesa per i progetti	Invalsi Questionario scuole
		3.5.d.3	Indice di spesa dei progetti per studente	Invalsi Questionario scuole
		3.5.d.4	Indice di spesa per la retribuzione del personale nei progetti	Invalsi Questionario scuole
3.5.e	Progetti prioritari	3.5.e.1	Tipologia dei progetti prioritari	Invalsi Questionario scuole
		3.5.e.2	Durata media dei progetti prioritari	Invalsi Questionario scuole
		3.5.e.3	Indice di concentrazione della spesa per i progetti prioritari	Invalsi Questionario scuole
		3.5.e.4	Descrizione dell'importanza dei progetti prioritari	Invalsi Questionario

				scuole
		3.5.e.5	Livello di coinvolgimento di esperti esterni nei progetti prioritari	Invalsi Questionario scuole
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.49 “Indicatori e descrittori della sottoarea Gestione delle risorse economiche”

Le domande guida per l’individuazione dei punti di forza e di debolezza sono:

- L’allocazione delle risorse economiche nel Programma annuale è coerente con il Piano Triennale dell’Offerta Formativa?
- Quanto spende in media la scuola per ciascun progetto (cfr. l’indice di frammentazione della spesa)?
- Quali sono i tre progetti prioritari per la scuola? Qual è la durata media di questi progetti? Sono coinvolti esperti esterni?
- Le spese si concentrano sui progetti prioritari (cfr. l’indice di concentrazione della spesa)?

<i>Gestione delle risorse economiche</i>	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.50 “Tabella di autovalutazione della Gestione delle risorse economiche”

La rubrica di valutazione che afferisce all’area Orientamento strategico e organizzazione della scuola utilizza il seguente criterio di qualità: *La scuola definisce la propria missione e la visione, monitora in modo sistematico le attività che svolge, individua ruoli di responsabilità e compiti per il personale in modo funzionale e utilizza in modo adeguato le risorse economiche.*

Sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane, la seconda area dei Processi b) pratiche gestionali e organizzative. In questa parte si definisce la capacità della scuola di attenzionare le competenze del proprio personale, investendo nella formazione e promuovendo ambienti organizzativi che favoriscano la promozione e lo sviluppo del capitale professionale dell’istituto. L’area è articolata al suo interno in tre sottoaree:

- *formazione*: azioni intraprese, finanziate dalla scuola o da altri soggetti, per l’aggiornamento professionale del personale
- *valorizzazione delle competenze*: raccolta delle competenze del personale e loro utilizzo (assegnazione di incarichi, formazione tra pari, ecc.)
- *collaborazione tra insegnanti*: attività in gruppi di lavoro e condivisione di strumenti e materiali didattici.

3. Processi - b) Pratiche gestionali e organizzative
3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane

Formazione

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.6.a	Formazione per gli insegnanti	3.6.a.1	Numerosità delle attività di formazione	Invalsi Questionario scuola
		3.6.a.2	Tipologia degli argomenti delle attività di formazione	Invalsi Questionario scuola
		3.6.a.3	Quota di insegnanti coinvolti per argomento di formazione	Invalsi Questionario scuola
		3.6.a.4	Numero medio delle ore di formazione per insegnante	Invalsi Questionario scuola
		3.6.a.5	Andamento delle ore di formazione per insegnante	Invalsi Questionario scuola
		3.6.a.6	Tipologia di finanziamento delle attività di formazione	Invalsi Questionario scuola
3.6.b	Formazione per il personale ATA	3.6.b.1	Numerosità delle attività di formazione	Invalsi Questionario scuola
		3.6.b.2	Tipologia degli argomenti delle attività di formazione	Invalsi Questionario scuola
		3.6.b.3	Quota di personale ATA coinvolto per argomento di formazione	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.51 "Indicatori e descrittori della sottoarea Formazione"

Le domande guida per l'individuazione dei punti di forza e di debolezza sono:

- La scuola raccoglie le esigenze formative dei docenti e del personale ATA?
- Quali temi per la formazione la scuola promuove e perché (es. curriculum e competenze, bisogni educativi speciali, tecnologie didattiche, ecc.)?
- Qual è la qualità delle iniziative di formazione promosse dalla scuola?
- Quali ricadute hanno le iniziative di formazione nell'attività didattica e organizzativa?

Formazione	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.52 "Tabella di autovalutazione della Formazione"

La seconda sottoarea riguarda la Valorizzazione delle competenze, qui le istituzioni descrivono in che modo valorizzano le proprie professionalità e in generale in che misura tengono conto delle competenze del proprio personale.

Valorizzazione delle competenze

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
—	—	—	—	—

Tab.53 “Indicatori e descrittori della sottoarea Valorizzazione delle competenze”

In questa sottoarea non ci sono indicatori e descrittori forniti a livello centrale. Le domande guida sono le seguenti:

- La scuola utilizza le informazioni sulle competenze del personale (es. curriculum, corsi frequentati, ecc.)? In che modo? La scuola tiene conto delle competenze del personale per una migliore gestione delle risorse umane (es. assegnazione di incarichi retribuiti, suddivisione dei compiti)?
- Il peso attribuito ai diversi criteri dal Comitato per la valutazione dei docenti è stato ritenuto adeguato dai docenti della scuola?
- La scuola adotta altre forme per la valorizzazione delle professionalità?

Valorizzazione delle competenze	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.54 “Tabella di autovalutazione della Valorizzazione delle competenze”

Collaborazione tra insegnanti

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.6.c	Gruppi di lavoro degli insegnanti	3.6.c.1	Numerosità degli argomenti per i quali è stato attivato un gruppo di lavoro	Invalsi Questionario scuola
		3.6.c.2	Tipologia degli argomenti dei gruppi di lavoro	Invalsi Questionario scuola
		3.6.c.3	Quota di insegnanti partecipanti a gruppi di lavoro per argomento	Invalsi Questionario scuola
3.6.d	3.6.d Confronto tra insegnanti	3.6.d.1	Percezione del confronto tra insegnanti	Invalsi Questionario insegnanti
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.55 “Indicatori e descrittori della sottoarea Collaborazione tra insegnanti”

Le domande guida che agevolano la compilazione della tabella di autovalutazione, sono le seguenti:

- La scuola promuove la partecipazione dei docenti a gruppi di lavoro? Su quali tematiche? Con quali modalità organizzative (es. Dipartimenti, gruppi di docenti per classi parallele, gruppi spontanei, ecc.)?
- I gruppi di lavoro composti da insegnanti producono materiali o esiti utili alla scuola?

- Gli insegnanti condividono strumenti e materiali didattici? C'è uno spazio per la raccolta di questi strumenti e materiali (es. archivio, piattaforma on line)?
- Quale percezione hanno gli insegnanti del confronto professionale e dello scambio di informazioni tra colleghi?

<i>Collaborazione tra insegnanti</i>	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.56 "Tabella di autovalutazione Collaborazione tra insegnanti"

Questa area si conclude con la compilazione di una rubrica valutativa che ha il seguente criterio di qualità: *La scuola valorizza le risorse professionali, promuove percorsi formativi di qualità e incentiva la collaborazione tra pari.*

3. Processi - b) Pratiche gestionali e organizzative

3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

In questa area si valuta la capacità dell'istituzione scolastica di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio. Capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo. L'area è articolata al suo interno in due sottoaree:

- *collaborazione con il territorio*: promozione di reti e accordi con il territorio a fini formativi;
- *coinvolgimento delle famiglie*: capacità di confrontarsi con le famiglie per la definizione dell'offerta formativa e sui diversi aspetti della vita scolastica.

Collaborazione con il territorio

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.7.a	Reti di scuole	3.7.a.1	Livello di partecipazione a reti di scuole	Invalsi Questionario scuola
		3.7.a.2	Numerosità di reti di cui la scuola è capofila	Invalsi Questionario scuola
		3.7.a.3	Livello di apertura delle reti ad enti o altri soggetti	Invalsi Questionario scuola
		3.7.a.4	Distribuzione delle reti per tipologia di finanziamento	Invalsi Questionario scuola
		3.7.a.5	Distribuzione delle reti per motivo di partecipazione	Invalsi Questionario scuola

		3.7.a.6	Distribuzione delle reti per attività svolta	Invalsi Questionario scuola
3.7.b	Accordi formalizzati	3.7.b.1	Numerosità dei soggetti con cui la scuola stipula accordi	Invalsi Questionario scuola
		3.7.b.2	Tipologia dei soggetti con cui la scuola stipula accordi	Invalsi Questionario scuola
3.7.c	Raccordo scuola - territorio	3.7.c.1	Presenza di gruppi di lavoro per il raccordo con il territorio	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.57 "Indicatori e descrittori della sottoarea Collaborazione con il territorio"

Le domande guida e individuazione dei punti di forza e di debolezza:

- Quali accordi di rete e collaborazioni con soggetti pubblici e privati ha la scuola? Per quali finalità?
- Qual è la partecipazione della scuola nelle strutture di governo territoriale?
- Quali ricadute ha la collaborazione con soggetti esterni sull'offerta formativa?

<i>Collaborazione con il territorio</i>	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.58 "Tabella di autovalutazione Collaborazione con il territorio"

Coinvolgimento dei genitori

Codice indicatore	Indicatore	Codice descrittore	Descrittore	Fonte
3.7.d	Partecipazione formale dei genitori	3.7.d.1	Quota di votanti effettivi alle elezioni del Consiglio di Istituto	Invalsi Questionario scuola
3.7.e	Partecipazione informale dei genitori	3.7.e.1	Livello di partecipazione dei genitori agli incontri e alle attività dichiarato dalla scuola	Invalsi Questionario scuola
3.7.f	Partecipazione finanziaria dei genitori	3.7.f.1	Importo medio del contributo volontario versato per studente	Invalsi Questionario scuola
3.7.g	Capacità della scuola di coinvolgere i	3.7.g.1	Livello di coinvolgimento dei genitori da parte della scuola	Invalsi Questionario scuola
	Indicatori elaborati dalla scuola

Tab.59 "Indicatori e descrittori della sottoarea Coinvolgimento dei genitori"

Le domande guida utili per la compilazione della tabella di autovalutazione, sono le seguenti:

- In che modo i genitori sono coinvolti nella definizione dell'offerta formativa?

- Ci sono forme di collaborazione con i genitori per la realizzazione di interventi formativi o progetti?
- La scuola coinvolge i genitori nella definizione del Regolamento d'istituto, del Patto di corresponsabilità o di altri documenti rilevanti per la vita scolastica? La scuola realizza interventi o progetti rivolti ai genitori (es. corsi, conferenze)?
- La scuola utilizza strumenti on-line per la comunicazione con i genitori (es. registro elettronico)?

<i>Coinvolgimento dei genitori</i>	
Punti di forza	Punti di debolezza
(max 150 caratteri spazi inclusi)	(max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.60 "Tabella di autovalutazione Coinvolgimento dei genitori"

Il criterio di qualità intorno al quale si sviluppa la rubrica di valutazione di questa area è il seguente: *La scuola svolge un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolge le famiglie nella definizione dell'offerta formativa e nella vita scolastica.*

Prima di procedere con l'analisi delle successive sezioni del Rav, sembra opportuno riepilogare tutti i criteri di qualità delle rubriche di valutazione che si trovano nelle dimensioni degli Esiti e dei Processi. Si ribadisce che le scuole, attraverso un processo di autovalutazione, si collocano, all'interno di uno dei sette livelli proposti.

Rubriche di Valutazione		
Sezione	Area	Criterio di qualità
2. Esiti	2.1 Risultati scolastici	Gli studenti della scuola portano avanti regolarmente il loro percorso di studi, lo concludono e conseguono risultati soddisfacenti agli esami finali.
	2.2 Risultati nelle prove standardizzate nazionali	Gli studenti della scuola raggiungono livelli di apprendimento soddisfacenti in italiano e matematica in relazione ai livelli di partenza e alle caratteristiche del contesto
	2.3 Competenze chiave europee	Gli studenti della scuola acquisiscono livelli soddisfacenti nelle competenze sociali e civiche, nell'imparare a imparare, nelle competenze digitali e nello spirito di iniziativa e imprenditorialità
	2.4 Risultati a distanza	Gli studenti in uscita dalla scuola hanno successo nei successivi percorsi di studio e di lavoro
3. Processi a) Pratiche educative e didattiche	3.1 Curricolo, progettazione e valutazione	La scuola propone un curriculum aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curriculum, valuta gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi
	3.2 Ambiente di apprendimento	La scuola cura gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali dell'ambiente di apprendimento.
	3.3 Inclusione e differenziazione	La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascuno studente attraverso percorsi di recupero e potenziamento
	3.4 Continuità e orientamento	La scuola garantisce la continuità dei percorsi scolastici e cura l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti
Processi b) Pratiche gestionali e organizzative	3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola	La scuola definisce la propria missione e la visione, monitora in modo sistematico le attività che svolge, individua ruoli di responsabilità e compiti per il personale in modo funzionale e utilizza in modo adeguato le risorse economiche
	3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	La scuola valorizza le risorse professionali, promuove percorsi formativi di qualità e incentiva la collaborazione tra pari
	3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	La scuola svolge un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolge le famiglie nella definizione dell'offerta formativa e nella vita scolastica

Tab.61 "Criteri di qualità delle rubriche di valutazione"

4.4 Il processo di autovalutazione

Nella quarta sezione del Rav si affrontano aspetti legati alla composizione del nucleo di autovalutazione interno e alle criticità incontrate durante la compilazione del format.

In questa sezione le istituzioni sono tenute ad una descrizione generale della composizione del Niv e la rappresentazione delle principali difficoltà incontrate, le domande a cui rispondono le istituzioni sono le seguenti:

4.1 Come è composto il Nucleo di autovalutazione che si occupa della compilazione del RAV?

(indicare le figure presenti nel Nucleo di autovalutazione)

- Dirigente scolastico / coordinatore delle attività didattiche
- Docenti
- Personale non docente
- Genitori
- Studenti
- Altre figure

4.2 Da quante persone è composto il Nucleo di autovalutazione?

4.3 Nella fase di lettura degli indicatori e di raccolta e analisi dei dati della scuola quali problemi o difficoltà sono emersi?

(max 1000 caratteri spazi inclusi)

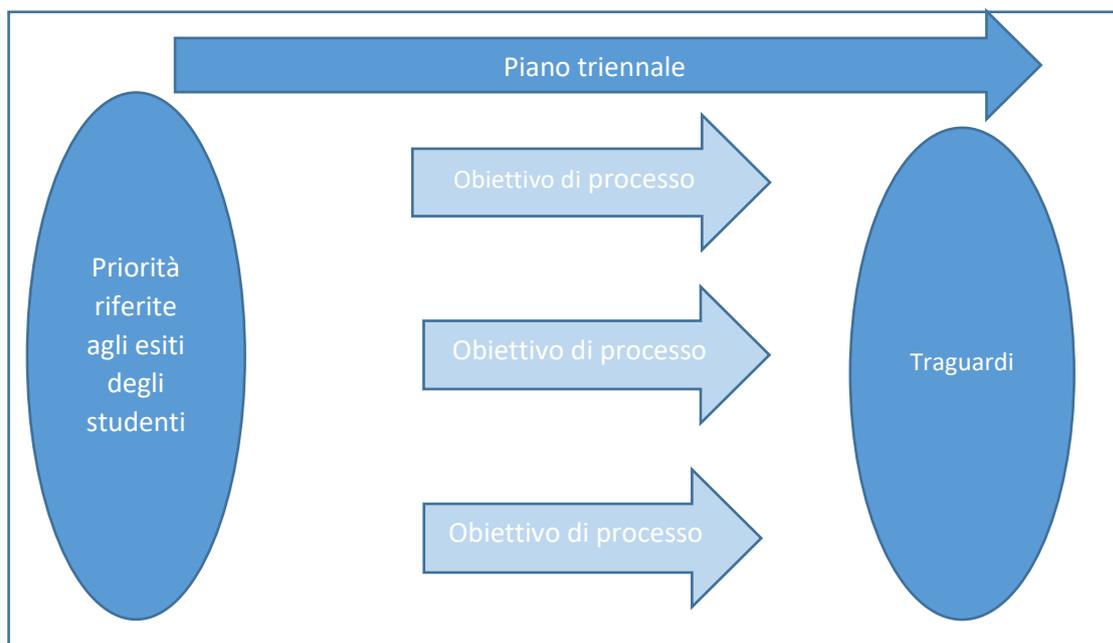
4.4 Nella fase di interpretazione dei dati e espressione dei giudizi quali problemi o difficoltà sono emersi?

(max 1000 caratteri spazi inclusi)

4.5 Individuazione delle priorità

Nella quinta e ultima sezione del Rav, le istituzioni sono impegnate nella individuazione delle priorità da perseguire, priorità che devono essere naturalmente coerenti con i punti di forza e con le criticità emersi precedentemente. Le priorità si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di perseguire nel lungo periodo attraverso l'azione di miglioramento, esse devono riferirsi agli esiti degli studenti pertanto è indispensabile precisare quale delle quattro aree degli Esiti si intenda affrontare (Risultati scolastici, Risultati nelle prove standardizzate nazionali, Competenze chiave europee, Risultati a distanza). Una volta stabilite le priorità, si passa alla definizione dei traguardi che rappresentano i risultati attesi in relazione alle priorità stabilite. I traguardi, che si raggiungono mediante gli obiettivi di processo, sviluppano in forma osservabile e/o

misurabile i contenuti delle priorità e rappresentano le mete verso cui la scuola tende nella sua azione di miglioramento.



Tab.62 "Esemplificazione: dalla definizione delle priorità all'individuazione dei traguardi"

4.5.1 Priorità e Traguardi orientati agli Esiti degli studenti

Per ogni priorità fissata deve essere articolato un traguardo di lungo periodo, pari a 3 anni, riferito ad una delle aree degli Esiti degli studenti, il Miur consiglia di stabilire un traguardo per ogni priorità individuata, è consigliabile inoltre identificare un numero limitato di priorità, una o due, selezionandole all'interno di una stessa area o al massimo di due aree degli Esiti degli studenti.

5.1 Priorità

	Esiti degli studenti	Descrizione delle priorità	Descrizione del traguardo
○	a) Risultati scolastici	1)(max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...	1)(max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi)
○	b) Risultati nelle prove standardizzate	1)(max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...	1)(max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi)
○	c) Competenze chiave europee	1)(max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...	1)(max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi)
○	d) Risultati a distanza	1)(max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...	1)(max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi)

Tab.63 "Definizione di Priorità e Traguardi"

Anche in questo caso il format chiede una motivazione del perché si sono individuate determinate priorità, il senso è ancora una volta richiamare la coerenza tra le priorità individuate e il processo di autovalutazione svolto fino a questo momento.

Motivare la scelta delle priorità sulla base dei risultati dell'autovalutazione
(max 1500 caratteri spazi inclusi) ...

Tab.64 “Motivazioni delle priorità selezionate”

4.5.2 Obiettivi di processo

Gli obiettivi di processo restituiscono una rappresentazione operativa delle attività su cui si intende agire concretamente per perseguire le priorità indicate. Essi, a differenza dei traguardi che hanno una durata a lungo termine (tre anni), rappresentano gli obiettivi operativi da raggiungere nel medio periodo (un anno scolastico), riguardano una o più aree di processo e vanno formulati in modo da esplicitare il comportamento finale atteso. È opportuno indicare l'area o le aree di processo su cui si intende intervenire e descrivere gli obiettivi che la scuola si prefigge di raggiungere a conclusione dell'anno scolastico (es. individuare criteri di formazione delle classi che garantiscano equi-eterogeneità; utilizzare criteri di valutazione omogenei e condivisi per la matematica nella scuola primaria; ridurre gli episodi di esclusione e i fenomeni di bullismo nella scuola secondaria di I grado; ecc.). Naturalmente le istituzioni devono prestare estrema attenzione affinché gli obiettivi siano collegati con le priorità e congruenti con i traguardi.

5.2.1 Obiettivi di processo

	Area di processo	Descrizione dell'Obiettivo di processo
○	a) Curricolo, progettazione e valutazione	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
○	b) Ambiente di apprendimento	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
○	c) Inclusione e differenziazione	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
○	d) Continuità e orientamento	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
○	e) Orientamento strategico e organizzazione della scuola	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
○	f) Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
○	g) Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...

Tab.65 “Obiettivi di processo”

Anche in questo caso, per favorire maggiore consapevolezza, le istituzioni sono tenute a motivare come gli obiettivi di processo individuati possono contribuire e raggiungere le priorità stabilite. Robasto (2017) nella sua analisi, approntata su 100 Piani di miglioramento, evidenzia come la falla di molti documenti risieda nella mancata capacità da parte delle istituzioni di definire gli obiettivi di processo. L'autrice sottolinea che una corretta formulazione di un obiettivo di processo non può prescindere dalla necessità di avere chiara la distinzione tra a) obiettivo di apprendimento da raggiungere; b) processo coinvolto nel miglioramento scolastico; c) l'esito del miglioramento, ovvero il raggiungimento degli obiettivi di processo sugli studenti. Senza tale chiara distinzione si rischia che all'interno dei PdM gli obiettivi risultino una lunga serie di *to do list*, proprio come Tyler metteva in guardia (1949). Avere chiari gli obiettivi di processo è di fondamentale importanza per le istituzioni scolastiche, in caso contrario coloro i quali dovranno elaborare il PdM si ritroveranno a progettare attività, indicatori e modalità di rilevazione che potrebbero essere non in linea con gli esiti attesi. In tal caso ci si ritroverà davanti all'ennesimo adempimento burocratico senza giungere a nessuna forma di miglioramento sostanziale.

Indicare in che modo gli obiettivi di processo possono contribuire al raggiungimento delle priorità
<i>(max 1500 caratteri spazi inclusi)</i>

Tab.66 "Motivazioni degli obiettivi di processo selezionati"

5. Il Piano di Miglioramento

Dopo la compilazione del Rav le scuole sono tenute a programmare un percorso di miglioramento per il raggiungimento dei traguardi individuati. Le figure coinvolte sono:

- il dirigente scolastico responsabile della gestione del processo di miglioramento;
- il nucleo interno di valutazione, Niv, che insieme al dirigente scolastico, si è occupato dell'elaborazione del Rav;
- la comunità scolastica.

Inizialmente non esisteva un format unico di PdM distribuito a livello centrale, successivamente, con la nota n.17832 del 16 ottobre 2018, il Miur ha introdotto la possibilità di compilare il documento in modalità telematica e di farlo rientrare all'interno di una

sezione del PTOF, nello specifico nella sezione 2 relativa a *Le scelte strategiche*. La nuova modalità colloca il PdM nella sua naturale sede, il PTOF, documento questo che descrive l'identità culturale e progettuale dell'istruzione. In questo modo si apre alla scuola la possibilità di descrivere in un solo documento, disponibile anche online, la propria progettazione, sia relativa all'offerta formativa, sia quella inerente le strategie di miglioramento

All'interno della sezione *Le scelte strategiche* del PTOF la scuola, dando seguito alle decisioni assunte nel Rav, esplicita le priorità individuate per il triennio di riferimento, in maniera da integrare le attività previste per il miglioramento del servizio scolastico nella più ampia progettualità dell'istituto stesso, in cui trovano spazio i principali elementi di innovazione che caratterizzano le scelte organizzative e didattiche della scuola.

Considerate le innumerevoli incongruenze riscontrate (Schildkamp et al., 2012; Poliandri et al., 2015; Muzzioli et al., 2016; Robasto, 2017; Perla 2019), il Miur, attraverso la nota n. 17832 del 16 ottobre 2018, ha ritenuto opportuno precisare alcuni aspetti relativi alla stesura del PdM:

- indicare al massimo tre percorsi di miglioramento;
- individuare non più di tre attività per ogni percorso.

Per quanto concerne il primo punto, ogni Percorso di Miglioramento può essere messo in relazione con uno o più obiettivi di processo individuati dalla scuola. In questo modo si ottiene un quadro sinottico dei Percorsi di miglioramento collegati agli obiettivi di processo, collegati a loro volta alle priorità e ai traguardi.

Attraverso il secondo punto la scuola pianifica le attività con cui intende portare a termine i percorsi precedentemente individuati, questa fase rappresenta il cuore del PdM, nello specifico la scuola deve indicare il titolo relativo all'attività, la sua tempistica, il responsabile, i soggetti interni/esterni coinvolti ed infine i destinatari (docenti, personale Ata, studenti, genitori, altro...).

Con l'introduzione del nuovo PdM si offre la possibilità alle scuole di posizionarsi all'interno di alcune dimensioni che Indire ha ricavato dal Framework teorico Europeo sulle competenze digitali delle organizzazioni educative *DigCompOrg* (Earp & Bocconi, 2017). Quest'ultimo è stato sviluppato dall'*Institute for Prospective Technological Studies* di Siviglia nell'ambito di una ricerca denominata *Furthering Innovative Education-InnovativEdu* (CE 2014-2017), commissionata dalla Direzione Istruzione e Cultura della Commissione Europea.

Sulla base di questi studi, i ricercatori di Indire hanno adattato le dimensioni individuate dal DigCompOrg al contesto italiano, avviando un processo di riconoscimento degli aspetti peculiari del concetto di innovazione. La riflessione viene indirizzata sull'individuazione di tutti quegli aspetti che portano la scuola ad avvicinarsi al mondo informale e non formale degli studenti, sia per gli strumenti utilizzati, sia per i contenuti. Di seguito le dimensioni individuate:

- *leadership e gestione della Scuola.* Questa dimensione porta l'attenzione sul fatto che la promozione dell'innovazione all'interno passa per una progettazione delle attività che permetta le modifiche necessarie alle pratiche didattiche e organizzative. La leadership in questa ottica promuove la diffusione dell'innovazione internamente ed esternamente alla scuola.
- *pratiche di insegnamento e apprendimento.* Promuovere le competenze, la competenza digitale nello specifico, significa oltre che fornire strumenti per la ricerca, anche formare gli studenti alla sicurezza e alla consapevolezza dei rischi della rete. A tal fine è necessario un insegnamento che promuova una didattica innovativa in grado di guidare gli studenti a un uso consapevole degli strumenti.
- *sviluppo professionale.* Questa dimensione analizza come la scuola investe nella crescita e nello sviluppo professionale dei docenti, in modo da facilitare le attività con gli studenti e integrare nuove modalità di insegnamento all'interno delle pratiche didattiche quotidiane.
- *pratiche di valutazione.* In un ambiente di apprendimento innovativo la valutazione assume anche una dimensione personalizzata, autentica e significativa, dove sono prese in considerazione conoscenze, abilità e competenze acquisite in contesti formali, informali e non formali.
- *contenuto e curricula.* È favorita, in questa dimensione, una riflessione su quanto siano promossi all'interno dei percorsi didattici i contenuti digitali, anche quelli OER, modellati o reinterpretati in modo da sfruttare al meglio le possibilità pedagogiche offerte dalle tecnologie digitali all'interno dei curricula. Sono altresì importanti le modalità di progettazione di questi contenuti e la condivisione attraverso repository virtuali che rendono i contenuti accessibili e trasferibili anche in contesti diversi.
- *reti e collaborazioni esterne.* Questa dimensione si concentra su tre aspetti principali: come viene promossa all'interno della scuola la collaborazione e la condivisione tra

docenti e anche tra gli studenti; quale sia la strategia comunicativa verso l'esterno; come vengono promosse le collaborazioni esterne e i rapporti con il territorio. Per ogni aspetto viene approfondito come le nuove tecnologie siano o meno uno strumento utile a supportare tali processi.

- *spazi e infrastrutture*. Gli spazi sia fisici, sia virtuali sono un aspetto peculiare da curare e da gestire. Questa dimensione assume dunque un'importanza centrale poiché si conforma come la base sulla quale costruire una scuola finalizzata a favorire processi di insegnamento e di apprendimento innovativi.

«L'inserimento del Piano di Miglioramento all'interno del PTOF, è determinante per sostenere ancora di più il valore del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, che non risiede in una ritualità formale, ma consiste essenzialmente nel processo di autoanalisi e di miglioramento che si innesca all'interno della scuola e nei confronti della realtà esterna» (Boccia, 2016, p.214), pertanto la verifica e la valutazione delle scelte compiute nel PTOF, si concludono naturalmente con una riprogettazione del miglioramento.

Dopo una prima indagine sui Rav prodotti dalle scuole è emerso, tuttavia, che l'individuazione delle priorità risulta essere un aspetto decisamente deficitario, le istituzioni spesso hanno individuato priorità e traguardi poco coerenti con l'analisi delle sezioni precedenti, così come gli obiettivi individuati spesso sono stati di prodotto e non di processo (Robasto, 2017). È da tener presente che se si inficia la sezione delle *Priorità*, a cascata cade anche la bontà e la realizzabilità del Piano di miglioramento che, si ricordi, nasce per sua natura dalle priorità che la scuola intende perseguire. È bene tener presente che “le priorità si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel *lungo periodo* attraverso l'azione stessa di miglioramento” (MIUR, 2016, p. 2).

Capitolo 4

La ricerca empirica: un'indagine nelle scuole campane

1. Obiettivi e ipotesi della ricerca

Nei capitoli precedenti si è discusso sul tema della valutazione come un processo circolare e complesso, animato da diverse voci, provenienti da altrettanti punti di vista e si è riflettuto più volte su quanto tali diversità fossero equiparabili a tessere di un puzzle, pertanto non alternative tra di loro bensì complementari.

Abbiamo osservato la nascita e la diffusione del processo di autovalutazione nel nostro Paese da un punto di vista legislativo e motivato anche secondo una prospettiva più ampia, ragionando su quanto accadeva in Europa ma non solo, e sulla presa di coscienza che oramai fossero maturi i tempi per richiedere alle scuole uno scatto in avanti verso la consapevolezza delle proprie azioni.

Con la Direttiva n.11 del 18 settembre 2014 il Miur ha definito, per il triennio 2014-2017, le priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione, nonché i criteri generali per la valorizzazione delle scuole statali e paritarie nel processo di autovalutazione. Questo documento viene emanato sulla scia del DPR n.80 del 28 marzo 2013, ovvero il “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” che ha puntato il focus dell’azione scolastica sul miglioramento dell’offerta formativa e degli apprendimenti degli studenti, prevedendo inoltre il rafforzamento delle competenze di base, la riduzione della dispersione scolastica e delle differenze nei livelli di apprendimento degli studenti. Si tratta di uno scenario nuovo che rafforza indiscutibilmente il ruolo della valutazione nell’ottenimento di esiti concreti e misurabili (Galliani, 2015).

A fronte di tali istanze, non mancano criticità. Le ricerche mostrano che sicuramente l’autovalutazione ha un effetto positivo su alcune dinamiche scolastiche migliorando il confronto, il dialogo e la collaborazione all’interno della scuola, tuttavia gli studi che hanno indagato finora l’efficacia della valutazione delle scuole e dell’autovalutazione, hanno riportato che non ci sono ancora risultati conclusivi sul fatto che gli interventi avviati dalle istituzioni, a seguito di processi autovalutativi, abbiano effetti diretti sul miglioramento dell’apprendimento degli studenti (Hofman et al., 2009; Demetriou & Kyriakides, 2012). Altre criticità emerse, relative alla valutazione interna, riguardano le scarse competenze metodologiche e docimologiche del personale scolastico (Barone, 2016); gli strumenti

ancora distanti dalle istituzioni scolastiche (Perla, 2019; Benvenuto, 2019; Robasto 2017; Poliandri et al., 2015); le difficoltà nella raccolta ed interpretazione dei dati (Robasto, 2017); il ricorso a conoscenze *soft*, ovvero informazioni fondate su percezioni ed esperienze e non a dati oggettivi e concreti (Muzzioli et al., 2016), ed infine la predilezione da parte delle istituzioni di un approccio descrittivo piuttosto che interpretativo/valutativo (Bubb et al., 2007; Blok et al., 2008). Questi ultimi autori in particolare hanno riscontrato nelle loro ricerche una evidente discrepanza tra gli obiettivi, la metodologia e i risultati a cui sono giunti le istituzioni scolastiche e quelli attesi dai soggetti esterni, per cui i documenti prodotti molto spesso si sono mostrati privi di spessore significativo.

Ulteriore criticità, rileva la Stame (2016), è la tempistica, che non favorisce una riflessione seria ed attenta all'interno delle istituzioni, sarebbe stato opportuno difatti che il momento della riflessione non fosse coinciso con quello della rendicontazione. A tal proposito è bene ricordare che il Miur ha stabilito che i Rav fossero resi pubblici da subito, anche con dati parziali, tutto ciò naturalmente non ha fatto bene all'autovalutazione, ma tutt'altro, ha alimentato tra le istituzioni un'arida e discutibile concorrenza.

L'analisi della letteratura di riferimento è risultata indispensabile per precisare i principali concetti sottesi alla tematica scelta e alla definizione del campo in cui muoversi, «conoscere i dati già acquisiti da altre ricerche aiuta a circoscrivere il focus di attenzione, se la domanda conoscitiva non è ben messa in evidenza il rischio che si correrà sarà quello di avere una mole di dati che non serviranno a descrivere il problema; avremo cioè una serie di informazioni che non traducono il generico interesse in problema scientifico» (Agustoni, 2012, p. 39). Per venire a definizioni chiare dei concetti principali è un'operazione necessaria per poter porre in luce anche le eventuali relazioni, magari non comprese in prima istanza, attraverso l'impiego di classificazioni, tipologie, mappe concettuali, tassonomie (Trincherò, 2002).

Obiettivo principale della presente ricerca è stato comprendere se, e in che misura, il processo autovalutativo sia percepito dalle scuole campane come momento di riflessione e quindi di miglioramento; da qui capire se la spinta trasformativa introdotta dalla recente normativa stia promuovendo una "cultura della valutazione".

A partire dalle criticità rilevate pocanzi, si è avviata un'indagine esplorativa, rivolta agli Istituti Comprensivi (IC) della regione Campania, articolata intorno ad alcuni interrogativi di fondo:

- Il RAV è per le istituzioni occasione di controllo o di miglioramento? Quali sono le principali criticità e punti di forza di questo strumento?

- I docenti possiedono le competenze adeguate per la messa a punto di un efficace rapporto di autovalutazione?

La ricerca ha voluto analizzare i processi che le istituzioni mettono in atto per elaborare il rapporto di autovalutazione, inoltre comprendere se e quanto questo strumento sia realmente vissuto come opportunità di riflessione, consapevolezza e quindi di miglioramento.

L'ipotesi sottesa è che in linea generale il personale scolastico condivida le motivazioni e le finalità del Rapporto di Autovalutazione, e che non abbia remore o resistenze verso il processo autovalutativo. Ciononostante si suppongono inadeguate competenze docimologiche, indispensabili alla stesura del documento e un atteggiamento di scarsa fiducia verso il format del Rav, ritenuto eccessivamente articolato e di difficile compilazione.

2. Scelte metodologiche e procedurali

A partire da un approccio qualitativo si è analizzata la letteratura di riferimento rispetto all'oggetto di indagine, successivamente è stato possibile costruire e mettere a punto lo strumento utilizzato, un questionario, che rientra in un approccio di analisi quantitativa. Il metodo che sottende la ricerca dunque rientra nella tipologia del metodo misto che consente di combinare e integrare metodi qualitativi e quantitativi (Trincherò, 2002; Vannini, 2009). Nella ricerca educativa bisogna dire che sempre più spesso si utilizza questo modello in quanto è ormai superata la dicotomia quantitativo vs qualitativo, i due modelli sono necessari l'uno all'altro, nella misura in cui i dati emergenti dall'uno aiutano a codificare, interpretare ed esplicitare quelli derivati dall'altro (Trincherò, 2002).

Per rispondere agli interrogativi sopra enunciati, la ricerca si è avvalsa dell'utilizzo di due questionari, Q1 e Q2, somministrati rispettivamente ad un campione dei Nuclei di autovalutazione interna (Nav) e ad un campione di dirigenti scolastici della regione Campania.

Il primo questionario Q1. "Indagine Nav sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione", costruito per indagare il punto di vista dei Nav, ovvero i Nuclei di autovalutazione interni, con l'esclusione della figura del dirigente scolastico. Lo strumento, semistrutturato, si compone di 32 item: domande dicotomiche, domande aperte, volte all'approfondimento di questioni specifiche che offrono ai soggetti la possibilità di esprimere in maniera più compiuta il proprio punto di vista, ed infine item organizzati su scala Likert con etichetta verbale a quattro modalità di risposta (decisamente no, più no che sì, più sì che

no, decisamente sì) e a cinque modalità (*molto d'accordo, abbastanza d'accordo, d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo*).

Gli interrogativi di fondo sono i seguenti:

- Il Rav è riconosciuto come reale strumento di miglioramento all'interno della propria istituzione?
- Quali sono le principali criticità e punti di forza di questo strumento?
- I docenti possiedono le competenze adeguate per la messa a punto di un efficace rapporto di autovalutazione?

Il secondo questionario Q2. Destinato a raccogliere il punto di vista dei dirigenti scolastici che presiedono il Niv, “*Indagine Dirigenti Scolastici sul processo di elaborazione sul Rapporto di Autovalutazione*”. Lo strumento presente in letteratura (Benvenuto, 2019) si rivolge ai dirigenti scolastici che presiedono il Nucleo di autovalutazione interno, Niv. Si compone di 17 quesiti, appartiene alla tipologia di questionario semistrutturato in quanto prevede domande aperte e domande chiuse come item dicotomici ed item organizzati su scala Likert con etichetta verbale a quattro modalità di risposta (*molto d'accordo, abbastanza d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo*). Gli interrogativi di fondo sono i seguenti:

- Quali sono state ad oggi le principali criticità e i punti di forza nella elaborazione del Rav?
- Quali processi organizzativi, didattici e formativi possono contribuire a migliorare l'elaborazione del RAV?

3. Costruzione questionario Q1: “Indagine Nav sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione”

Il questionario è uno strumento che permette di raccogliere informazioni valide, complete ed accurate, circa le opinioni delle persone (Zammuner, 1998), consiste in una serie di domande scritte e, solitamente, delle relative risposte organizzate dal ricercatore e sottoposte ai soggetti, chiamati a rispondere in autonomia (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

È uno strumento apparentemente semplice da costruire (Notti, 2002), per questo motivo il rischio è quello di non considerare adeguatamente la sua complessità durante la fase di costruzione. In letteratura si annoverano diverse sue tipologie, ciascuna con proprie caratteristiche che ne rendono idoneo l'utilizzo nei diversi contesti di applicazione.

La costruzione dello strumento ha rispettato alcune fasi che di seguito si elencano.

- *Predisposizione e conduzioni del Focus Group*

Prima di approntare lo strumento si è resa necessaria la conduzione di Focus Group (FG), ovvero di interviste di gruppo per raccogliere le informazioni indispensabili sul tema della ricerca (Merton & Kendall, 1946). Questo strumento, in genere, favorisce lo sviluppo, la discussione e l'interazione dei partecipanti in modo che dal confronto emergano considerazioni nuove ed originali che non sarebbe possibile raccogliere in altro modo.

L'idea alla base di questo tipo di interviste di gruppo è che le dinamiche e le relazioni che vigono all'interno del gruppo stesso, promuovano una maggiore disposizione al confronto e all'analisi (Lucisano & Salerni, 2014). Si ricorda infatti che l'obiettivo del focus group è di promuovere la discussione fra i partecipanti su uno specifico argomento, favorendo lo scambio di idee e punti di vista, esso trova numerose applicazioni «soprattutto quando è necessario rilevare in tempi molto brevi informazioni con la ricchezza tipica dei dati non strutturati» (Trincherò, 2004, p. 101).

Per l'organizzazione dei FG si sono:

- individuati moderatore e osservatore;
- definita la composizione del gruppo;
- predisposta la traccia guida di supporto alla discussione;
- organizzata la logistica per lo svolgimento dell'incontro;
- definite le modalità per l'acquisizione dei dati.

Complessivamente si sono svolti quattro FG, di cui due presso la città di Benevento (IC "Pietro Giannone Convitto Nazionale" e IC "Giuseppe Moscati"), due presso la città di Salerno (IC "Giovanni Paolo II" e IC "Rita Levi Montalcini"), a seguito di questi incontri sono emerse le opinioni e i punti di vista dei docenti sul tema della ricerca (Trincherò, 2004).

Focus group condotti	
Scuole	Provincia
IC Pietro Giannone Convitto Nazionale IC Giuseppe Moscati	Benevento
IC Giovanni Paolo II IC Rita Levi Montalcini	Salerno

Tab.1 "Focus Group condotti"

I gruppi, formati da un numero di persone compreso tra 6 e 10, sono stati condotti dalla sottoscritta in qualità di moderatrice, che ha guidato e sviluppato la discussione da parte di tutti i partecipanti. Per ogni incontro si sono considerati alcuni punti essenziali:

- introduzione dell'incontro e delle indicazioni per lo svolgimento della discussione;

- motivare tutti i componenti alla partecipazione;
- moderare la discussione cercando di dare a tutti la possibilità di esprimersi ma al tempo stesso di non divagare dal tema stabilito.

Oltre alla figura del moderatore ci si è avvalsi anche di un osservatore, una collega dottoranda iscritta al terzo anno, con buone competenze metodologiche a cui erano noti gli obiettivi e le procedure della ricerca, con lo scopo di annotare le dinamiche e gli sviluppi all'interno del gruppo, utilizzando appunti e un registratore audio, previo consenso del gruppo.

Durante lo svolgimento dei FG si è utilizzata una traccia di intervista relativa agli argomenti più rappresentativi del Rav, per l'occasione si sono utilizzate *domande sonda*, affinché potessero emergere le conoscenze, le capacità e il punto di vista sui temi proposti. Un focus group infatti non può essere improvvisato ma, al contrario, attentamente progettato «nello specifico il moderatore dovrà avere a disposizione una traccia orientativa (analoga a quella delle interviste non strutturate) che utilizzerà come guida per condurre la discussione» (Corrao, 2000). La struttura di questa traccia è mediamente rigida, la situazione ha infatti carattere formale, in sintesi i FG si rivelano utili per 1) individuare la fraseologia dei soggetti della ricerca; 2) trovare nuovi indicatori per i concetti da rilevare; 3) sviluppare nuove ipotesi; 4) valutare i problemi di non-risposta al questionario (Trincherò, 2004).

Lo stile di conduzione utilizzato è stato il modello *pop corn*, quindi senza prestare particolare attenzione all'ordine degli interventi, questo al fine di promuovere una maggiore spontaneità da parte dei partecipanti nell'esprimere le proprie opinioni, tale tecnica risulta particolarmente efficace nei contesti educativi dove c'è l'abitudine al confronto collettivo (Bezzi, 2013). Durante gli incontri, si sono definiti anche altri aspetti, quali ad esempio: l'adeguatezza e l'ordine delle domande da costruire, la modalità di chiusura dei quesiti, l'architettura generale del questionario; la risoluzione del gap d'informazioni sull'argomento oggetto della ricerca (Trincherò, 2002).

Si presenta qui di seguito (tab.2) la struttura di cui ci si è avvalsi per poter guidare le interviste, si evidenziano le tematiche a partire dalle quali si è stabilito di condurre gli incontri, le relative parole chiave individuate, quindi alcune *domande sonda*, ovvero le domande stimolo che l'intervistatore ha utilizzato per condurre in maniera logica e razionale le discussioni (Trincherò, 2004).

Tab.2: “Scaletta d’intervista per conduzione Focus Group”

Tema	Parole chiave	Domande sonda
informazioni generali	genere/età anni di servizio	da quanto tempo lavora c/o questa scuola
format	condivisione difficoltà criticità efficacia immagine reale <i>verticalità</i>	ritengo che il format del RAV sia adeguato all’uso per il quale è stato pensato; ho avuto difficoltà nella lettura e interpretazione delle Dimensioni, Indicatori e Descrittori del format; <i>il RAV riesce a rappresentare le specificità della scuola primaria e della secondaria di I grado;</i> <i>ritengo che un format più snello possa essere più efficace;</i>
sezioni	contesto e risorse esiti processi (pratiche educative e didattiche) processi (pratiche gestionali e organizzative)	ritiene la strutturazione della sezione Processi pratiche educative-didattiche e pratiche gestionali e organizzative utile affinché si possano individuare le specificità della sua scuola; quali aspetti di questa sezione ritiene siano più pertinenti e quali più artificiali;
funzioni	logica di sviluppo logica di controllo	ritengo che il RAV abbia prioritariamente una funzione di rendicontazione/conoscitiva
autovalutazione/ miglioramento	tempistica condivisione <i>visione globale</i> punti di forza e criticità	<i>ritengo che il RAV restituisca un’immagine fedele della scuola in cui lavoro;</i> attraverso la scrittura del RAV ho acquisito una visione globale dell’istituzione.
utilità dati	significatività spendibilità leggibilità <i>user friendly</i>	gli Indicatori e i Descrittori forniti dal Miur/Invalsi/Istat sono di agevole lettura; gli Indicatori e i Descrittori forniti dal Miur/Invalsi/Istat sono immediatamente spendibili nell’economia del format; <i>ritengo di aver avuto adeguata formazione rispetto alla compilazione del RAV;</i>
Condivisione	<i>collegiale</i> stakeholder divulgazione	<i>ritengo che i momenti di discussione del RAV in sede collegiale siano sufficienti a garantire pieno coinvolgimento dell’intera comunità scolastica;</i>
Formazione	competenze supporto <i>formazione</i>	questo NIV si è avvalso di un supporto per l’elaborazione RAV; <i>se sì, quale;</i>

I punti della tabella evidenziati in corsivo sono emersi dal confronto all’interno dei focus group; durante le interviste infatti si sono colte criticità, precedentemente non considerate dalla scrivente, che si sono poi riportate, attraverso la costruzione di specifici item, nella struttura del questionario definitivo.

Costruzione e strutturazione questionario Q1

A seguito dei punti di vista raccolti è stato possibile definire i quesiti dello strumento d’indagine, affinché questi fossero pertinenti con l’ipotesi di ricerca. Si rammenti a tal proposito che il questionario non è la semplice sommatoria delle unità che lo compongono,

esso richiede un'accurata progettazione in maniera intenzionale ed integrata (Montalbetti & Lisimberti, 2015). Per la formulazione dei quesiti si sono considerati i seguenti aspetti:

- *tipologia di domande inserite* (omogenee/eterogenee): ciascuna tipologia di item ha caratteristiche specifiche e un buon questionario è bene ne contenga formati diversi, pertanto si è ricorso a blocchi di tre o quattro domande per formato, questo per far sì che l'attenzione dei rispondenti fosse sempre alta e per non rendere troppo complessa la compilazione;
- *sequenza delle domande*: in apertura si sono disposte domande semplici corrispondenti alla sezione anagrafica, utili anche per favorire un ingresso graduale dell'intervistato nel tema indagato e per familiarizzare con le consegne e le specifiche dello strumento. Nella parte centrale si sono collocate le domande considerate più utili per l'indagine, ovvero le domande salienti, mentre in chiusura si sono disposte le domande aperte poiché più impegnative;
- *lunghezza complessiva*: considerare questo aspetto è stato fondamentale per far garantire la tenuta dell'interesse e dell'attenzione da parte del rispondente;
- *chiarezza delle domande*: gli item sono stati costruiti in maniera sintetica, sia per favorire una loro maggiore comprensione, sia per tenere alta l'attenzione dell'intervistato (Gattico, 1998; Tammaro 2012), utilizzando un linguaggio semplice e diretto.

Gli aspetti valutativi sono stati rilevati attraverso un uso combinato di diverse tipologie di item: domande dicotomiche, a scelta multipla (con più alternative di risposta), domande filtro e condizionate (Trincherò, 2002), domande a risposta argomentata (Benvenuto, 2003), item organizzati su scala Likert con etichette verbali a quattro e a cinque modalità di risposta e domande aperte. Tutto ciò al fine di raccogliere informazioni sulla natura e sull'intensità delle motivazioni degli intervistati, recepire le loro opinioni, valori e giudizi (Lucisano & Salerno, 2014).

- *Effettuazione del pretest*

Ultimato il questionario si è ritenuto opportuno realizzare un pretest presso due IC:

- IC Statale Telesse Terme (Bn);
- IC Salvemini di Battipaglia (Sa).

Lo strumento è stato somministrato ai Nav delle rispettive scuole che naturalmente non sono poi rientrate nel campione definitivo della ricerca. Si è ritenuto opportuno questo passaggio per verificare l'adeguatezza dei contenuti e della procedura di rilevazione. Nel corso del pretest è stato chiesto agli intervistati di indicare gli item verso i quali avevano avuto

maggiori difficoltà durante la fase compilativa, l'analisi è venuta fuori attraverso domande stimolo del tipo: *Come ti è sembrato il questionario? Hai osservazioni? Ci sono delle domande che non ti sono sembrate chiare? Come hai interpretato la domanda X? Ti sembra che le alternative di risposta della domanda Y siano sufficienti? Ritieni alcune domande superflue o ridondanti?* E così via.

Altri pretest sono stati realizzati con colleghi dottorandi e ricercatori, con persone esperte sul tema della ricerca e con buone competenze metodologiche per avere un parere anche più specifico in ordine alla costruzione dello strumento.

Raccolti i dati del pretest si sono ricavati ulteriori circa la chiarezza delle domande, l'ordine degli item, le ulteriori possibili alternative di risposta o aree di potenziale interesse non trattate, ed infine eventuali problemi indotti dalla compilazione (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

Complessivamente lo strumento si compone di 32 quesiti, si articola in sette sezioni, di seguito sintetizzate con i relativi quesiti (tab.3).

Per un'analisi più approfondita si rimanda alla sezione allegati di questo lavoro:

Sezione	Item
Dati anagrafici	<ul style="list-style-type: none"> • Indichi il capoluogo di provincia presso cui è ubicata la sua scuola • Sesso • La sua età • Tipologia di contratto • Se è insegnante a tempo indeterminato, indichi gli anni di servizio presso questa scuola (rif. A.s.2019/2020) • Se è un insegnante, in quale grado di scuola insegna? • Indichi quale ruolo ricopre all'interno dell'istituzione scolastica
Percezione del Rav	<ul style="list-style-type: none"> • Condivido il format del Rav • Ho avuto difficoltà nella lettura e interpretazione delle Aree, degli Indicatori e dei Descrittori del Rav • Se nella domanda precedente ha risposto "Più sì che no" o "Decisamente sì", indichi gli aspetti su cui ha riscontrato maggiori difficoltà • Ritengo di aver avuto adeguata formazione rispetto alla compilazione del Rav • Se nella domanda precedente ha risposto "Decisamente no" o "Più no che sì" indichi il tipo di formazione che ritiene necessario • Ci sono elementi di criticità nel Rav? • Se ha risposto sì alla domanda precedente, indichi le principali criticità • Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace
Condivisione interna ed esterna	<ul style="list-style-type: none"> • Ritengo che i momenti di discussione del Rav in sede collegiale siano sufficienti a garantire pieno coinvolgimento dell'intera comunità scolastica • Vi sono genitori, studenti, o altri membri della comunità scolastica coinvolti in alcune fasi del PdM? • Se ha risposto "Sì" alla domanda precedente, quali sono state le figure coinvolte? • Questo Nav ha usufruito di un supporto per l'elaborazione del PdM? • Se ha risposto "Sì" alla domanda precedente, a quali risorse è ricorso? • Ritengo che il PdM sia stato sufficientemente divulgato e condiviso con la comunità scolastica

	<ul style="list-style-type: none"> • Ritengo che il PdM sia stato sufficientemente divulgato al contesto in cui la scuola opera (genitori, agenzie educative ed extra-educative del territorio, etc)
Rendicontazione e Miglioramento	<ul style="list-style-type: none"> • Ritengo che il Rav abbia una funzione prioritariamente conoscitiva, pertanto favorisce la consapevolezza dei punti deboli e dei punti di forza della scuola presso cui lavoro • Ritengo che il Rav abbia una funzione prioritariamente di controllo e quindi di rendicontazione verso l'esterno
Verticalità	<ul style="list-style-type: none"> • Il format del Rav ha consentito un'analisi esauriente per entrambi gli ordini di scuola (primaria e secondaria di I grado) • Se ha risposto "No" alla domanda precedente, elenchi brevemente le cause che, dal suo punto di vista, hanno impedito tale verticalità
Dati	<ul style="list-style-type: none"> • Ritengo i dati distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat) utili al processo di autovalutazione svolto • Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat), di facile lettura e di immediata spendibilità all'interno del processo di autovalutazione
Conclusioni	<ul style="list-style-type: none"> • Ritengo che il Rav abbia restituito un'immagine fedele della scuola • Perché? • Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo • Indichi, se vuole, alcuni suggerimenti al Miur/Invalsi, per migliorare il processo di autovalutazione delle scuole

Tab.3 "Questionario Indagine Nav sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione"

4. Somministrazione dei questionari Q1 e Q2

Il campione della ricerca è rappresentato dagli Istituti Comprensivi della regione Campania, il primo questionario è rivolto ai nuclei di autovalutazione, il secondo indirizzato ai dirigenti scolastici che presiedono il Niv.

Inizialmente si era pensato di rivolgersi solo ai capoluoghi di provincia della regione Campania, ma riscontrando fattivamente un tasso scarso di risposta, si è deciso di estendere il campo d'indagine anche alla provincia. Il campionamento è stato di tipo non probabilistico, di convenienza e si è costituito naturalmente, in base alle adesioni delle singole istituzioni scolastiche (Lucisano & Salerno, 2014).

Dopo una prima riluttanza nella restituzione del questionario, si è ritenuto opportuno inserire alcune modifiche alla ricerca:

- stabilire un iniziale contatto telefonico con le scuole, con i dirigenti quando possibile o in alternativa con il personale vicariante, così da sensibilizzare loro sulla necessità e sull'importanza di raccogliere i dati richiesti. A tal proposito, per riuscire a contattare più istituzioni ci si è avvalsi della collaborazione di colleghi dottorandi e,

quando possibile, anche di ricercatori che hanno messo in campo la propria esperienza e professionalità;

- la seconda variazione apportata è relativa al campione che si è deciso di estendere all'intero territorio regionale. Preliminarmente si è deciso di contattare le scuole convenzionate con l'università degli studi di Salerno per l'espletamento delle attività di tirocinio diretto rivolto agli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, quindi potenzialmente più disposte alla collaborazione.

I questionari sono stati accompagnati da una *lettera di presentazione* in cui brevemente si è presentato il progetto di ricerca. Scopo fondamentale di questo documento è stato motivare i soggetti a dedicare il proprio tempo per rispondere al questionario, sottolineando l'importanza della partecipazione di ciascuno, la rilevanza delle informazioni che si intendevano acquisire, l'utilizzo che si sarebbe fatto dei dati raccolti ed infine si sono fornite garanzie in merito al trattamento dei dati e al rispetto della normativa sulla privacy (Montalbetti & Lisimberti, 2011).

I due questionari, conoscitivi anonimi, sono stati somministrati a partire dal mese di novembre 2019, in modalità on-line attraverso l'applicazione di Google Form ed inviati alle mail istituzionali delle scuole.

La somministrazione è durata fino alla fine di febbraio 2020, dopodiché a causa dell'emergenza epidemiologica legata al coronavirus Covid 19, si è repentinamente interrotto il flusso di informazioni da parte delle scuole, le quali anche dopo diversi solleciti non hanno più inviato alcuna forma di feedback, questo è il motivo per cui il numero dei questionari restituiti è relativamente esiguo.

DESCRIZIONE DATASET

Prima di procedere all'analisi dei dati, si specificano le variabili prese in esame per il questionario Q1.

D1 Provincia <i>Indichi il capoluogo di provincia presso cui è ubicata la scuola</i>	Avellino	AV
	Benevento	BN
	Caserta	CE
	Napoli	Na
	Salerno	SA
D2 Sesso <i>Sesso</i>	Donna	F
	Uomo	M
D3 Età <i>La sua età</i>	<35	<35
	35-44	35-44
	44-54	44-54
	>55	>55
D4 Contratto1 <i>Tipologia di contratto (rif. a. s. 2019/2020)</i>	Indeterminato	IND
	Determinato	DET
D5 Contratto2 <i>Se è insegnante a tempo indeterminato, indichi gli anni di servizio presso questa scuola (rif. a.s. 2019/2020)</i>	Determinato	DET
	Anno Corrente	AC
	2-5 anni	2—5
	6-10 anni	6—10
D6 Insegnante <i>Se è un insegnante, in quale grado di scuola insegna?</i>	Primaria	P
	Secondaria	S
D7 Ruolo <i>Indichi quale ruolo ricopre all'interno dell'istituzione scolastica</i>	Primo/secondo collaboratore del dirigente	PSCD
	DSGA	DSGA
	Figura strumentale	FS
	Nessun ruolo specifico	NRS
	Altro	Altro
D8 <i>Condivido il format del RAV</i>	Si	SI
	No	NO
	In parte	In parte
D13 <i>Ci sono elementi di criticità nel format del RAV?</i>	Si	SI
	No	NO
D16 <i>Ritengo che i momenti di discussione del RAV in sede collegiale siano sufficienti a garantire pieno coinvolgimento dell'intera comunità scolastica.</i>	Per niente d'accordo	Per niente d'accordo
	Poco d'accordo	Poco d'accordo
	D'accordo	D'accordo
	Abbastanza d'accordo	Abbastanza d'accordo
	Molto d'accordo	Molto d'accordo
D17	Si	SI
	No	NO

<i>Vi sono genitori, studenti o altri membri della comunità scolastica coinvolti in alcune fasi del PdM?</i>		
D19	Si	SI
<i>Questo NAV ha usufruito di un supporto per l'elaborazione del PdM?</i>	No	NO
D20	No	NO
<i>Se ha risposto Sì alla domanda precedente, a quali risorse è ricorso</i>	Modello PdM	mPdM
	Esperti	Esperti
	Ambiente di formazione "supporto alle scuole per il miglioramento"	SSM
	Altro	Altro
D25	Si	SI
<i>Il format del RAV ha consentito un'analisi esauriente per entrambi gli ordini di scuola (primaria e secondaria di I grado).</i>	No	NO
D29	Si	SI
<i>Ritengo che il RAV abbia restituito un'immagine fedele della scuola</i>	No	NO
	In parte	In parte

<i>Le seguenti domande hanno come possibilità di risposta, tutte, le seguenti opzioni:</i>		
	Decisamente no	DN
	Più no che si	NS
	Più si che no	SN
	Decisamente si	DS
D9	<i>Ho avuto difficoltà nella lettura e interpretazione delle Aree, degli Indicatori e dei Descrittori del RAV</i>	
D11	<i>Ritengo di aver avuto adeguata formazione rispetto alla compilazione del RAV</i>	
D15	<i>Ritengo che un RAV più snello possa essere più efficace</i>	
D21	<i>Ritengo che il PdM sia stato sufficientemente divulgato e condiviso con la comunità scolastica.</i>	
D22	<i>Ritengo che il PdM sia stato sufficientemente divulgato al contesto in cui la scuola opera (genitori, agenzie educative ed extra-educative del territorio, etc).</i>	
D23	<i>Ritengo che il RAV abbia una funzione prioritariamente conoscitiva, pertanto favorisce la consapevolezza dei punti deboli e dei punti di forza della scuola presso cui lavoro</i>	
D24	<i>Ritengo che il RAV abbia una funzione prioritariamente di controllo e quindi di rendicontazione verso l'esterno.</i>	
D27	<i>Ritengo i dati distribuiti a livello centrale (MIUR, INVALSI, ISTAT) utili al processo di autovalutazione svolto.</i>	
D28	<i>Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (MIUR, INVALSI, ISTAT), di facile lettura e di immediata spendibilità all'interno del processo di autovalutazione</i>	
D31	<i>Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo.</i>	

Tab.4 "Variabili Q1"

5. Descrizione del campione della ricerca Q1 “Indagine Nav sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione”

Il campione della ricerca del questionario Q1 *Indagine Nav sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*, è formato da 160 componenti del Nucleo di autovalutazione interno (Nav) degli istituti comprensivi della regione Campania.

La descrizione del campione avviene attraverso l’analisi dei quesiti posti all’interno del questionario, nella sezione dati anagrafici.

Dalla tab.1 di questo paragrafo si ricava l’ubicazione geografica delle istituzioni scolastiche, il 31.87% sono le scuole della provincia di Avellino, il 30% della provincia di Benevento, l’11.25% di Caserta, il 6.87% di Napoli, infine il 20% della provincia di Salerno. Le province di Avellino e di Benevento sono quelle che più di tutte le altre hanno provveduto alla restituzione del questionario, segue la città di Salerno, molto più distanti si collocano le province di Caserta e di Napoli.

D1.Indichi il capoluogo di provincia presso cui è ubicata la sua scuola		
	n	f %
AV	51	31.875%
BN	48	30%
CE	18	11.250%
NA	11	6.875%
SA	32	20%
Totale	160	100 %

Tab.1 “Sezione anagrafica: provincia”

In tab.2 si può osservare che l’86.87% del campione è costituito da donne, il 13.12% invece da uomini; per quanto riguarda l’età quasi la metà del campione, il 44.37%, è costituito da soggetti che si trovano in una fascia di età che va dai 44-54, seguono coloro i quali hanno superato i 55 anni di età (40.37%), un’età compresa tra i 35-44 anni (13.75%), infine chi ha un’età inferiore ai 35 anni (1.25%), tab.3.

D2.Sesso		
	n	f %
F	139	86.875%
M	21	13.125%
Totale	160	100 %

Tab.2 “Sezione anagrafica: sesso”

D3.La sua età		
	n	f %
<35	2	1.250%
35-44	22	13.750%
44-54	71	44.375%
>55	65	40.625%
Totale	160	100 %

Tab.3 “Sezione anagrafica: età”

Per quanto riguarda la tipologia del contratto, il 99.37% risulta avere un contratto a tempo indeterminato, lo 0.62% usufruisce di un contratto a tempo determinato, così come si evince dalla tab.4.

D4.Tipologia di contratto		
	n	f %
DET	1	0.625%
IND	159	99.375%
Totale	160	100 %

Tab.4 “Sezione anagrafica: contratto”

D5. Se è insegnante a tempo indeterminato, indichi gli anni di servizio presso questa scuola (rif. A.s.2019/2020)		
	n	f %
DET	1	0.625%
AC	6	3.750%
2--5	36	22.500%
6--10	39	24.375%
>10	73	45.625%
Nr	5	3.125%
Totale	160	100 %

Tab.5 “Sezione anagrafica: anni di servizio”

Relativamente agli anni di servizio prestati nella specifica scuola per la quale rispondono al questionario, con anno di riferimento 2019/2020, il 45.62% del campione ha un'età di servizio superiore a dieci anni, il 24.37% un'età che va dai 6 ai 10 anni, il 22.50% presta servizio nella scuola negli ultimi 2-5 anni, il 3.75% dall'anno corrente, lo 0.62% non ha contratto a tempo indeterminato, il tasso di non risposte è del 3.12%, si confronti tab.5.

D6.Se è un insegnante, in quale grado di scuola insegna?		
	n	f %
P	81	50.625%
S	62	38.750%
Nr	17	10.625%
Totale	160	100 %

Tab.6 “Sezione anagrafica: grado di scuola”

In ordine al grado di scuola si rileva che i docenti del Nav provengono perlopiù dalla scuola primaria per il 50.62%, seguono i docenti della scuola secondaria di primo grado per il 38.75%. Il tasso di non risposte è del 10.62%, probabilmente poiché non docenti (tab.6).

D7.Indichi quale ruolo ricopre all'interno dell'istituzione scolastica		
	n	f %
DSGA	1	0.625%
FS	77	48.125%
NRS	16	10%
PSCD	33	20.625%
Altro	33	20.625%
Totale	160	100 %

Tab.7 "Sezione anagrafica: ruolo"

Per quanto riguarda il ruolo che il campione riveste all'interno dell'istituzione scolastica, il 48.12% risulta ricoprire il ruolo di Figura Strumentale. Questi sono degli incarichi che il dirigente scolastico affida a docenti che ne hanno fatto domanda e che, secondo il loro curriculum, possiedono particolari competenze e capacità in aree di intervento individuate per favorire a livello progettuale ed organizzativo l'attuazione di quanto indicato nel piano dell'offerta formativa. Al 20.62% seguono i primi e secondi collaboratori del dirigente (PSCD), il 10% non ricopre nessun ruolo specifico (NRS), lo 0.62% è costituito dal Direttore dei Servizi Generali ed Amministrativi (DSGA), il 20.62% ha risposto Altro, (tab.7). Una prima riflessione che si può avanzare è che circa il 68% dei Nav vanta una certa esperienza nel mondo scolastico, il campione infatti è per lo più costituito da soggetti che svolgono ulteriori mansioni di responsabilità, oltre a quelle della docenza. Inoltre anche in riferimento alla tab.5 si può dedurre che i componenti del nucleo di valutazione interna abbiano un'età di servizio mediamente elevata e che siano addentro ai meccanismi delle istituzioni di cui fanno parte, ne conoscono l'utenza e le relazioni che si stabiliscono abitualmente con il contesto, riuscendo meglio di altre figure, probabilmente, ad avere una visione d'insieme. È a docenti con esperienza dunque che i dirigenti scolastici preferiscono assegnare un compito autovalutativo, piuttosto articolato, come può essere la compilazione del Rav.

6. Analisi dati questionario Q1: descrittiva generale

Il questionario è formato da 32 domande, le prime sette della sezione anagrafica, si sono commentate ai fini della descrizione del campione, passiamo ora all'analisi descrittiva dei successivi item.

Sezione Percezione del Rav. Il primo item D8 di questa sezione vuole indagare il grado di condivisione del Rav attraverso la seguente domanda: *Condivido il format del Rav?*

Alla domanda D8 i componenti del Nav esprimono un significativo consenso verso il format, infatti l'85 % lo condivide (tab.8), il 14.27% risponde *In Parte*, lo 0.62% risponde No.

D8. Condivido il format del Rav		
	n	f %
Sì	136	85%
No	1	0.625%
In parte	23	14.375%
Totale	160	100%

Tab.8 “Sezione Percezione: condivisione”

D9. Ho avuto difficoltà nella lettura e interpretazione delle Aree, degli Indicatori e dei Descrittori del Rav		
	n	f %
Decisamente No (DN)	85	53.12 %
Più no che sì (NS)	66	41.25 %
Più sì che no (SN)	7	4.37 %
Decisamente sì (DS)	2	1.25 %
Totale	160	100%

Tab.9 “Sezione Percezione: interpretazione”

Alla domanda 9 (tab.9) circa il 53.12% degli intervistati dichiara di non aver riscontrato difficoltà nella interpretazione delle aree, degli indicatori e dei descrittori che compongono il Rav, il 41.25% risponde *Più no che sì*. Coloro i quali invece hanno rilevato problematicità rispetto alla comprensione di alcune voci, ritengono ci sia un'eccessiva mole di dati da gestire 44.44%, un certo grado di artificiosità delle domande 33.33% ed una piattaforma poco immediata per il 22.22% (tab.10).

D10. Se nella domanda precedente ha risposto “Più sì che no” o “Decisamente sì”, indichi gli aspetti su cui ha riscontrato maggiori difficoltà		
	n	f%
Eccessiva mole di dati	4	44.44 %
Artificiosità domande	3	33.33 %
Logistica Piattaforma	2	22.22 %
Totale	9	100 %

Tab.10 “Sezione Percezione: Aspetti”

Per la tabulazione della domanda aperta D10, così come per gli item della stessa tipologia, si sono decodificate e trascritte le risposte in una griglia di codifica, si è proceduto poi ad una semplificazione del testo prestando attenzione a non tralasciare le informazioni basilari, infine si sono aggregate le risposte simili in categorie più ampie (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

D11. Ritengo di aver avuto adeguata formazione rispetto alla compilazione del RAV		
	n	f %
DN	9	5.62 %
NS	21	13.12 %
SN	96	60%
DS	34	21.25 %
Totale	160	99.99 %

Tab.11 "Sezione Percezione: Formazione"

Alla domanda D11 *Ritengo di aver avuto adeguata formazione rispetto alla compilazione del RAV*, il 60% ha risposto *Più sì che no*, il 21% *Decisamente sì*, il 13.13% e il 5.62% rispondono rispettivamente *Più no che sì* e *Decisamente no* invece ritengono di non aver avuto adeguata formazione

D12. Se nella domanda precedente ha risposto "Decisamente no" o "Più no che sì", indichi il tipo di formazione che ritiene necessario		
	n	f %
Conoscenza approfondita del format	6	20%
Formazione rispetto ad una analisi dei dati	5	16.66%
Formatori in presenza	4	13.34%
Corso formazione	4	13.34%
Nr	11	36.66%
Totale	30	100 %

Tab.12 "Sezione Percezione: Aspetti"

Tra coloro i quali si sono espressi a favore dell'opzione *Più no che sì* e *Decisamente no* emerge la necessità di una più opportuna formazione anche rispetto all'analisi dei dati, 16.66%, una specifica formazione in presenza è richiesta dal 13.34%, una conoscenza approfondita del format per il 20%, il tasso di non risposte è del 36.66% (tab.12).

D13. Ci sono elementi di criticità nel format del RAV?		
	n	f %
Sì	30	18.75 %
No	130	81.25 %
Totale	30	100 %

Tab.13 "Sezione Percezione: Consenso"

Alla domanda D13 *Ci sono elementi di criticità nel format del RAV?* L'81% risponde *No*, il 18.75% *Si*.

D14. Se nella domanda precedente ha risposto Sì, indichi quali sono secondo lei le criticità		
	n	f%
Ripetitività	14	46.66 %
Difficoltà di lettura dei dati	10	33.33 %
Caratteristiche del software	5	16.66 %
Nr	1	3.33 %
Totale	30	100 %

Tab.14“Sezione Percezione: Criticità”

L’item 14 propone la lettura dei 30 intervistati che riscontrano difficoltà nella compilazione del Rav, il 46.66% di questi ritiene si tratti di una eccessiva ripetitività del format, il 33.33% invece individua il problema nelle scarse competenze docimologiche a disposizione della scuola, il 16.66% nelle caratteristiche del software.

D15. Ritengo che un RAV più snello possa essere più efficace		
	n	f %
DN	14	8.75 %
NS	25	15.62%
SN	63	39.37%
DS	58	36.25%
Totale	160	100 %

Tab.15“Sezione Percezione: Efficacia”

Una sorta di contraddizione, rispetto a quanto rilevato precedentemente (tab.13, tab.8), emerge in relazione al gradimento dello strumento Rav, infatti alla domanda D15 *Ritengo che un RAV più snello possa essere più efficace*, il 39.37% ha risposto *Più sì che no*, il 36.25% invece *Decisamente sì*, il 15.62% ha risposto *Più no che sì*, l’8.75% *Decisamente no*. Dai dati si evince dunque che nonostante l’apprezzamento espresso, attraverso gli item D13 e D8, gli intervistati ritengono, tuttavia, che un Rav più snello sia auspicabile ai fini di una migliore messa a fuoco dei punti di forza e di criticità, per giungere ad una accurata e attendibile descrizione dell’istituzione scolastica.

In generale i dati raccolti in questa sezione del questionario, coerenti con quanto emerso da precedenti indagini relative ai Rav (Poliandri et al., 2015; Barone, 2016; Muzzioli et al., 2016; Robasto, 2017; Perla, 2019; Benvenuto, 2019;) si esprimono a favore di questo format, ritenendolo strumento essenziale per il miglioramento della scuola. Ciò nonostante si ribadiscono richieste di intervento relative a: formazione specifica al personale docente, in particolar modo ai componenti del nucleo interno di autovalutazione; semplificazione del format Rav, attraverso una maggiore aderenza al contesto scolastico; migliore fruibilità dei dati forniti a livello centrale. Le istituzioni non sempre posseggono le conoscenze e le

capacità per poter analizzare ed interpretare la mole di dati che il Miur invia loro, tutto ciò naturalmente rischia di far naufragare il vero senso dell'autovalutazione.

Sezione Condivisione interna ed esterna. La tab.16 indica il grado di accordo sulla condivisione collegiale del Rav all'interno della propria istituzione scolastica, il 40.62% ed il 20% degli intervistati si sono espressi rispettivamente a favore della risposta *D'accordo* e *Abbastanza d'accordo*, l'8.75% ha risposto *Molto d'accordo*. Il 27.50% invece è *Poco d'accordo*, il 3.12% non è *Per niente d'accordo*. Quindi circa il 68.62% afferma che l'intera comunità scolastica conosce e condivide il rapporto di autovalutazione, tuttavia il 30 % circa ritiene che vi sia poca condivisione o per nulla.

D16. Ritengo che i momenti di discussione del RAV in sede collegiale siano sufficienti a garantire pieno coinvolgimento dell'intera comunità scolastica		
	n	f %
Per niente d'accordo	5	3.12 %
Poco d'accordo	44	27.50 %
D'accordo	65	40.62 %
Abbastanza d'accordo	32	20 %
Molto d'accordo	14	8.75 %
Totale	160	100 %

Tab.16 "Sezione Condivisione: Collegialità"

Altro dato rilevante che emerge dall'indagine è la presenza di stakeholder nella definizione del Piano di Miglioramento (tab.17), il 66.25% afferma che è esclusa la componente genitoriale, di studenti o di altri membri della comunità, il 33.75% invece dichiara di contemplare anche la presenza di altre figure che, a vario titolo, sono coinvolte nell'erogazione dell'offerta formativa dell'istituzione, di queste circa il 51% riguarda il personale Ata, per il 48% invece contempla la componente genitoriale (tab.18).

D17. Vi sono genitori, studenti o altri membri della comunità scolastica coinvolti in alcune fasi del PdM?		
	n	f %
Sì	54	33.75
No	106	66.25
Totale	160	100 %

Tab.17 "Sezione Condivisione: Stakeholder"

D18. Se ha risposto Sì alla domanda precedente, quali sono state le figure coinvolte?		
	n	f %
Personale Ata	28	51.86 %
Genitori	26	48.14 %
Totale	54	100 %

Tab.18 "Sezione Condivisione: Quali stakeholder"

Le successive tabelle rappresentano l'approccio delle istituzioni scolastiche verso la predisposizione e la diffusione del Piano di miglioramento. Il 40.63% si lascia supportare da

un intervento esterno per la definizione del piano di miglioramento (tab.19), tra questi il 70.76% ricorre al modello del PdM messo a disposizione da Indire (tab. 20). Il 59.37% degli intervistati dichiara di non aver usufruito di nessun supporto per l'elaborazione del PdM.

D19. Questo NAV ha usufruito di un supporto per l'elaborazione del PdM?		
	n	f %
Sì	65	40.63
No	95	59.37
Totale	160	100 %

Tab.19 "Sezione Condivisione: Supporto per PdM"

D20. Se ha risposto Sì alla domanda precedente, a quali risorse è ricorso		
	n	f %
Modello PdM (Indire)	46	70.76 %
Ambiente di formazione "Supporto alle scuole per il miglioramento" (Indire)	4	6.16 %
Esperti Indire	3	4.62 %
Altro	12	18.46 %
Totale	65	100 %

Tab.20 "Sezione Condivisione: Risorse di supporto"

D21. Ritengo che il PdM sia stato sufficientemente divulgato e condiviso con la comunità scolastica		
	n	f %
DN	1	0.62 %
NS	18	11.25 %
SN	75	46.87 %
DS	66	41.25 %
Totale	160	100 %

Tab.21 "Sezione Condivisione: Divulgazione all'interno della comunità scolastica"

Per quanto riguarda il Piano di Miglioramento, le tab.21 e 22 mostrano un dato piuttosto elevato rispetto al grado di condivisione interno ed esterno del PdM.

D22. Ritengo che il PdM sia stato sufficientemente divulgato al contesto in cui la scuola opera (genitori, agenzie educative ed extraeducative del territorio)		
	n	f %
DN	4	2.50 %
NS	37	23.12%
SN	81	50.62 %
DS	38	23.75 %
Totale	160	100 %

Tab.22 "Sezione Condivisione: Divulgazione all'esterno della comunità scolastica"

Rendicontazione e miglioramento. Rispetto a questa sezione del questionario, le tab. 23 e 24 rappresentano come le istituzioni si rapportano al Rav, se come strumento di controllo o possibilità di sviluppo e miglioramento.

D23. Ritengo che il RAV abbia una funzione prioritariamente conoscitiva, pertanto favorisce la consapevolezza dei punti deboli e dei punti di forza della scuola presso cui lavoro		
	n	f %
DN	1	0.62 %
NS	4	2.50 %
SN	76	47.50 %
DS	79	49.37 %
Totale	160	100 %

Tab.23“Sezione Rendicontazione e Miglioramento: Funzione conoscitiva”

Rispetto alla funzione conoscitiva del Rav, alla domanda *Ritengo che il RAV abbia una funzione prioritariamente conoscitiva, pertanto favorisce la consapevolezza dei punti deboli e dei punti di forza della scuola presso cui lavoro*, il 49.37% e il 47.50% si sono espressi a favore di *Decisamente sì* e *Più sì che no*, il 2.50% ha scelto *Più no che sì*.

Dunque gran parte degli intervistati ritiene il documento un valido mezzo per mettere a fuoco le criticità e i punti di forza della propria istituzione (tab.23).

D24. Ritengo che il RAV abbia una funzione prioritariamente di controllo e quindi di rendicontazione verso l'esterno		
	n	f %
DN	7	4.37 %
NS	43	26.87 %
SN	81	50.62 %
DS	29	18.12 %
Totale	160	100 %

Tab.24“Sezione Rendicontazione e Miglioramento: Funzione di controllo”

Relativamente alla funzione di controllo esercitata dall'esterno D24, il Rav viene vissuto come tale dal 18.12% e dal 50.62 dei rispondenti che hanno risposto *Decisamente sì* e *Più sì che no*; il 26.87% ed il 4.37% non ritiene invece il documento come una forma di controllo esterno (tab.24).

Verticalità. Questa sezione affronta la verticalità tra i due ordini di scuola, primaria e secondaria di primo grado, si vuole pertanto indagare se il Rav consente una descrizione adeguata ad entrambi gli ordini di scuola.

D25. Il format del RAV ha consentito un'analisi esauriente per entrambi gli ordini di scuola (primaria e secondaria di I grado)		
	n	f %
Sì	152	95 %
No	8	5 %
Totale	160	100 %

Tab.25“Sezione Verticalità: Accordo primaria/secondaria”

Quasi all'unanimità (95%) gli intervistati ritengono che il format sia strutturato in maniera tale da consentire ad entrambi gli ordini di scuola una descrizione accurata grazie agli indicatori e ai descrittori del Rav; coloro i quali invece ritengono che non sia possibile tale verticalità individuano le cause nelle caratteristiche del format Rav, ma anche in criticità interne all'istituzione stessa, si veda la tab.26.

D26. Se ha risposto No alla domanda precedente, elenchi brevemente le cause che, dal suo punto di vista, hanno impedito tale verticalità		
	n	f %
Format non adeguato	3	37.50 %
Criticità interne alla scuola	3	37.50 %
Nr	2	25 %
Totale	8	100 %

Tab.26 "Sezione Verticalità: Motivi di mancanza verticalità"

Utilità e fruibilità dei dati. Attraverso gli item D27 e D28 si indaga sul grado di utilità e di fruibilità dei dati distribuiti a livello centrale affinché le istituzioni scolastiche possano procedere ad una corretta analisi e compilazione del Rapporto di autovalutazione.

D27. Ritengo i dati distribuiti a livello centrale (MIUR, INVALSI, ISTAT) utili al processo di autovalutazione svolto		
	n	f %
DN	3	1.87 %
NS	5	3.12 %
SN	98	61.25 %
DS	53	33.12 %
Nr	1	0.62 %
Totale	160	100 %

Tab.27 "Sezione Utilità e fruibilità dati: Utilità"

La tab. 27 mostra che il 94.37% degli intervistati, sommando le risposte di coloro i quali hanno risposto *Più sì che no* e *Decisamente sì*, ritiene utili i dati somministrati dal governo centrale per poter procedere all'analisi della propria istituzione.

D28. Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (MIUR, INVALSI, ISTAT), di facile lettura e di immediata spendibilità all'interno del processo di autovalutazione		
	n	f %
DN	7	4.37 %
NS	27	16.87 %
SN	95	59.37 %
DS	31	19.37 %
Nr	7	4.37 %
Totale	160	100 %

Tab.28 "Sezione Utilità e fruibilità dati: Fruibilità"

Totalizzando le percentuali delle risposte *Più sì che no* e *Decisamente sì* dell'item D28 (tab.28), il 78.74% dichiara di non avere difficoltà nella lettura dei dati, tuttavia il 16.87% e 4.37% li ritiene di non semplice lettura, cala quindi il consenso relativamente alla agevolezza nella lettura dei dati.

Conclusioni. L'ultima sezione del questionario vuole tirare le somme rispetto all'approccio delle istituzioni scolastiche verso il processo di autovalutazione in generale. Con la domanda D29 (tab.29) si chiede agli intervistati se, in linea generale, ritengono che il Rapporto di autovalutazione promuova la lettura di un'immagine reale ed attendibile della scuola, il 74.37% risponde *Sì*, il 23.75% *In parte*, l'1.87% *No*.

D29. Ritengo che il RAV abbia restituito un'immagine fedele della scuola		
	n	f %
Sì	119	74.37 %
In parte	38	23.75 %
No	3	1.87 %
Totale	160	100%

Tab.29 "Sezione Conclusioni: Fedeltà descrittiva"

La domanda D30 chiede agli intervistati di fornire le proprie motivazioni sull'accordo o meno di un Rav come fotografia della scuola di appartenenza. In tab.30 emerge che coloro i quali ritengono che il Rav restituisca un'immagine fedele della scuola, il 74.36%, riconoscono al format un certo grado di esaustività e di completezza consentendo un'analisi oggettiva e coerente anche con l'idea iniziale che ognuno ha della propria istruzione. Gli intervistati sono concordi nel ritenere che il processo di autovalutazione stimoli e favorisca la consapevolezza di azioni e di processi.

D30. Perché? (In riferimento alla D29). Ritengo che il RAV abbia restituito un'immagine fedele della scuola		
	n	f %
Sì		
- Esaustività e completezza	41	25.62 %
- Analisi oggettiva	35	21.87 %
- Coerenza con l'idea iniziale della propria scuola	22	13.75 %
- Sviluppo di consapevolezza	16	10 %
- Coerenza con altri documenti della scuola	5	3.12 %
Totale Parziale	119	74.36%
In parte		
Dati quantitativi	19	11.87 %
Format poco sensibile al territorio	14	8.75%
Dispersivo	5	3.12 %
Totale Parziale	38	23.75%
No		
Dati quantitativi	2	1.25 %
Di non semplice lettura	1	0.62 %
Totale Parziale	3	1.87 %
Totale	160	100%

Tab.30 "Sezione Conclusione: Cosa penso del Rav"

Il 23.75% degli intervistati ritiene che solo in parte il Rav restituisca un'immagine fedele della scuola, poiché la predominanza di dati quantitativi rende parziale la restituzione della realtà scolastica, di questi l'8.75% ritiene che il format abbia una struttura molto rigida che impedisce una lettura specifica e puntuale del territorio, il 3.12% lo ritiene eccessivamente dispersivo. Infine l'1.87% ritiene che il Rav non abbia restituito un'immagine fedele dell'istituzione di cui fanno parte, i motivi sono riconducibili essenzialmente all'eccessivo uso di dati qualitativi e ad una non facile lettura degli stessi (tab.30).

Dalla tab.31 si delinea un quadro complessivamente positivo e propositivo verso il Rapporto di autovalutazione. Alla domanda D31 *Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo*, il 50% risponde *Decisamente sì*, il 46.87% *Più sì che no*, il 2.50% *Più no che sì* e lo 0.62% *Decisamente no*.

D. 31 Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo.		
	n	f %
DN	1	0.62 %
NS	4	2.50 %
SN	75	46.87 %
DS	80	50 %
Totale	160	100 %

Tab.31 "Sezione Conclusione: Percezione generale"

È evidente come la maggior parte degli intervistati si siano espressi a favore di questa esperienza autovalutativa, al di là di quelli che possono essere i limiti e le difficoltà oggettive e soggettive.

Su 160 intervistati, in 32 hanno fornito alcuni suggerimenti, racchiusi nella tabella che segue:

D.32 Suggerimenti		
	n	f %
Format più snello	14	43.75 %
Supporto alle scuole da parte di INVALSI	8	25 %
Più considerazione del contesto locale	6	18.75 %
Maggiore fruibilità dei dati	4	12.5 %
Totale	32	100 %

Tab.32 "Sezione Conclusione: Suggerimenti"

6.1 Analisi dati questionario Q1: test Chi Quadro e Phi Quadro

Dopo un'analisi descrittiva di tutte le variabili, si è passati all'osservazione di eventuali relazioni, le variabili di sfondo sono state poste in relazione con gli item maggiormente significativi rispetto agli obiettivi della ricerca. Le relazioni prese in esame sono illustrate in fig.33.

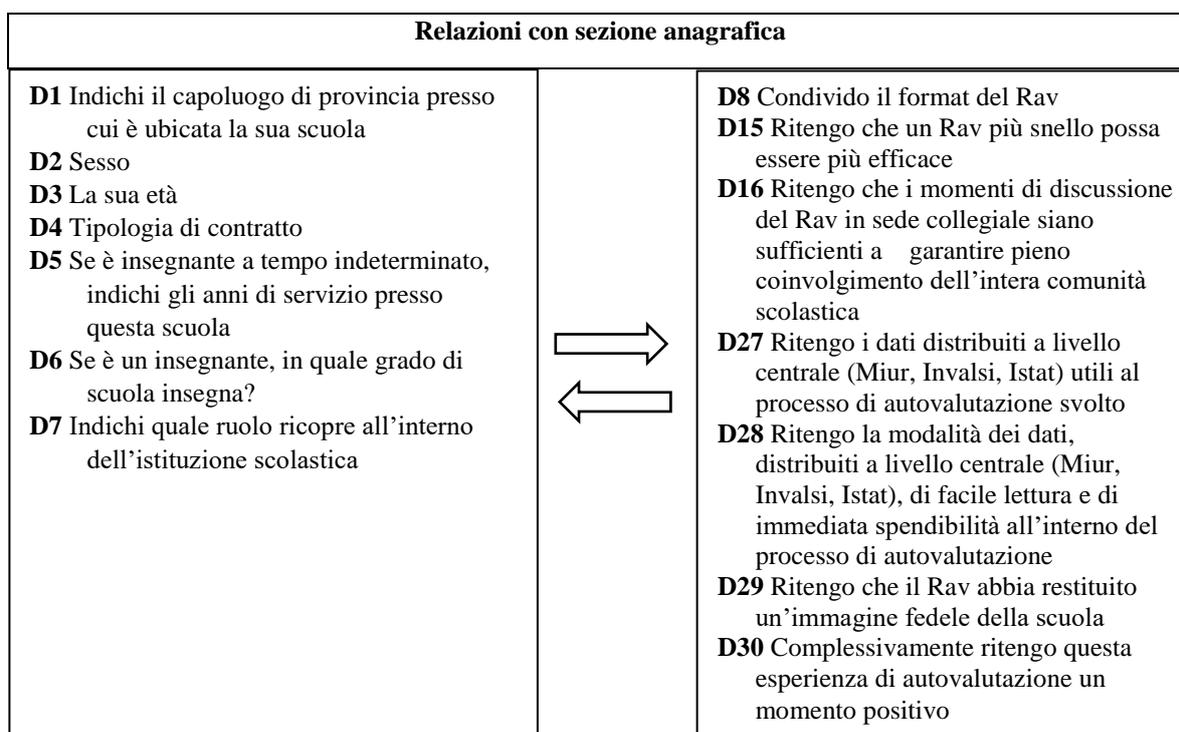


Fig.33 "Relazioni tra item"

Quando si è in presenza di due variabili categoriali, non ordinate, la distribuzione congiunta assume la forma di una tabella a doppia entrata ossia una tabella che illustri la distribuzione delle modalità di una variabile in corrispondenza delle modalità dell'altra variabile, in altre parole si osserva per appurare se esistono delle concordanze tra due proprietà per vedere se alcuni stati di una proprietà "attraggono" altri stati (Trincherò, 2002). Per stabilire l'esistenza e quantificare la forza di relazioni tra due variabili categoriali si è fatto ricorso all'indice del Phi-Quadro Φ^2 , derivato dall'indice statistico Chi-Quadro χ^2 ⁹. Più tale indice si discosta dallo zero, più è alta la differenza tra le frequenze osservate $[n_{ij}]$ e le frequenze attese $[n_{ij}^*]$ nelle celle della tabella a doppia entrata, formata dall'incrocio tra le due variabili. Se

⁹ Si definisce X (ics) quadro l'indice calcolato a partire dalla differenza tra una distribuzione di frequenze osservate e una corrispondente distribuzione di frequenze attese. A tale valore di ascissa corrisponde una data probabilità calcolata sulla distribuzione di probabilità Chi Quadro (χ^2) con g gradi di libertà.

tale differenza è alta è più probabile che la relazione sia da considerarsi “forte” e statisticamente significativa (Trincherò, 2012).

Questi valori dunque sono in grado di dimostrare se sussiste e in che misura un grado di correlazione tra due variabili prese in considerazione.

Attraverso l’analisi della relazione tra le variabili D15 e D1 si mostrano i passaggi per ottenere i due valori:

Relazione D15-D1: “Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace” - “Indichi la provincia di provenienza”.

Tabella osservata con valori $[n_{ij}]$, ovvero le frequenze assolute.

Item D15	Item D1						
		AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN		6	6	0	1	1	14
DS		14	20	9	1	14	58
NS		11	6	1	3	4	25
SN		20	16	8	6	13	63
totale		51	48	18	11	32	160

Tab.34 “Tabella frequenze assolute: D15-D1”

In tab.34 si trovano le *frequenze osservate*, ovvero le frequenze rilevate all’interno del campione dei casi corrispondenti ad una specifica coppia di modalità sulle due variabili, da questa si ottiene la tabella di indipendenza, che contiene i valori $[n_{ij}^*]$ e che consente di elaborare il χ^2 .

Tabella Indipendenza

Item D15	Item D1						
		AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN		4.4625	4.2	1.575	0.9625	2.8	14
DS		18.4875	17.4	6.525	3.9875	11.6	58
NS		7.96875	7.5	2.8125	1.71875	5	25
SN		20.08125	18.9	7.0875	4.33125	12.6	63
totale		51	48	18	11	32	160

Tab.35 “Tabella di indipendenza: D15-D1”

$\chi^2 = 14,180$
 $\phi^2 = 0,0295$
 $\phi = 0,1718$

Test Chi-Quadro
 statistica test= 14,181
 gradi di libertà= 12
 p-value= 0,2893
 Indipendenza

La tab.35 riporta le *frequenze attese*, ossia le frequenze che si troverebbero se tra le due proprietà non vi fosse alcuna relazione. La frequenza osservata è un numero intero, a differenza della frequenza attesa che, essendo una frequenza teorica che nasce da un assunto di equidistribuzione (il quale non è detto che si verifichi nella pratica), può anche assumere valori frazionari. La proporzione è la seguente:

*Marginale di colonna: Numero totale dei casi = Frequenza attesa: Marginale di riga;
Frequenza attesa = Marginale di colonna * Marginale di riga/Numero totale dei casi;*

Per ricavare ad esempio la frequenza attesa della provincia di Avellino in relazione con la domanda D15 “*Ritengo che un Rav più snello possa esser più efficace*” sul livello di risposta *Decisamente No* (DN), la frequenza attesa è di 4.4625%, che si ottiene applicando la formula appena descritta, quindi: $51 * 14 / 160$.

Maggiore è la distanza tra la condizione realmente osservata (frequenze osservate) e la condizione ipotetica (frequenze attese), tanto più vi è attrazione o repulsione tra le specifiche modalità (provenire dalla provincia di Avellino/rispondere *Decisamente No* all’item 15) delle due variabili, quindi tanto più è probabile che esista una relazione tra di esse (Trincherò, 2002).

La distanza tra la condizione osservata e quella ipotetica si calcola attraverso l’indice di χ^2 che è pari alla sommatoria delle differenze tra le frequenze osservate $[n_{ij}]$ e le frequenze attese $[n_{ij}^*]$ elevate al quadrato e rapportate alle frequenze attese, così per tutte le celle della tabella:

$$\chi^2 = \sum_{i,j} \frac{(n_{ij} - n_{ij}^*)^2}{n_{ij}^*}$$

La formula si applica per ogni valore della tabella di indipendenza, ogni cella dunque darà il contributo al χ^2 totale, che nella relazione presa in considerazione D15-D1 è di $\chi^2 = 14.180$. Dal momento che χ^2 è un valore al quadrato può disperdere alcune informazioni, quindi si tende a normalizzarlo attraverso l’indice del Φ^2 , di cui segue la formula:

$$\Phi^2 = \frac{\chi^2}{N[\min(h, k) - 1]}$$

Il valore Φ^2 è pari al valore di χ^2 rapportato al numero totale dei casi per il minimo tra il numero di righe e di colonne meno uno. Nel caso della relazione che si sta prendendo in considerazione, il valore di $\Phi^2 = 14.180 / 160 * 3$; $\Phi^2 = 0.0295$.

Anche l’indice di Φ^2 deve essere normalizzato, quindi messo sotto radice, per ottenere

$\Phi = \sqrt{\Phi^2}$, in questo caso il valore di Φ è di 0.1718.

Ottenuto il valore di Φ , si possono verificare 4 condizioni:

$\Phi = 0$ i due caratteri (variabili) sono *Indipendenti*

- $\Phi < 0.3$ *Bassa dipendenza* tra i caratteri
- $\Phi \geq 0.3$ *Apprezzabile dipendenza* tra i caratteri
- $\Phi = 1$ i due caratteri (variabili) sono *Dipendenti*.

Talvolta il solo valore di Φ non è sufficiente a determinare il tipo di legame, si rende necessario pertanto calcolare un altro indice, quello del *p-value*, ottenuto con il programma di fogli di calcolo Excel, attraverso la formula `DISTRIB.CHI (χ^2 ; gdl)`, in questo caso `DISTRIB.CHI (14.180; 12) = 0.2893`. Questo valore indica la probabilità che le differenze tra frequenze osservate e frequenze attese (sintetizzate dall'indice χ^2) siano da attribuirsi al caso (Trincherò, 2002). Se la probabilità è alta significa che le differenze tra le frequenze osservate e quelle attese possono essere attribuite al caso, se invece la probabilità è bassa, allora è ragionevole supporre che vi sia una reale attrazione (o repulsione) tra le due variabili. Naturalmente il concetto di alta o bassa probabilità è piuttosto relativo, è indispensabile pertanto ricorrere ad un criterio che sia oggettivamente condiviso, si definisce quindi una soglia di probabilità, *livello di significatività*, al di sotto del quale si presuppone l'esistenza di una relazione, al di sopra invece la sua assenza. Nell'ambito di questa ricerca il valore di tale soglia è stato fissato a 0.05, così come avviene di solito, tuttavia tale livello poteva essere stabilito anche allo 0.01 oppure allo 0.1. Se quindi il livello di significatività, espresso attraverso l'indice di p-value, scende al di sotto di 0.05 sussiste una relazione tra le due variabili prese in considerazione. Si possono quindi verificare le seguenti condizioni:

Dato un $\alpha=0.05$

- $p - value < \alpha$ *rifiuto ipotesi nulla* *Dipendenza*
- $p - value > \alpha$ *accetto ipotesi nulla* *Indipendenza*

Nel caso preso in considerazione il valore di Φ ottenuto è inferiore a 0.3, pertanto si può confermare che tra la variabile D15 "*Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace*" e la variabile D1 "*Indichi la provincia*" c'è un basso legame, tale relazione viene inoltre avvalorata dal calcolo del p-value che è di 0.2893, superiore alla soglia dello 0.05, pertanto si può concludere che le due variabili sono indipendenti.

Questo tipo di analisi è stata svolta mettendo in relazione tutte le domande della sezione anagrafica, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, con le domande precedentemente individuate, in quanto ritenute più significative all'interno del questionario, ovvero D8, D15, D16, D27, D28, D29, D31, si consideri la fig. 33.

In appendice di questo lavoro si allegano i valori con le relative tabelle, qui di seguito si riporta unicamente l'analisi da cui emerge un grado di dipendenza tra le variabili prese in considerazione.

Relazione D8-D6: “*Condivido il format del Rav*” – “*Se è un insegnante, in quale grado di scuola insegna?*”

Tabella Osservata

Item D8	Item D6						totale
		P	P%	S	S %	Nr	
Si	71	44.375%	50	31.250%	15	9.375%	136
InParte	10	6.250%	12	7.500%	1	0.625%	23
No	0	0%	0	,0%	1	0.625%	1
totale	81	50.625%	62	38.750%	17	10.625%	160

Tab.36 “*Tabella osservata D8-D6*”

Tabella d'Indipendenza

Item D8	Item D6				totale
		P	S	Nr	
Si	68.85	52.7	14.45	136	
InParte	11.64375	8.9125	2.44375	23	
No	0.50625	0.3875	0.10625	1	
totale	81	62	17	160	

Tab.37 “*Tabella di indipendenza D8-D6*”

$$\chi^2 = 10.792$$

$$\Phi^2 = 0.0337$$

$$\Phi = 0.1836$$

Test Chi-Quadro:
 statistica test= 10.793
 gradi di libertà= 4
 p-value= 0.02899
Dipendenza

Esiste dunque una relazione di dipendenza tra le due variabili considerate.

La tab.36 mostra che il 44.37% degli intervistati che alla domanda *Condivido il format del Rav* ha risposto *Si*, appartiene alla scuola primaria, così come il 31.25% che si è espresso a favore dello strumento proviene dalla scuola secondaria. Il 9.37% di intervistati, pur condividendo il format, non ha indicato l'ordine di scuola a cui afferisce, probabilmente poiché non docente.

In questo caso la risposta del *Si* si distribuisce in maniera abbastanza equa tra i due ordini di scuola, infatti il 50.62% degli insegnanti di scuola primaria si esprime per un 44.37% a favore del *Si*, per il 6.25% a favore di *In parte*, così come il 38.75% dei docenti della secondaria di primo grado si pronuncia per il 31.25% a favore del *Si*, per il 7.5% a favore di *In Parte*.

Relazione D27-D3: “Ritengo i dati distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat) utili al processo di autovalutazione svolto” — “La sua età”

Tabella Osservata

Item D27	Item D3					totale
	<35 %	35—44 %	44—54 %	>55 %		
DN	0 0 %	3 1.875%	0 0 %	0 0 %	3	
NS	1 0.625%	0 0 %	2 1.250%	2 1.250%	5	
SN	1 0.625%	11 6.875%	46 28.750%	40 25%	98	
DS	0 0 %	8 5%	22 13.750%	23 14.375%	53	
Nr	0 0 %	0 0 %	1 0.625%	0 0%	1	
totale	2 1.250%	22 13.750%	71 44.375%	65 40.625%	160	

Tab.38 “Tabella osservata D27-D3”

Tabella di Indipendenza

Item D27	Item D3					totale
	<35	35--44	44--54	>55		
DN	0.0375	0.4125	1.33125	1.21875	3	
NS	0.0625	0.6875	2.21875	2.03125	5	
SN	1.225	13.475	43.4875	39.8125	98	
DS	0.6625	7.2875	23.51875	21.53125	53	
NaN	0.0125	0.1375	0.44375	0.40625	1	
totale	2	22	71	65	160	

Tab.39 “Tabella indipendenza D27-D3”

$$\chi^2 = 36.41614$$

$$\phi^2 = 0.0758$$

$$\phi = 0.2754$$

Test Chi-Quadro
 statistica test= 36.416
 gradi di libertà= 12
 p-value= 0.0002777
Dipendenza

Letto in percentuale il valore di Φ è uguale al 27.54 %, questo dato molto vicino alla condizione > 30 ci induce a leggere un rapporto di dipendenza tra le due variabili, tutto ciò è avvalorato inoltre dal valore del p-value che è di 0.00027, quindi $< \alpha = 0.05$.

Analizzando i dati di questa dipendenza viene fuori che il 13.75% degli intervistati della fascia di età che va dai 35-44, alla domanda *Ritengo i dati distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat) utili al processo di autovalutazione svolto* si esprime in questo modo: il 6.87% risponde *Più sì che no*, il 5% *Decisamente sì*, l'1.87% *Decisamente no*.

Il range di età successivo 44-54 anni è costituito dal 44.37% degli intervistati che risponde *Più sì che no* per il 28.75%, *Decisamente sì* il 13.75%, *Più no che sì* l'1.25%. Alla stessa domanda coloro i quali rientrano nella fascia >55 anni di età, che rappresentano il 40.62% degli intervistati, hanno risposto per il 25% *Più sì che no*, il 14.37% *Decisamente sì*, l'1.25% *Decisamente no* (tab.38).

Le tre fasce considerate quindi hanno concentrato le loro risposte sul terzo livello, *Più sì che no*, e sul quarto livello *Decisamente sì*. La scelta degli unici due intervistati che rientrano

nella fascia < 35 anni invece si divide, 1 intervistato ritiene i dati forniti a livello centrale non utili alla stesura del rapporto di autovalutazione, l'altro invece, in linea con i soggetti delle altre fasce di età li ritiene validi. Si potrebbe dedurre da quanto sopra che in linea di massima ci sia un accordo indiscusso sull'utilità dei dati forniti alle istituzioni scolastiche per la definizione del Rav.

Relazione D28-D3: *“Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat), di facile lettura e di immediata spendibilità all'interno del processo di autovalutazione” — “La sua età”*

Tabella Osservata

Item D28	Item D3						totale		
	<35	%	35—44	%	44—54	%			
DN	0	0 %	4	2.500%	1	0.625%	2	1.250%	7
NS	0	0 %	6	3.750%	13	8.125%	8	5 %	27
SN	2	1.250%	9	5.625%	45	28.125%	39	24.375%	95
DS	0	0 %	3	1.875%	12	7.500%	16	10 %	31
totale	2	1.250%	22	13.750%	71	44.375%	65	40.625%	160

Tab.40 “Tabella osservata D28-D3”

Tabella di Indipendenza

Item D28	Item D3					totale
	<35	35--44	44--54	>55		
DN	0.0875	0.9625	3.10625	2.84375	7	
NS	0.3375	3.7125	11.98125	10.96875	27	
SN	1.1875	13.0625	42.15625	38.59375	95	
DS	0.3875	4.2625	13.75625	12.59375	31	
totale	2	22	71	65	160	

Tab.41 “Tabella indipendenza D28-D3”

$\chi^2 = 17.911$
 $\phi^2 = 0.0373$
 $\phi = 0.1931$

Test Chi-Quadro
 statistica test= 17.911
 gradi di libertà= 9
 p-value = 0.03622
 Dipendenza

Dall'analisi di questa relazione si nota che il valore di p-value è inferiore al livello di significatività fissato allo 0.05, pertanto c'è dipendenza tra le due variabili considerate. In questo caso la relazione di dipendenza sussiste tra la domanda D28 *Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat), di facile lettura e di immediata spendibilità all'interno del processo di autovalutazione* e ancora una volta l'età degli intervistati, D3 *La sua età*.

Se dalla tab.38 è emerso un generale consenso verso l'utilità dei dati forniti al livello centrale, tale accordo si conferma anche in questo caso (tab.40) per tutte le fasce di età prese

in considerazione, tuttavia si registra un lieve calo di consensi, infatti aumenta il primo livello di risposta *Decisamente no*.

Vedendo da vicino i dati raccolti (tab.40) emerge che il 13.75% degli intervistati della fascia 35-44 anni di età, si esprime nel seguente modo: il 5.62% *Più sì che no*, il 3.75% *Più no che sì*, il 2.5% *Decisamente no*, l'1.87% *Decisamente sì*.

La fascia di età successiva, quella che va dai 44—54 anni di età e che rappresenta il 44.37% degli intervistati, si esprime nel seguente modo: il 28.12% si esprime a favore del *Più sì che no*, l'8.12% a favore del *Più no che sì*, il 7.5% *Decisamente sì*.

Per quanto riguarda l'ultima fascia di età >55 i rispondenti che rappresentano il 40.62% degli intervistati si sono espressi in questo modo: il 24.37% ha scelto *Più sì che no*, il 10% *Decisamente sì*, il 5% *Più no che sì*, l'1.25% *Decisamente no*.

Volendo fare un confronto rispetto alla relazione precedente si può notare che se da una parte viene riconosciuta l'utilità dei dati erogati a livello centrale (tab.38), dall'altra parte cala il consenso in merito alla chiara lettura degli stessi e alla loro spendibilità nel processo di autovalutazione (tab.40). Il livello *Decisamente sì* ha 53 consensi nella relazione precedente D27/D3, mentre nella relazione D28/D3 questi scendono a 31, così come il livello *Più no che sì* ha 5 risposte nella relazione D27/D3, ben 27 nella relazione D28/D3.

Relazione D29-D1: “Ritengo che il Rav abbia restituito un'immagine fedele della scuola” - “Indichi il capoluogo di provincia presso cui è ubicata la sua scuola”

Tabella Osservata

Item D29	Item D1										
		AV	%	BN	%	CE	%	NA	%	SA	%
Si	43	26.875%	28	17.500%	16	0 %	6	3.750%	26	16.250%	119
InParte	7	4.375%	18	11.250%	2	1.250%	5	3.125%	6	3.750%	38
No	1	0.625%	2	1.250%	0	0 %	0	0 %	0	0 %	3
totale	51	31.875%	48	30 %	18	1.250%	11	6.875%	32	20 %	160

Tab.42 “Tabella osservata D29-D1”

Tabella di Indipendenza

Item D29	Item D1						
		AV	BN	CE	NA	SA	0
Si	37.93125	35.7	13.3875	8.18125	23.8	119	
InParte	12.1125	11.4	4.275	2.6125	7.6	38	
No	0.95625	0.9	0.3375	0.20625	0.6	3	
totale	51	48	18	11	32	160	

Tab.43 “Tabella indipendenza D29-D1”

$\chi^2 = 15.831$
 $\Phi^2 = 0.0494$
 $\Phi = 0.2224$

Test Chi-Quadro
 statistica test= 15.831
 gradi di libertà=8
 p-value= 0.04486
 Dipendenza

Il valore di p-value di 0.04486, quindi $\alpha = 0.05$, dimostra anche in questo caso una relazione di dipendenza tra le variabili prese in considerazione, D1-D29.

In tab.42 si legge una certa omogeneità nelle risposte fornite dai rispondenti, vediamo infatti che alla domanda *Ritengo che il Rav abbia restituito un'immagine fedele della scuola*, il 74.37% degli intervistati ha risposto *Sì*, se consideriamo le province questo dato si distribuisce nel seguente modo: Avellino il 26.87%, Benevento il 17.5%, Salerno per il 16.25%, Caserta per il 10%, Napoli per il 3.75%. Il 23.75% degli intervistati ritiene che *In parte* il Rav abbia restituito un'immagine fedele della propria scuola. La provincia che più delle altre ha maggiori perplessità rispetto al format è quella di Benevento che rappresenta il 30% degli intervistati i quali si esprimono nel seguente modo: *Sì* per il 17.5%, *In parte* per l'11.25%, 1.25% per il *No*.

Relazione D31-D3: “*Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo*” - “*La sua età*”

Tabella Osservata

Tab.44 “Tabella osservata D31-D3”

	Item D3									
		<35	%	35—44	%	44—54	%	>55	%	totale
Item D31	DN	0	0 %	1	0.625%	0	0 %	0	0 %	1
	NS	0	0 %	3	1.875%	0	0 %	1	0.625%	4
	SN	1	0.625%	10	6.250%	35	21.875%	29	18.125%	75
	DS	1	0.625%	8	5 %	36	22.500%	35	21.875%	80
	totale	2	1.250%	22	13.750%	71	44.375%	65	40.625%	160

Tabella di Indipendenza

	Item D3					
		<35	35--44	44--54	>55	totale
Item D31	DN	0.0125	0.1375	0.44375	0.40625	1
	SN	0.9375	10.3125	33.28125	30.46875	75
	DS	1	11	35.5	32.5	80
	totale	2	22	71	65	160

Tab.45 “Tabella indipendenza D31-D3”

$\chi^2 = 20.442$
 $\phi^2 = 0.0425$
 $\phi = 0.2063$

Test Chi-Quadro
 statistica test= 20.442
 gradi di libertà= 9
 p-value= 0.01537
 Dipendenza

Dai dati riportati in tab.44 emerge una apprezzabile omogeneità delle risposte dei rispondenti, infatti per tutte le fasce di età, alla domanda D31 *Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo* le risposte si concentrano su due livelli di risposta *Decisamente Sì/Più sì che no*.

Nello specifico possiamo vedere che la fascia di età 35-44 anni, che rappresenta il 13.75% dei rispondenti, alla domanda *Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo*, il 6.25% ha risposto *Più sì che no*, il 5% *Decisamente sì*, l'1.87% *Più no che sì*, lo 0.62% *Decisamente no*. Il range di età successivo 44-54 rappresenta il 44.37 % degli intervistati, questi si sono così divisi: il 22.50% si è espresso a favore del livello *Decisamente sì* e il 21.87% sul livello *Più sì che no*, nessuna risposta è pervenuta sulle altre due opzioni di scelta. L'ultima fascia di età di nostro interesse è rappresentata da chi ha un'età superiore ai 55 anni, questi costituiscono il 40.62% degli intervistati, le risposte sono così distribuite: 21.87% sul livello *Decisamente sì*, il 18.12% a favore dell'opzione *Più sì che no*, lo 0.62% *Più no che sì* (tab.44). Possiamo affermare quindi che quasi all'unanimità, per il 96.87%, gli intervistati considerano il processo di autovalutazione come momento positivo e costruttivo per la propria istituzione scolastica. Terminata l'analisi delle relazioni con la sezione anagrafica, si è passati ad osservare la presenza o meno di un'attrazione tra alcuni item del questionario considerati di maggiore interesse. Qui di seguito si riportano solo i rapporti di dipendenza emersi dopo il Test Chi-Quadro e del p.value, in appendice si possono consultare tutte le analisi realizzate quindi anche i rapporti di indipendenza

Relazioni tra Item	
	D8-D15
	D15-D28
	D15--D29
	D15--D31
	D16--D31

Tab.46 "Relazioni tra Item"

Relazione D8-D15: *"Condivido il format del Rav" — "Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace"*.

Tabella Osservata

Item D8	Item D15								totale
	DN	%	NS	%	SN	%	DS	%	
Si	13	8.125%	25	15.625%	58	36.25%	40	25%	136
In Parte	1	0.625%	0	0 %	5	3.125%	17	10.625%	23
No	0	0 %	0	0 %	0	0 %	1	0.625%	1
totale	14	8.75%	25	15.625%	63	39.375%	58	36.25%	160

Tab. 47 "Tabella osservata D8-D15"

Tabella di indipendenza

Item D8	Item D15					totale
	DN	NS	SN	DS		
Si	11.9	21.25	53.55	49.3	136	
InParte	2.0125	3.59375	9.05625	8.3375	23	
No	0.0875	0.15625	0.39375	0.3625	1	
totale	14	25	63	58	160	

Tab. 48 “*Tabella indipendenza D8-D15*”

$$\chi^2 = 19.566$$

$$\phi^2 = 0.0611$$

$$\phi = 0.2472$$

Test Chi-Quadro
 statistica test= 19.566
 gradi di libertà=6
 p-value=0.003307
Dipendenza

Il valore p-value che viene fuori dal valore di Chi-Quadro, segnala che c'è un rapporto di dipendenza tra la variabile D15 e D8, p.value = 0.003307 quindi $\alpha < 0.05$.

Le domande messe a confronto sono D8 *Condivido il format del Rav* e la variabile D15 *Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace*.

Osservando la tab.47 emerge una certa contraddizione da parte degli intervistati, infatti alla domanda *Condivido il format del Rav* si evince che il 36.25% degli intervistati pur condividendolo ritiene opportuno un modello di autovalutazione più snello che risulti essere maggiormente efficace, infatti alla domanda *Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace*, risponde *Più sì che no*. Allo stesso modo anche il 25% degli intervistati che condivide il format, risponde *Decisamente sì* alla domanda D15 *Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace*, anch'essi dunque non hanno dubbi nel ritenere che un modello meno complesso possa essere più semplice da gestire e maggiormente funzionale all'interno delle istituzioni scolastiche. Il 14.37% degli intervistati alla domanda *Condivido il format del Rav* risponde *In parte*, di questi all'item *Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace*, risponde per 3.12% *Più sì che no*, il 10.62% invece *Decisamente sì*. Quindi su 23 soggetti che solo in parte condividono il format, certamente 17 di questi hanno remore anche rispetto al modello proposto dal Miur. Ancora una volta si evince che le istituzioni scolastiche non sono restie al processo di autovalutazione interno, ma più di qualche perplessità sorge nel momento in cui si chiede loro di valutare gli strumenti forniti.

Relazione D15-D28: “Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace” - “Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat), di facile lettura e di immediata spendibilità all’interno del processo di autovalutazione”.

Tabella osservata

Item D15	Item D28								
		DN	%	NS	%	SN	%	DS	%
DN	0	0 %	2	1.25%	4	2.5%	8	5%	14
NS	0	0 %	5	3.125%	15	9.375%	5	3.125%	25
SN	4	2.5%	7	4.375%	48	30%	4	2.5%	63
DS	3	1.875 %	13	8.125%	28	17.5%	14	8.75%	58
totale	7	4.375%	27	16.875%	95	59.375 %	31	19.375%	160

Tab. 49 “Tabella osservata D15-D28”

Tabella di Indipendenza

Item D15	Item D28					totale
	DN	NS	SN	DS		
DN	0.6125	2.3625	8.3125	2.7125	14	
NS	1.09375	4.21875	14.84375	4.84375	25	
SN	2.75625	10.63125	37.40625	12.20625	63	
DS	2.5375	9.7875	34.4375	11.2375	58	
totale	7	27	95	31	160	

Tab.50 “Tabella indipendenza D15-D28”

$\chi^2 = 27.797$
 $\phi^2 = 0.0579$
 $\phi = 0.2406$

<p>Test Chi-Quadro statistica test= 27.798 gradi di libertà= 9 p-value= 0.001031 Dipendenza</p>

Le variabili prese in considerazione sono D15 *Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace* e D28 *Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat), di facile lettura e di immediata spendibilità all’interno del processo di autovalutazione*, sono in rapporto di dipendenza tra di loro.

Il 16.87% degli intervistati alla domanda D28 ovvero *Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat), di facile lettura e di immediata spendibilità all’interno del processo di autovalutazione*, risponde *Più No che sì*, di questi l’8.12% è anche favorevole all’utilizzo di un format Rav più snello, il 4.37% risponde *Più sì che no*, il 3.12% *Più no che sì* (tab.49).

Continuando l’analisi su altri livelli di risposta emerge che alla domanda D28 il 59.37% degli intervistati risponde *Più sì che no*, quindi ritengono di semplice lettura i dati erogati dal Miur, di questi il 17.5% ritiene che un modello Rav sia decisamente auspicabile, dello stesso parere anche il 30% che risponde *Più sì che no* all’item D15.

Il 19.37% di intervistati alla domanda D28 *Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat), di facile lettura e di immediata spendibilità all'interno del processo di autovalutazione*, ha risposto *Decisamente sì*, tuttavia l'8.75% insieme al 2.5% si esprime ancora una volta a favore di un modello meno complesso, per ulteriori dettagli si rinvia alla tab.49. In conclusione, dalla relazione esaminata si evince che i rispondenti pur ritenendo i dati erogati dal Miur di semplice accesso, confermano la complessità dello strumento Rav a cui affidarsi per avviare e portare a termine il processo di autovalutazione.

Relazione: D15-D29: *“Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace” — “Ritengo che il Rav abbia restituito un'immagine fedele della scuola”*

Tabella Osservata

Item D15	Item D29						
		Sì	%	In parte	%	No	%
DN	7	4.375%	7	4.375%	0	0 %	14
NS	22	13.75%	3	1.875%	0	0 %	25
SN	54	33.75%	8	5%	1	0.625%	63
DS	36	22.5%	20	12.5%	2	1.25%	58
totale	119	74.375%	38	23.75%	3	1.875%	160

Tab.51 “Tabella osservata D15-D29”

Tabella di Indipendenza

Item D15	Item D29				totale
		Sì	In parte	No	
DN		10.4125	3.325	0.2625	14
NS		18.59375	5.9375	0.46875	25
SN		46.85625	14.9625	1.18125	63
DS		43.1375	13.775	1.0875	58
totale		119	38	3	160

Tab.52 “Tabella indipendenza D15-D29”

$$\chi^2 = 17.105$$

$$\phi^2 = 0.0534$$

$$\phi = 0.2312$$

Test Chi-Quadro
 statistica test= 17.104
 gradi di libertà= 5
 p-value= 0.008903
 Dipendenza

Il valore di p-value= 0.008903 che viene fuori dal valore di Chi-Quadro, segnala che c'è un rapporto di dipendenza tra le variabili considerate, p-value = 0.008903 < α = 0.05. Le variabili considerate sono D15 *Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace* e D29 *Ritengo che il Rav abbia restituito un'immagine fedele della scuola*.

I dati più significativi della tab. 51 sono i seguenti: il 74.37% ha risposto *Sì* alla domanda *Ritengo che il Rav abbia restituito un'immagine fedele della scuola*, di cui il 22.5% ritiene sia decisamente utile utilizzare un format più snello, dello stesso avviso il 33.75% che alla domanda *Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace*, ha risposto *Più sì che no*.

Il 23.75% ha risposto *In parte* alla domanda *Ritengo che il Rav abbia restituito un'immagine fedele della scuola*, di questi il 15.5% (DS + SN = 12.5% +5%) è favorevole all'utilizzo di un nuovo format più agevolmente utilizzabile.

Relazione D15-D31: *“Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace” — “Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo”.*

Tabella Osservata

		Item D31								
		DN	%	NS	%	SN	%	DS	%	totale
Item D15	DN	0	0 %	1	0.625%	3	1.875%	10	6.25%	14
	NS	0	0 %	1	0.625%	13	8.125%	11	6.875%	25
	SN	0	0 %	0	0 %	44	27.5%	19	1.875%	63
	DS	1	0.625%	2	1.25%	15	9.375%	40	25%	58
	totale	1	0.625%	4	2.5%	75	46.875%	80	50%	160

Tab.53 *“Tabella osservazione D15-D31”*

Tabella di Indipendenza

		Item D31				
		DN	NS	SN	DS	totale
Item D15	DN	0.0875	0.35	6.5625	7	14
	NS	0.15625	0.625	11.71875	12.5	25
	SN	0.39375	1.575	29.53125	31.5	63
	DS	0.3625	1.45	27.1875	29	58
	totale	1	4	75	80	160

Tab.54 *“Tabella indipendenza D15-D31”*

$\chi^2 = 30.199$
 $\Phi^2 = 0.063$
 $\Phi = 0.2508$

<p>Test Chi-Quadro statistica test= 30.199 gradi di libertà= 9 p-value= 0.0004058 <i>Dipendenza</i></p>

Nell'analisi della relazione tra D15 e D31 (tab.53) il dato su cui riflettere, ancora una volta, è che il processo di autovalutazione interno, attraverso la compilazione del Rav, viene considerato come momento positivo, di analisi prima e di crescita poi, tutto ciò al di là delle criticità che si riscontrano. Infatti alla domanda D31 *Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo* i dati più significativi si osservano sul livello di risposta *Più sì che no* e *Decisamente sì*, dove rispettivamente possiamo notare un numero di consensi pari al 46.87% e al 50%. All'interno di questi dati possiamo distinguere ulteriori punti di vista, nel dato del 46.87% troviamo il 9.37% e il 27.5% che sono favorevoli ad un Rav meno complesso, così come tra il 50% di coloro che ritengono complessivamente

positiva l'esperienza dell'autovalutazione, il 25% (DS) e il 11.87% (NS) sono dello stesso avviso, ovvero semplificare la struttura.

Relazione D16-D31: “Ritengo che i momenti di discussione del Rav in sede collegiale siano sufficienti a garantire pieno coinvolgimento dell'intera comunità scolastica” - “Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo”.

Tabella osservata

	Item D31								
	DN	%	NS	%	SN	%	DS	%	totale
Item D16 Per niente d'accordo	0	0 %	0	0 %	1	0.625%	4	2.5%	5
Poco d'accordo	1	0.625%	2	1.25%	29	18.125%	12	7.5%	44
Abbastanza d'accordo	0	0 %	1	0.625%	13	8.125%	18	11.25%	32
D'accordo	0	0 %	1	0.625%	31	19.375 %	33	20.625%	65
Molto d'accordo	0	0 %	0	0 %	1	0.625%	13	8.125%	14
totale	1	0.625%	4	2.5%	75	46.875%	80	50%	160

Tab.55 “Tabella osservazione D16-D31”

Tabella di Indipendenza

	Item D31				
	DN	NS	SN	DS	totale
Item D16 Per niente d'accordo	0.03125	0.125	2.34375	2.5	5
Poco d'accordo	0.275	1.1	20.625	22	44
Abbastanza d'accordo	0.2	0.8	15	16	32
D'accordo	0.40625	1.625	30.46875	32.5	65
Molto d'accordo	0.0875	0.35	6.5625	7	14
totale	1	80	4	75	160

Tab.56 “Tabella indipendenza D16-D31”

$$\chi^2 = 24.146$$

$$\phi^2 = 0.0503$$

$$\phi = 0.2242$$

Test Chi-Quadro
statistica test= 24.146
gradi di libertà= 12
p-value= 0.01943
Dipendenza

Anche in questo caso il valore del p-value, pari a: $0.01943 < \alpha = 0.05$, indica che le due variabili prese in considerazione sono dipendenti tra loro.

Tra i dati maggiormente significativi della tab. 55 si noti che il 46.87% degli intervistati ritiene che il processo di autovalutazione sia da considerarsi come momento positivo

all'interno dell'istituzione, di questi il 19.37% è d'accordo nel ritenere che i momenti di discussione del Rav in sede collegiale siano sufficienti a garantire il coinvolgimento della comunità scolastica, il 18.12% invece è poco d'accordo.

Il 50% dei rispondenti reputa che l'esperienza di autovalutazione sia decisamente momento positivo per la scuola, di questi il 20.62% alla domanda D31 *Ritengo che i momenti di discussione del Rav in sede collegiale siano sufficienti a garantire pieno coinvolgimento dell'intera comunità scolastica* ha risposto *D'accordo*, l'11.25% *Abbastanza d'accordo*, il 7.5% *Poco d'accordo*. Dallo studio della relazione tra queste due variabili possiamo concludere che in linea di massima coloro i quali ritengono il processo di autovalutazione momento importante nella vita e nel percorso dell'istituzione scolastica, considerano sufficienti i momenti collegiali di condivisione del documento Rav.

6.2 Riflessioni finali

Dalle analisi effettuate emerge da parte degli intervistati un atteggiamento propositivo e costruttivo a favore del processo di autovalutazione. Le difficoltà sono quelle già evidenziate con la sperimentazione VALeS, di cui il Rav è il suo naturale prosecutore. Il format è visto come una struttura complessa e la lettura dei dati non semplice, emerge il bisogno di un metodo di valutazione interna orientato all'analisi sistemica e di processo più che di una valutazione fondata esclusivamente su standard quantitativi. All'interno di una cornice predefinita e articolata, dunque, le scuole hanno la possibilità di raccontarsi, tuttavia si potrebbe giungere ad una deriva compilativa se la stesura di questo documento non fosse sostenuta da misure adeguate, rischierebbe di tradursi in un mero atto compilativo, senza cogliere l'opportunità di crescita per la comunità professionale (Giampietro et al., 2016).

Il processo di autovalutazione più che essere calato dall'alto nella forma di indicatori e adempimenti prescrittivi e, talvolta sanzionatori, dovrebbe aprire uno spazio e un tempo, all'interno delle prassi quotidiane dei docenti, dedicato alla riflessione profonda sulle ricadute reciproche che si sostanziano nel dualismo "scuola-territorio". Solo in questo modo si può stimolare le istituzioni ad uno spirito riflessivo reale, così come la letteratura di settore sottolinea (Rodgers, 2002; Schön, 2006; Fabbri, Striano & Melcarne, 2008). La riflessività infatti è una delle forze che impattano maggiormente sul cambiamento culturale e prassico dei professionisti della formazione.

I primi dati diffusi dal Miur sulla composizione dei nuclei di autovalutazione interna, nell'anno scolastico 2014/2015, rimandano ad una conduzione piuttosto ristretta del

processo di autovalutazione e ad una composizione di soggetti che già lavoravano a stretto braccio del dirigente, come vicari, funzioni strumentali e responsabili di plesso. È lecito dunque chiedersi se in questo modo i risultati emersi vengono realmente condivisi con l'intera comunità educante e se il processo di autovalutazione non finisca per coinvolgere ancora unicamente i collaboratori del dirigente. Questo dato viene avvalorato anche da questa indagine, dall'item D7 (tab.7) emerge che su 160 intervistati solo il 10% non ricopre altri ruoli, i rimanenti partecipanti invece rientrano tra le figure strumentali, collaboratori del dirigente, responsabili di plesso e animatori digitali. I processi autovalutativi, se orientati al miglioramento, prevedono una dimensione plurale, fondata su evidenze qualitative e quantitative, in grado di restituire le diverse prospettive e punti di vista di diversi attori (Giampietro et al., 2016).

Altro aspetto emerso dall'indagine, che si allinea con precedenti ricerche (Perla, 2019; Benvenuto, 2019; Robasto 2017; Poliandri et al., 2015) e su cui vale ancora la pena riflettere, riguarda le risposte relative alla domanda D15 *“Ritengo che un RAV più snello possa essere più efficace”*, il 75.62% ritiene che un documento meno articolato possa indubbiamente essere più efficace nella descrizione dell'istituzione scolastica e quindi nella messa a fuoco dei punti di forza e di criticità. Su questo punto è indispensabile aprire una seria discussione, poiché nell'ottica dell'Invalsi la costruzione del format così strutturato vuole rappresentare un aiuto ed un supporto alla riflessione valutativa delle istituzioni scolastiche, il punto è che queste ultime non lo percepiscono come tale, il format infatti viene vissuto come inibitore del processo di analisi. Altro aspetto rilevante che vede confermare l'ipotesi iniziale di questa indagine, viene evidenziato attraverso l'item D8 *Condividi il format del Rav?* A questa domanda l'85% degli intervistati risponde *Sì*, il 14% circa *In Parte* (tab.8), tuttavia a seguito di analisi eseguite attraverso l'indice di Chi-Quadro e di Phi-Quadro per stabilire eventuali relazioni tra variabili, è emerso che il 61.25% (totalizzando le risposte *Più sì che no* e *Decisamente sì*) di coloro i quali condividono il Rav, ritengono anche che un format più snello sia più efficace (tab.47) quindi più funzionale ad un processo autovalutativo di per sé per niente agevole.

Come supposto nella fase iniziale di questo lavoro, la lettura dei dati raccolti non rimanda a forme di ostilità o di avversione verso il processo di autovalutazione, ciò significa che la cultura valutativa ha scoperto un terreno fertile nelle istituzioni scolastiche, tuttavia è lecito interrogarsi sulla qualità dei documenti prodotti, o meglio, chiedersi quanto l'elaborazione del Rapporto di autovalutazione sia effettivamente valutativo o semplicemente descrittivo, quanto il documento prodotto sia conforme alle aspettative, anche di tipo rendicontativo, dei

soggetti esterni, e quanto la conoscenza prodotta dall'autovalutazione sia significativa per una comunità esterna di esperti.

Tali considerazioni potrebbero rappresentare le premesse per un eventuale prosieguo di questa indagine, così da avere un quadro più chiaro e definitivo del processo di autovalutazione del quale in questo lavoro si è analizzato esclusivamente la cultura sottesa.

7. Descrizione del campione della ricerca Q2 Indagine Dirigenti Scolastici sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione

Il campione della ricerca del questionario Q2 *Indagine Dirigenti Scolastici sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione* è costituito da 42 dirigenti scolastici che presiedono il Nucleo di valutazione interna, Niv. A tal proposito è utile ricordare che l'Invalsi (2019) differenzia il Nucleo di autovalutazione interna presieduto dal dirigente scolastico, per l'appunto Niv, dal Nucleo di autovalutazione scolastico quando questi si riunisce per gruppi di lavoro, senza la figura del dirigente, in questo caso si parla di Nav.

DESCRIZIONE DATASET Questionario Q2

Prima di procedere all'analisi dei dati, si specificano le variabili prese in esame

D1 Provincia <i>D1 Indichi il capoluogo di provincia presso cui è ubicata la scuola che dirige</i>	Avellino	AV
	Benevento	BN
	Caserta	CE
	Napoli	NA
	Salerno	SA
D2. Reggenza <i>Oltre alla titolarità ha una reggenza?</i>	Si	SI
	No	NO
<i>Le seguenti domande hanno come possibilità di risposta, tutte, le seguenti opzioni:</i>		
	Molto d'accordo	Molto d'accordo
	Abbastanza d'accordo	Abbastanza d'accordo
	Poco d'accordo	Poco d'accordo
	Per niente d'accordo	Per niente d'accordo
D5.1	<i>La redazione del Rav è stata frutto di collaborazione attivata all'interno della sua scuola?</i>	
D5.2	<i>I processi di elaborazione del Rav hanno influito sui suoi tempi di lavoro?</i>	
D5.3	<i>Il processo di elaborazione del Rav è stata una opportunità per gestire il miglioramento nella sua scuola?</i>	
D5.4	<i>Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stato vissuto da Lei come un mero adempimento formale?</i>	
D5.5	<i>Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stato vissuto da Lei come opportunità di crescita personale e professionale?</i>	
D5.6	<i>Le competenze del gruppo di lavoro che ha contribuito alla stesura del Rav sono risultate adeguate al compito?</i>	
D5.7	<i>Ha trovato gli indicatori da utilizzare per il Rav inadeguati?</i>	

D5.8	<i>È convinto che la delibera collegiale del Rav sia un passaggio vincolante per il coinvolgimento della comunità scolastica?</i>
D5.9	<i>L'aggiunta di ulteriori indicatori, rispetto a quelli predefiniti, da parte della scuola è utile per Lei?</i>
D5.10	<i>La possibilità di rivedere il Rav ogni anno è per Lei necessaria?</i>
D5.11	<i>Le priorità e i traguardi emersi nel Rav sono coerenti con quelli che immaginava prima che si avviasse il processo?</i>

Tab.57 "Descrizione Dataset Q2"

La descrizione del campione avviene attraverso l'analisi dei quesiti posti all'interno del questionario validato in letteratura (Benvenuto, 2018). La tab.58 mostra che il 28.57% dei rispondenti dirige scuole della provincia di Benevento, il 26.19% della provincia di Avellino, il 19.04% di Salerno, il 14.28% di Napoli ed infine l'11.90% di Caserta.

D1. Indichi il capoluogo di provincia presso cui è ubicata la scuola che dirige		
	n	f %
AV	11	26,190%
BN	12	28,571%
CE	5	11,905%
NA	6	14,286%
SA	8	19,048%
totale	42	100%

Tab.58 "Provincia"

Se si vuole operare un confronto tra i campioni dei due questionari (Q1 e Q2), si può notare che anche in questo caso le province più solerti nella restituzione degli stessi sono risultate le città di Benevento e di Avellino, segue la provincia di Salerno, ultime Caserta e Napoli; anche i contatti telefonici con i dirigenti e/o i suoi collaboratori sono risultati molto più immediati.

D2. Oltre alla titolarità ha una reggenza?		
	n	f %
Sì	5	11.90 %
No	37	88.09 %
Totale	42	100%

Tab.59 "Reggenza"

La maggior parte di essi l'88,09% non ha reggenze, solo l'11.9% invece dichiara di averne (tab.59).

D3. Quante persone hanno contribuito alla redazione del RAV dell'istituto che dirige?	
Minimo	3.0
1 Quartile	5.0
Mediana	7.0
Media	7.6
3 Quartile	10.0
Massimo	20.00

Tab.60 "Composizione Niv"

La domanda D3 può essere considerata come una variabile continua ed in quanto tale su di essa è possibile calcolare ed osservare alcuni parametri.

Innanzitutto, da un punto di vista numerico, in media ci sono 7.6 persone che redigono il RAV; si va da un minimo di 3 persone ad un massimo di 20 soggetti. È possibile notare inoltre la presenza di un valore eccezionalmente grande (20.0) che si discosta molto dalle osservazioni precedenti e per questo definito anche come outlier, dato "aberrante" poiché si discosta dal gruppo in modo anomalo (Marradi & Gasperoni, 1992).

D4. Può descrivere la composizione del gruppo con i relativi ruoli?		
	n	f%
Funzioni strumentali	35	25.9
Collaboratori del dirigente	32	23.7
Docenti	26	19.3
Animatori digitali	20	14.8
Genitori	14	10.4
DSGA	5	3.7
Nr	3	2.2

Tab.61 "Descrizione composizione Niv"

Come sappiamo, il Nav ha una composizione variabile da istituto a istituto, e la possibilità d'individuare personale esterno a quello scolastico. Sulla base di tali ragioni, più che individuare la composizione di ogni singolo gruppo per ogni istituto coinvolto nell'indagine, il quesito D4 "Può descrivere la composizione del gruppo con i relativi ruoli?" è stato posto per individuare le figure più presenti, ossia i ruoli che i dirigenti maggiormente richiedono per l'elaborazione del Rav (tab.61). Tale quesito, a risposta aperta, prevedeva per i dirigenti la possibilità di rispondere liberamente, pertanto ciascuno di essi poteva indicare più figure che compongono il nucleo di autovalutazione di riferimento e che, in questa sede, sono state aggregate per comprendere quelle prevalentemente scelte.

La tab.61 indica che per la composizione dei nuclei di autovalutazione interna i dirigenti scolastici preferiscono affidarsi a figure che già ricoprono, all'interno dell'istituzione, ruoli di responsabilità, affidandosi probabilmente alle maggiori competenze di questi, sia in termini di conoscenze, ma anche di capacità di lavorare in gruppo, di raccogliere e rendere

coerenti le informazioni del dentro/fuori scuola. Questi dati sono confermati anche dal campione relativo al Q1, il punto di vista del Nav, attraverso l'item 7 (tab.7), anche qui infatti si registra una elevata presenza di figure che ricoprono ruoli strategici all'interno della istituzione scolastica. Dalle risposte emerge che i dirigenti necessitano di funzioni strumentali e propri collaboratori in percentuali più alte, rispettivamente 25.9% e 23.7%. Seguono, in ordine decrescente: docenti (19.3%), animatori digitali (14.8%), componente genitoriale (10.4%) e DSGA (3.7%), il tasso di non risposte al quesito è del 2.2% (Tab.61). Se da una parte questa scelta tutela e garantisce, probabilmente, una migliore qualità del documento autovalutativo, dall'altra tende ad escludere quella parte di comunità scolastica che, pur avendo altrettante capacità ed esperienza da poter mettere a disposizione dell'istituzione, finisce per rivestire un ruolo marginale all'interno del processo di autovalutazione.

8. Analisi dati questionario Q2: descrittiva generale

La descrizione del campione di riferimento relativo al questionario Q2 ha consentito di descrivere i primi quattro item, si passa ora ad un'analisi descrittiva dei successivi.

D5.1 La redazione del Rav è stata frutto di collaborazione attivata all'interno della sua scuola.		
	n	f%
Per niente d'accordo	1	2.381%
Poco d'accordo	1	2.381%
Abbastanza d'accordo	18	42.857%
Molto d'accordo	21	50 %
Nr	1	2.381%
totale	42	100%

Tab.62“Collaborazione”

Dalla tab.62 si può osservare che alla domanda D5.1 *La redazione del Rav è stata frutto di collaborazione attivata all'interno della sua scuola?* Il 50% degli intervistati è *Molto d'accordo*, seguito dal 42.85% che si dichiara *Abbastanza d'accordo*. Quasi all'unanimità quindi i rispondenti ritengono che il processo di autovalutazione attivato presso la propria istituzione sia frutto di un lavoro di sinergia tra le componenti coinvolte.

D5.2 I processi di elaborazione e redazione del Rav hanno influito sui suoi tempi di lavoro.		
	n	f%
Per niente d'accordo	1	2.381%
Poco d'accordo	8	19.048%
Abbastanza d'accordo	16	38.095%
Molto d'accordo	17	40.476%
totale	42	100%

Tab.63 “Tempi di lavoro”

Alla domanda D5.2 *I processi di elaborazione e redazione del Rav hanno influito sui suoi tempi di lavoro?* Il 40.47% è *Molto d'accordo*, come anche il 38.09% è *Abbastanza d'accordo*, il 19.04% ritiene che l'elaborazione del Rav non abbia influito molto sui tempi di lavoro, il 2.38% ha risposto *Per niente d'accordo*. Si può concludere quindi che gran parte degli intervistati ritiene che la stesura del Rav influisce sui tempi e sull'organizzazione di lavoro, pertanto la compilazione del documento richiede un dispendio in termini di lavoro e di tempo da parte di tutti (tab.63).

D5.3 Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stata una opportunità per gestire il miglioramento nella sua scuola.		
	n	f%
Per niente d'accordo	1	2.381%
Poco d'accordo	1	2.381%
Abbastanza d'accordo	16	38.095%
Molto d'accordo	23	54.762%
Nr	1	2.381%
totale	42	100%

Tab.64 "Rav come opportunità"

D5.4 Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stato vissuto da Lei come un mero adempimento formale.		
	n	f%
Per niente d'accordo	20	47.619%
Poco d'accordo	15	35.714%
Abbastanza d'accordo	3	7.143%
Molto d'accordo	1	2.381%
Nr	3	7.143%
totale	42	100%

Tab.65 "Rav come adempimento formale"

Alla domanda D5.3 *Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stata una opportunità per gestire il miglioramento nella sua scuola?* Il 54.76% è *Molto d'accordo*, il 38.09% è *Abbastanza d'accordo*, il 4.76% invece si distribuisce sul *Poco d'accordo* o *Per niente d'accordo*. I dati descrivono dirigenti che credono nel valore conoscitivo e formativo del Rapporto di autovalutazione, lo strumento viene percepito come una vera opportunità per sviluppare una visione d'insieme della propria istituzione scolastica e come stimolo per attivare processi di miglioramento (tab.64). Questo è il motivo per cui alla domanda D5.4 l'83.32%, sommando le risposte dei livelli *Per niente d'accordo* e *Poco d'accordo* degli intervistati, non considera la stesura del Rav come puro atto formale. Evidentemente essi confidano nella certezza che il processo di autoanalisi sia un aspetto fondamentale e necessario nella vita di un'istituzione scolastica, quindi una grande opportunità per osservare con lenti diverse la propria quotidianità, che in quanto tale si rischia di dare per scontata

(tab.65). Il 7.14% si esprime a favore di *Abbastanza d'accordo*, il 2.38% su *Molto d'accordo*, il tasso di non risposte è del 7.14%.

D5.5 Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stato vissuto da Lei come un'opportunità di crescita personale e professionale.		
	n	f%
Per niente d'accordo	1	2.381%
Poco d'accordo	2	4.762%
Abbastanza d'accordo	19	45.238%
Molto d'accordo	19	45.238%
Nr	1	2.381%
totale	42	100%

Tab.66 "Rav come crescita professionale"

Con l'item D5.5 *Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stato vissuto da Lei come un'opportunità di crescita personale e professionale?* I dati più significativi sono rappresentati dal 45.23% degli intervistati che ha risposto *Molto d'accordo*, la stessa percentuale la troviamo anche sul livello *Abbastanza d'accordo*. È evidente che quasi all'unanimità i dirigenti ritengono l'elaborazione di questo documento come stimolo per migliorare sia professionalmente che personalmente (tab.66).

D5.6 Le competenze del gruppo di lavoro che ha contribuito alla stesura del Rav sono risultate adeguate al compito		
	n	f%
Per niente d'accordo	0	0 %
Poco d'accordo	5	11.905%
Abbastanza d'accordo	14	33.333%
Molto d'accordo	23	54.762%
totale	42	100%

"Tab.67 "Adeguatezza delle competenze"

Relativamente alla domanda D5.6 *Le competenze del gruppo di lavoro che ha contribuito alla stesura del Rav sono risultate adeguate al compito?* I rispondenti ritengono di possedere adeguate competenze per poter redigere adeguatamente il Rav, il 54.76% risponde *Molto d'accordo*, il 33.33% *Abbastanza d'accordo*, *Poco d'accordo* il 11.9%. (tab.67).

D5.7 Ha trovato gli indicatori da utilizzare per il Rav inadeguati		
	n	f%
Per niente d'accordo	11	26.190%
Poco d'accordo	21	50 %
Abbastanza d'accordo	6	14.286%
Molto d'accordo	1	2.381%
Nr	3	7.143%
totale	42	100%

Tab.68 "Adeguatezza degli indicatori del Rav"

Alla domanda D5.7 (tab.68) *Ha trovato gli indicatori da utilizzare per il Rav inadeguati?* Non emergono criticità importanti, tuttavia bisogna annotare che non c'è un forte consenso verso gli indicatori del Rav, *Per niente d'accordo* arriva solo al 26.19%. *Poco d'accordo* al 50% *Abbastanza d'accordo* il 14.28%, *Molto d'accordo* al 2.38%, il tasso di non risposte è del 7.14%.

D5.8 È convinto che la delibera collegiale del Rav sia un passaggio vincolante per il coinvolgimento della comunità scolastica		
	n	f%
Per niente d'accordo	5	11.905%
Poco d'accordo	6	14.286%
Abbastanza d'accordo	10	23.810%
Molto d'accordo	20	47.619%
Nr	1	2.381%
totale	42	100%

Tab.69 "Importanza della collegialità"

Per quanto riguarda la domanda D5.8 *È convinto che la delibera collegiale del Rav sia un passaggio vincolante per il coinvolgimento della comunità scolastica?* Il 47.61% si trova *Molto d'accordo*, il 23.81% *Abbastanza d'accordo* (tab.69). Gran parte degli intervistati ritiene dunque il Collegio il *luogo* adatto affinché l'intera comunità scolastica possa essere realmente coinvolta dall'esito del processo autovalutativo, si ricordi che in fin dei conti l'elaborazione del Rav è nelle mani di pochi (si confronti tab.61) e che nei Niv c'è poca alternanza, pertanto le delibere collegiali molto spesso sono gli unici momenti che tutti hanno a disposizione per conoscere il documento prodotto. Naturalmente il Rav rimane un documento pubblico che tutti possono consultare sulla piattaforma messa a disposizione del Miur *Scuola in Chiaro*, ma anche sui siti ufficiali delle stesse istituzioni scolastiche.

D5.9 L'aggiunta di ulteriori indicatori, rispetto a quelli predefiniti, da parte della scuola è utile per lei.		
	n	f%
Per niente d'accordo	2	4.762%
Poco d'accordo	6	14.286%
Abbastanza d'accordo	24	57.143%
Molto d'accordo	10	23.810%
totale	42	100%

Tab.70 "Accordo su modifiche al format Rav"

Alla domanda D5.9 (tab.70) *L'aggiunta di ulteriori indicatori, rispetto a quelli predefiniti, da parte della scuola è utile per lei?* Il 57.14% ha risposto *Abbastanza d'accordo*, il 23.81% *Molto d'accordo*, il 14.28% si è espresso a favore di *Poco d'accordo*, il 4.76% di *Per niente d'accordo*. Da questi dati ciò che viene fuori è che gli intervistati esprimono l'esigenza di poter inserire dei propri indicatori nonostante alla domanda D5.7 (tab.68) il 76.19% dei rispondenti dichiara di non trovare inadeguati gli indicatori del Rav.

D5.10 La possibilità di rivedere il Rav ogni anno è per Lei necessaria.		
	n	f%
Per niente d'accordo	4	9.524%
Poco d'accordo	7	16.667%
Abbastanza d'accordo	8	19.048%
Molto d'accordo	22	52.381%
Nr	1	2.381%
totale	42	100%

Tab.71 "Tempi di revisione"

Diversificata è la posizione in merito alla possibilità di rivedere annualmente il Rav, il 52.38% è *Molto d'accordo*, così come *Abbastanza d'accordo* è il 19.04%, tuttavia il 26.18%, totalizzando le risposte *Poco d'accordo* e *Per niente d'accordo*, si dichiara contrario (tab.71), alla revisione annuale.

D5.11 Le priorità e i traguardi emersi nel Rav sono coerenti con quelli che immaginava prima che si avviasse il processo.		
	n	f%
Per niente d'accordo	0	0 %
Poco d'accordo	2	4.762%
Abbastanza d'accordo	22	52.381%
Molto d'accordo	16	38.095%
Nr	2	4.762%
totale	42	100%

Tab.72 "Coerenza con le conoscenze pregresse"

Relativamente alla domanda D5.11 *Le priorità e i traguardi emersi nel Rav sono coerenti con quelli che immaginava prima che si avviasse il processo?* Il 38.09% è *Molto d'accordo*, il 52.38% *Abbastanza d'accordo*, il 4.76% *Poco d'accordo*, il 4.76% il tasso di non risposte. La maggior parte degli intervistati ritiene che le priorità e i traguardi emersi nel Rav fossero coerenti con quelli che il dirigente scolastico, la scuola in generale, avesse ipotizzato prima che si avviasse il processo formale di autovalutazione (tab.72).

D6. Quali sono le principali criticità rilevate nel processo che ha portato all'elaborazione del Rav?		
	n	f%
Eccessiva mole di dati	10	23.81 %
Formazione inadeguata	9	21.43 %
Mancanza di collegialità	8	19.05 %
Nessuna criticità	7	16.67 %
Tempistica	5	11.90 %
Rigidità dello strumento	3	7.14 %
totale	42	100 %

Tab.73 "Principali criticità"

La domanda D6. *Quali sono le principali criticità rilevate nel processo che ha portato all'elaborazione del Rav?* Il 23.81% degli intervistati ritiene che una delle più urgenti criticità del Rav sia l'eccessiva mole di informazioni, erogate a livello centrale, da gestire

per la compilazione del Rav, il 21.43% ritiene di non avere adeguata formazione, questo dato è discordante rispetto alle risposte dell'item D5.6 (tab 67), dove solo l'11.9% dichiara che il proprio gruppo di lavoro non possiede adeguate competenze. Ancora il 19.05% riconduce i punti deboli nella mancanza di collegialità, il 16.67% ritiene che non vi sia nessuna criticità, l'11.9% dichiara che è la tempistica a creare difficoltà alle istituzioni, il 7.14% ritiene lo strumento eccessivamente rigido (tab.73).

D7. Indichi alcuni suggerimenti al Miur/Invalsi per migliorare il processo di autovalutazione delle scuole		
	n	f%
Formazione	18	42.86 %
Format più snello	14	33.33%
Dati più accessibili	6	14.29%
Nessun suggerimento	4	9.52%
totale	42	100%

Tab.74 "Suggerimenti da fornire a livello centrale"

Il questionario si conclude con l'item D7. *Indichi alcuni suggerimenti al Miur/Invalsi, per migliorare il processo di autovalutazione delle scuole.* Il 42.86% è concorde nel ritenere che sarebbe opportuno da parte del Miur avviare dei corsi di formazione specifici per rendere agevole alle istituzioni l'elaborazione del Rav, il 33.33% propone un format più snello e meno complesso, il 14.29% richiede dei dati più facilmente accessibili, il 9.52% non propone nessun suggerimento (tab.74).

L'analisi sui dati raccolti ha previsto inoltre un'ulteriore fase di studio sulle relazioni di alcuni item, nello specifico si sono analizzati i legami tra la provincia D1 con le altre variabili. Si è ricorso anche in questo caso, come per il questionario Q1 indirizzato ai Nav, ad una tabella a doppia entrata, al fine di valutare il grado di dipendenza tra le variabili considerate. Si sono ottenuti i valori di:

- analisi descrittiva di frequenze assolute $[n_{ij}]$
- analisi descrittiva di frequenze osservate $[n_{ij}]$ e costruzione della tabella di indipendenza $[n_{ij}^*]$
- valore del Chi-Quadro χ^2
- calcolo del Phi-Quadro e della sua radice quadrata
- calcolo del p.value.

Come per l'analisi del questionario Q1, i dati sono serviti per comprendere se sussiste un grado di correlazione tra le variabili considerate, dunque per arrivare a stabilire se sussiste o meno dipendenza. I dati, riportati in appendice, non rilevano dipendenza, si arriva a determinare per alcuni item solo un'apprezzabile dipendenza.

9. Riflessioni finali

Dall'analisi svolta emerge un approccio positivo e costruttivo verso lo strumento del Rav e al processo di autovalutazione in generale. I dirigenti si confermano importanti propulsori del processo di valutazione interna rendendosi promotori di una cultura di valutazione consapevole, vivono la redazione del Rav come occasione di crescita professionale ma anche di miglioramento per l'intera comunità scolastica.

Accanto a questi aspetti tuttavia si confermano alcune criticità, che rafforzano quanto già presente in letteratura a cui si è fatto riferimento più volte in questo lavoro, come ad esempio l'eccessiva mole di dati da gestire e la scarsa formazione di coloro i quali hanno il compito di avviare e portare a termine il processo di autovalutazione. La formazione ancora una volta rappresenta una nota dolente del processo di autovalutazione, alla domanda D7 *Indichi alcuni suggerimenti al Miur/Invalsi per migliorare il processo di autovalutazione delle scuole*, il 42.86% richiede una formazione specifica per potere elaborare un documento così complesso come il Rapporto di autovalutazione (tab.74). In generale il richiamo alle competenze metodologiche e docimologiche è particolarmente rilevante in quanto è lo stesso Miur a richiederle attraverso la nota n.1738 (Miur, 2015), in cui indica i criteri di qualità di un RAV, precisando inoltre che: la completezza delle informazioni, la comparazione tra i dati, la contestualizzazione e l'interpretazione di questi, sono reputati dal Ministero i requisiti indispensabili per la stesura di un RAV di qualità.

Altro elemento critico è rappresentato sicuramente dall'artificiosità del format, infatti ancora alla domanda D7, i dirigenti avanzano la richiesta di un format più snello, aspetto questo che ritroviamo anche nell'indagine indirizzata ai Nav, attraverso la somministrazione del Questionario Q1.

Accanto a tali considerazioni non si possono trascurare alcune criticità mosse da Barone (2016) che investono proprio il ruolo del dirigente scolastico. L'autore sottolinea il ruolo essenziale del capo d'istituto sia nella fase di valutazione che in quella di miglioramento, tuttavia segnala alcune criticità che ruotano intorno a tale figura e che si possono identificare in questi tre aspetti: formazione pedagogico-burocratica, elevato turnover, obiettivi agevoli da raggiungere.

- *Formazione pedagogico-burocratica.* Molti dirigenti provengono da questo tipo di formazione, quindi non possiedono adeguate competenze di progettazione e gestione delle risorse umane per condurre con efficacia un percorso di miglioramento. Risulta quindi prioritario investire sulla loro "*formazione dirigenziale*", così da svolgere i

nuovi compiti che sono chiamati a gestire e perché si profili sempre più una “*dimensione etica*” della responsabilità della figura dirigenziale (Tomba, 2019);

- *Elevato turnover.* È causa di discontinuità all’interno dell’istituzione scolastica e ciò non può che avere ripercussioni negative sull’intero percorso valutazione-miglioramento;
- *Obiettivi agevoli da raggiungere.* Il dirigente risponde in prima persona, anche in termini retributivi, della riuscita del Piano di Miglioramento e al contempo è anche colui il quale sceglie, a seguito di analisi, gli obiettivi da raggiungere. Il timore è che si possa scegliere di perseguire obiettivi che siano più facilmente raggiungibili e non più rilevanti per l’istituzione.

A di là di quelli che potrebbero essere le scelte più o meno strategiche dei vari dirigenti, c’è da dire che le scuole sono poco abituate a lavorare secondo una logica orientata al raggiungimento di obiettivi puntuali. Calvani (2014) ritiene che se da una parte bisognerebbe limitare gli indicatori e i descrittori del Rav solo ad obiettivi strettamente operazionalizzabili, dall’altra è indispensabile avviare una seria formazione per il personale scolastico, in particolar modo per i dirigenti scolastici, che promuova la capacità di definire gli obiettivi in modo chiaro e favorisca l’acquisizione di un linguaggio più specifico, anche in ordine docimologico, in mancanza di tutto ciò è inevitabile ricadere nei «noti frasari ai quali la genericità del lessico didattico diffuso offre facili sponde» (p.25). In questo quadro è indispensabile prevedere un piano di formazione per i dirigenti, ma anche per i docenti, centrato sulla valutazione formativa, sulla didattica efficace in ambito di *evidence based*, e sulla conoscenza approfondita di strumenti e modelli della valutazione. A ciò si combina l’assenza nel nostro paese di un vero e proprio archivio di *best practices* di cui siano documentati oggettivamente gli effetti, per questo annota Barone (2016) «I buoni propositi della valutazione orientata al miglioramento rischiano di arenarsi nell’inconcludenza del miglioramento improvvisato» (p. 298).

Conclusioni

Il processo di autovalutazione, un percorso recente nella scuola italiana, un grande banco di prova e un importante segno di crescita per il sistema formativo italiano, chiamato a raccontarsi, a guardarsi allo specchio e a procedere verso prospettive di miglioramento.

L'introduzione di uno strumento specifico per l'autovalutazione, il Rav, dapprima proposto in forma sperimentale e, dall'anno scolastico 2014-15, portato a regime presso tutte le istituzioni scolastiche, stabilisce in modo sistematico e formalizzato il passaggio verso i processi autoriflessivi ed autovalutativi. La Legge n.107 del 2015 sulla "Buona scuola" ribadisce il ruolo centrale della valutazione nel processo di cambiamento per lo sviluppo dei sistemi scolastici attuali e lo correla al tema sostanziale e fondamentale dell'autonomia scolastica; come rileva Previtali (2014), non può esserci vera autonomia senza responsabilità e non c'è responsabilità senza valutazione.

Quanto viene chiesto alle istituzioni scolastiche non è certamente un percorso semplice, alla luce dei dati presenti in letteratura e della ricerca esplorativa che in questo lavoro si è presentata, si è sempre più determinati nel ritenere che le scuole debbano avere gli strumenti per essere in grado di *leggere* il processo di autovalutazione in cui sono coinvolti, al fine di comprenderne i possibili effetti e sviluppi.

Tra le criticità del Rapporto di autovalutazione i dati annoverano: scarse competenze docimologiche, incapacità di leggere dati e di gestire le informazioni, forse eccessive, che vengono erogate a livello centrale. Tuttavia la scrivente ritiene che non è a valle che bisogna agire, probabilmente ciò di cui le istituzioni devono potersi appropriare è di una cornice teorica valida in cui riconoscersi, a monte di qualunque analisi. Un framework teorico che funzioni da bussola, capace di restituire significato ad azioni che, spesso frutto dell'esperienza, finiscono per entrare nel vortice pericoloso dell'automatismo, «in che modo la scuola può fare un uso solido e pertinente della conoscenza teorica?» si chiede Barzanò (2000, p.54).

È riduttivo pensare che siano le sole competenze docimologiche a mancare nelle scuole, ciò che è assente è un riferimento più ampio, un orizzonte valoriale in cui poter dar senso alle diverse richieste che vengono dall'alto (sebbene la compilazione del Rav preveda anche un approccio bottom up), ciò che è manchevole è la capacità di dare tridimensionalità e spessore ad azioni quotidiane, che in quanto tali rischiano di appiattirsi e di perdere significato.

Secondo Huberman (1999) la *conoscenza artigianale* dei docenti, fatta di soluzioni pratiche dettate dall'urgenza dell'azione e dalla varietà di problemi quotidiani che richiedono una

tempestiva soluzione, ha reso sempre più estranea la *conoscenza scientifica*. Ciononostante è di fondamentale importanza recuperare un dialogo tra questi due micromondi e giungere a quella che si può definire una *interattività sostenuta*, attraverso cui teorici ed operatori scolastici, ciascuno con i propri obiettivi e le proprie specificità, discutono, condividono idee ed arricchiscono il proprio agire professionale.

Tale approccio plurale rappresenta una proposta operativa per fondare un progetto di autovalutazione che, su una solida base teorica, sia in grado di valorizzare le informazioni raccolte e i processi attivati. La riflessività del docente, del personale scolastico in generale, è alla base di qualunque tipo di autoanalisi, essa va pertanto supportata e convogliata. Il paradigma dell'insegnante riflessivo (Schön,1993) è stato rivisitato da Cattonar & Maroy (2000) i quali hanno disegnato tre diverse accezioni di insegnante in veste di "professionista riflessivo":

- *pratico riflessivo*. È il docente, operatore scolastico in generale, capace di affrontare contesti educativi complessi, in continua mutazione. Si interroga sul senso della propria azione, si autovaluta per comprendere quali routine sono ancora significative e quali invece riviste e/o rimosse, si avvale di saperi teorici e pratici;
- *specialista dell'apprendimento*. Un docente non più legato alla trasmissione dei saperi, ma connesso a pratiche di ricerca sul campo. Osserva le modalità attraverso cui lo studente apprende e lo stimola gradualmente verso l'autoanalisi;
- *un insegnante che opera in gruppo all'interno della propria organizzazione scolastica*. La complessità dei compiti da affrontare sui diversi fronti (aula, scuola, territorio, formazione) richiede confronto e sinergia di azioni tra più attori, interni ed esterni all'istituzione scolastica, impone una rottura dell'isolamento individuale per attivare percorsi di riflessione e di ricerca.

Sulla scia di simili considerazioni si assiste, secondo alcuni autori, (Fernagu- Oudet, 2004) ad una vera e propria *ingegneria della professionalizzazione* in cui i saperi del docente devono poter essere coniugati con le conoscenze scientifiche che divengono funzionali nella progettazione e nella capacità di valutare e di valutarsi, l'azione ed il sapere non costituiscono entità separate, ma sono l'una il principio dell'altra. La teoria aiuta la rilettura, la problematizzazione e la ricostruzione, all'interno di quadri condivisibili e comunicabili (Magnoler, 2017).

L'autovalutazione è per la scuola un processo regolato da una propria grammatica, pertanto se l'azione non è sostenuta da conoscenze teoriche e metodologiche, le informazioni a disposizione delle istituzioni formative possono essere insufficienti e fuorvianti, esse

possono condurre ad una descrizione poco reale, d'altro canto le conoscenze scientifiche non devono "schiacciare" e "soffocare" le esperienze e i valori di cui ogni soggetto è portatore, «tecnica e pertinenza non devono portare necessariamente ad un meccanicismo senz'anima» (Scheerens, 2000).

L'"avventura" dell'autovalutazione può avere molti significati, si possono intrecciare dinamiche diverse, anche contrastanti tra loro: ci può essere la motivazione, l'interesse, il piacere di raccontarsi, aspetto questo sempre molto frequente nelle istituzioni scolastiche, ma anche la paura di essere giudicati, la preoccupazione che ne consegue, e ancora la possibilità di scambiarsi punti vista, riflessioni o interpretazioni. Dalla letteratura di riferimento sembra che le istituzioni non abbiano ancora avuto l'occasione per approcciarsi alla autovalutazione con questa disposizione d'animo, rimane a tal proposito discutibile il modo in cui il Miur abbia reso operativa la compilazione del Rapporto di autovalutazione da parte delle scuole. Uno strumento complesso, reso ancora più articolato dal vuoto formativo che ne è conseguito.

L'autovalutazione può fornire alle istituzioni scolastiche l'input giusto per attivare quei processi che si considerano alla base di un'organizzazione che apprende: individuare le problematiche, le possibili soluzioni, riconoscere i propri errori, modificare i comportamenti, mettere in pratica una serie di meccanismi di continua conoscenza (Argyris & Schön, 1974). I concetti di "organizzazione che apprende" e di "apprendimento dell'organizzazione", come si sa, provengono dal mondo dell'impresa ed è chiaro che nel mondo della formazione scolastica non possono svilupparsi come semplice innesto di logiche e approcci tipici dei contesti produttivi, occorre di conseguenza ricodificare i linguaggi pedagogici in lessici adeguati alla nuova realtà. I docenti, in un clima di decisionalità diffusa, si configurano oltre che esperti della disciplina, anche gestori del processo didattico, elaboratori di decisioni rispetto all'utenza e al contesto, valutatori della qualità dei processi in direzione del miglioramento continuo (Alessandrini, 2000).

Nell'ottica di una "organizzazione che apprende", la scuola dal canto suo deve poter ragionare con uno spirito imprenditoriale e vivere la valutazione come opportunità di cambiamento, di crescita, di messa in discussione, di riformulazione dei propri processi, in una sola parola, di rinnovamento.

Bibliografia

Alessandrini, G. (2000). *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Guerini.

Allulli, G. (2011). Le politiche scolastiche e l'Output Driven Approach. In *Scuola Democratica*, 3, 3, 47-69.

Allulli G. (2008). Autonomia e valutazione. In *Fondazione Giovanni Agnelli. Working paper*, 7, 10-11.

Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*. Roma: Seam.

Anoè, R. (2003). Valutare, essere valutati, valutarsi. Culture individuali e organizzative in gioco. In M. Bracci (Ed.), *Valutazione e Autovalutazione. La cultura della valutazione a scuola*. Roma: Armando.

Argyris, C & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Asquini, G. (2015). Presentazione. In C. Corsini (Ed.), *Valutare scuole e docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*, 9-11. Roma: Nuova Cultura.

Agustoni, A. & Veraldi, R. (2012). (Eds.) *Esplorare i mondi quotidiani. Oggetti, metodi e tecniche della ricerca sociale qualitativa*. Roma: Carocci.

Barone, C. (2016). Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità. In *Scuola democratica*, 2, 293-298.

Barzanò, J. (2000). Teoria e pratica in un percorso di autovalutazione. In G. Barzanò, S. Mosca & J. Scheerens (Eds.), *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Mondadori.

Bartezzaghi, E. (2010). *L'organizzazione dell'impresa. Processi, progetti, conoscenza, persone*. Milano: Rizzoli Etas.

Bassotto, I. (2003). Sistemi di valutazione a confronto: uno sguardo all'Europa. In M. Bracci (Ed.), *Valutazione e Autovalutazione. La cultura della valutazione a scuola*. Roma: Armando.

Bauman, Z. (2005). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Benvenuto, G., Consoli, G. & Fattorini, O. (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di Autovalutazione): un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti scolastici. In P. Lucisano, A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: Pensa MultiMedia, 163-173.

Benvenuto, G. (2017). Prefazione. In D. Robasto, *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.

- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Bertuglia C.S. & Vaio F. (2003). *Non linearità, caos, complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bifulco, L. (2002). *Che cos'è una organizzazione*. Roma: Carocci.
- Blok, H., Sleegers, P. & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. In *Journal of Education Policy*, 23, 4, 379-395.
- Boccia, P. (2016). *Il Rav e il PdM nella scuola italiana. Rapporto di autovalutazione e Piano di Miglioramento*. Roma: Anicia Editore.
- Bottani, N. (2012). Perché valutare? Valutare o perire? In N. Bottani, D. Checchi, (Eds.), *La sfida della valutazione*, pp. 13-38. Bologna: Il Mulino.
- Botti, A. (2018). *Finalità e performance nella gestione delle organizzazioni*. Torino: Giappichelli Editore.
- Bovens, M. (2007). New forms of accountability and EU-governance. In *Comparative European Studies*, 5, 104-120.
- Bracci, M. (2003). *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola*. Roma: Armando
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bubb, S., Early, P., Ahtaridou, E., Jones, J. & Taylor, C. (2007). The self-evaluation form: is the SEF Aiding School Improvement? In *Management in Education*, 21, 3, 32-37.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman Ltd.
- Calvani, A. (2014). Criticità e potenzialità nella costruzione di un Sistema nazionale di valutazione. In *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 4,14, 20-33.
- Cameron, K.S. & Whetten, D.A. (1983). Models of the Organizational Life Cycle: Applications to Higher Education. *The Review of Higher Education* 6, 4, 269-299.
- Canevaro, A. (2006). Presentazione. In C. Gardou, *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Capaldo, N. & Rondanini, L. (2007). *Governare l'istituzione scolastica. Linee guida per il Dirigente*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2018). L'autovalutazione come riflessione partecipata: spunti operativi. In M. Freddano & S. Pastore (Eds.), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, 281-295. Brescia: La Scuola.

- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole?* Torino: SEI.
- Castoldi, M. (1998). *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation*, 6, 2, 21-42.
- Cipollone, P. & Poliandri, D. (2012). Il sistema nazionale di valutazione come strumento di supporto per la qualità. In *Economia e Lavoro*, 46, 1, 47-59.
- Commissione europea, (2014). *Furthering Innovative Education (InnovativEdu)*.
- Commissione europea, (2006). *Communication from the commission to the council and to the European Parliament. Efficiency and equity in european education and training systems*.
- Coraglia, S. & Garena, G. (2008). *Complessità, organizzazione, sistema. Mappe di orientamento nei servizi alla persona e alla comunità*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Cornacchia, M. (2009). *La scuola si organizza*. Roma: Aracne editrice.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Corsi, G. (1997). *Sistemi che apprendono*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Crispiani, P. (2010). (Ed.). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n.139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n.80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- Direttiva Ministeriale 18 settembre 2014, n.11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*.
- Delattre, P. (1984). *Teoria dei sistemi ed epistemologia*. Torino: Einaudi.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012). The impact of School Self-Evaluation upon student achievement: a group randomization study. In *Oxford Review of Education*, 38, 2, 149-170.
- Donkers, J., Derstegen, D., de Leng, B., & de Jong, N. (2010). E-learning in problem based learning. In H. van Berkel, A. Scherpbier, H. Hillen & C. van der Leuten (eds.), *Lessons from Problem-based Learning*, 117-128. Oxford: Oxford University Press.

- Drago, R. (1996). Introduzione. In T. Bush, *Manuale di Management scolastico*. Trento: Erickson.
- Earp, J. & Bocconi, S. (2017). *Promuovere un apprendimento efficace nell'era digitale. Il quadro di riferimento europeo DigiCompOrg sulle competenze digitali delle organizzazioni educative*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio nazionale delle Ricerche (CNR).
- Ehren, M.C.M. & Swanborn, M. S.L. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. In *School effectiveness and school improvement*, 23, 2, 257-280.
- Eurydice, (2005). *Key data on Education in Europe 2005*. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Bruxelles.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melcarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Faerman, S.R. & Quinn, R.E. (1985). Effectiveness: The Perspective from Organizational Theory. *The Review of Higher Education* 9, 1, 83-100.
- Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. In *Recherche & Formation*, 46, 117-135.
- Ferrantino, C. (2018). La valutazione di sistema? In R. Tammaro, *Valut/Azione*, 65-74. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fondazione Agnelli G. (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Galliani, L. (2009). *Web ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gattico, E. (1998). Uno strumento di ricerca: il questionario. In E. Gattico & S. Mantovani (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Giampietro, L e Romiti, S (2019). Un progetto di sviluppo professionale a supporto della cultura della valutazione nella scuola. In *Form@re*, 19, 2, 439-454.
- Giampietro, L., Poliandri, D., Quadrelli I. & Romiti S. (2016). L'autovalutazione in Italia. Istanza di rendicontazione o sfida per migliorarsi? In *Scuola democratica*, 2, 466-479.
- Giannandrea, L. (2011). Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per studenti e docenti. In *Education Sciences & Society*, 2, 2, 109-119.
- Gomez Paloma, F. (2019). *Valu.E for schools: Una nuova proposta per la scuola, la formazione e la ricerca. Valuenews Invalsi*.
- Guba, G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Haken, H. (1985). L'approccio della sinergetica al problema dei sistemi complessi. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J. & Hofman, W.H.A. (2009). School Self-Evaluation and Student Achievement. In *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 1, 47-68.

House, E.R. (1980). *Evaluating improvement for real*. Beverly Hills: Sage.

Huberman, M. (1999). The mind is its own place: the influence of sustained interactivity with practitioner on educational researches. In *Harvard Educational Review*, 69, 3, 289-319.

Invalsi (2020). *Azione 2 Progetto Valu.E. for schools*. Disponibile su: <https://www.invalsi.it/value/valueforschools.php> (ultimo accesso 16 marzo 2021).

Invalsi (2019). *Rav e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione*. Disponibile su: https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV_dintorni.pdf (ultimo accesso 16 marzo 2021).

Invalsi (2017). *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*. Disponibile su: https://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf (ultimo accesso 16 marzo 2021).

Invalsi (2015). *Programma e protocollo per le visite di valutazione esterna nel Sistema Nazionale di Valutazione*. Disponibile su sito: https://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Programma_Protocollo_Valutazione_esterna_2016.pdf (ultimo accesso 17 marzo 2021).

Invalsi (2012). *Valutare le scuole. Le logiche generali del progetto VALeS*. Disponibile su: <https://www.invalsi.it/vales/> (ultimo accesso 1 marzo 2021).

Invalsi (2010). *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*.

Invalsi (2008). *Valsis-Valutazione di sistema e delle scuole*. Disponibile su: <https://www.invalsi.it/valsis/index.php?action=documenti> (ultimo accesso 23 febbraio 2021).

Kosmidou, C. & Hardy, J.M. (2001). La peur de l'évaluation: évaluation de l'enseignement ou du sujet? *International review of education*, 47, 59-75.

Ladd, E.F. (2012). School accountability: to what end and with what effect? In Conferenza internazionale Improving Education through Accountability and Evaluation, Lessons from around the world. Disponibile su: <http://fds.duke.edu/db/attachment/2050> (ultimo accesso 26 ottobre 2020).

Lanzara G.F. & Pardi, F. (1980). *L'interpretazione della complessità. Metodo sistemico*. Napoli: Guida.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida Editore.

Legge 13 luglio 2015, n. 107 (c.d. La Buona Scuola). *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disponibile su: <https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA> (ultimo accesso 14 ottobre 2020).

Legge 15 marzo 1997, n.59 (c.d. Bassanini). *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione*

e per la semplificazione amministrativa. Disponibile su: <https://www.camera.it/parlam/leggi/970591.htm> (ultimo accesso 16 ottobre 2020).

Lastrucci, E. (2017). Evoluzione delle normative di cornice sull'Autovalutazione di Istituto: dall'autonomia scolastica alla "buona scuola". In E. Lastrucci (Ed.), *Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto*, 35-70. Roma: Anicia.

Le Moigne, J.L. (1985). Progettazione della complessità e complessità della progettazione. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.

Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

Lisimberti, C. (2015). Conoscere gli strumenti di rilevazione. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa Risorse e strumenti*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

Lisimberti, C. (2011). *Valutare per la formazione. Lavorare con metodo nella pratica*. Milano: Vita e Pensiero.

Lotti, A. (2018). *Problem based learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.

Lucisano, P. & Salerni, A. (2014). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Luhmann, N. (2001). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Bologna: Il Mulino.

Luhmann, N. & Shorr, K.E. (1999). *Il Sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando Editore.

Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.

Margiotta, U. (1991). Approccio sistemico alla valutazione dei processi formativi. In G. Dalle Fratte (Ed.), *Oltre la valutazione. Idee e ipotesi a confronto*. Roma: Armando Editore.

Marradi, A. & Gasperoni, G. (Eds.). (1992). *Costruire il dato 2. Vizi e virtù di alcune tecniche di raccolta delle informazioni*. Milano: Franco Angeli.

Martini, A. (2015). L'obbligo di pubblicazione del Rapporto di Autovalutazione delle scuole. In *Rivista dell'Istruzione*, 1, 2, 65-71.

Maturana, H. & Varela, F. (1980). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.

Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. In *American Journal of Sociology*, 51, 6, 541-557.

Meuret, D. (2001). A system of equity Indicators for Educational Systems. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds.), *Pursuit of Equity in Education*, 129-140. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Milanowski, A. & Heneman, H. (2001). Assessment of teacher reactions to a standards based teacher evaluation system: A pilot study. In *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15,3, 193-212.

- Miles, M B. & Ekholm, M. (1985). What is School Improvement? In W.G. Van Velzen et al., *Making School Improvement Work*, 33-67. Leuven: Acco.
- Miur (2020). *Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.
- Miur (2017). *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. Disponibile su: https://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/RAV_guida_autovalutazione_03_2017.pdf (ultimo accesso 4 gennaio 2021).
- Miur (2015). *Smart Guide 2015. Il sistema nazionale di valutazione*. Disponibile su: <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/scuole/normativa> (ultimo accesso 4 dicembre 2020).
- Miur (2014). *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. Disponibile su: https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf (ultimo accesso 3 settembre 2020).
- Morin, E. (1993). *L'introduzione al pensiero complesso*. Milano: Spearling & Kupfer.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, 25-35. Milano: Feltrinelli.
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An Ever-Expanding Concept? In *Public Administration* 78, 3, 555-573.
- Muzzioli, P., Perazzolo, M., Poliandri, D. & Quadrelli, I. (2016). La qualità del percorso di autovalutazione. In *Scuola democratica*, 7, 2, 421-438.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A Dialog for school Improvement*. Oxford: Pergamon.
- Nevo, D. (1986). Conceptualization of Educational Evaluation. In E. R. House, *New Directions in Educational Evaluation*, 15-29. Lewes: Falmer Press.
- Nota ministeriale del 16 ottobre 2018, n.17832. *Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) 2019/2022e la Rendicontazione sociale (RS)*.
- Nota ministeriale 2 marzo 2015, n.1738. *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*.
- Notti, A.M. (2015). Il dibattito sulla scuola e nella scuola. In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 14, 9-11.
- Notti, A. M. (2014). (Ed.), *A scuola di valutazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Notti, A. M. (2010). *Valutazione e contesto educativo*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Notti A. M. (2002). Il questionario. In A. M. Notti (Ed.), *Strumenti per la ricerca educativa*, 179-202. Salerno: Edisud.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella pedagogia della progettazione: il ruolo delle routine. In N. Paparella (Ed.). *Il progetto educativo. Tra management e valore pedagogico*. Roma: Armando Editore.

- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. In *Studium Educationis* 12, 3, 9-27.
- OECD (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. Parigi: OECD Publishing.
- Olsen, J.P. (1989). Modernization Programs in Perspective. In *Institutional Analysis of Organizational Change*, Notat 89/46. Bergen: LOS-Senter.
- Paparella, N. (2009). *Il Progetto Educativo*, Vol.1. Roma: Armando Editore.
- Parlamento europeo e Consiglio, 18 dicembre 2006. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio europea relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Disponibile su: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF> (ultimo accesso 7 novembre 2020).
- Parlamento europeo e Consiglio, 12 febbraio 2001. *Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico*. Disponibile su: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/LSU/> (ultimo accesso 12 dicembre 2020).
- Patton, M.Q. (1998). Alla scoperta dell'utilità del processo. In *Evaluation*, 4,2. Newbury Park: Sage Publications.
- Pawson, R. and Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Palumbo, M. (2014). Valutare per migliorare: il contributo della valutazione alla scuola. In M. Faggioli (Ed.), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, 173-191. Parma: Spaggiari.
- Peirce, S. (1980). *Semiotica*. Torino: Einaudi.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La nuova Italia.
- Perla, L. & Vinci, V. (2019). La documentazione per la valutazione di sistema della scuola e lo sviluppo professionale degli insegnanti. In P. Lucisano, A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: Pensa MultiMedia, 2, 4, 151-162.
- Poggi, A.M. (2012). Introduzione. In N. Bottani & D. Checchi (Eds.). *La sfida della Valutazione*. Bologna: Il Mulino.
- Poliandri, D. (2018). Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole. In M. Freddano & S. Pastore (Eds.), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Poliandri, D. & Romiti, S. (2016). L'osservazione in classe. In B. Fiore, T. Pedrizzi (Eds.), *Valutare per migliorare le scuole*. Milano: Mondadori (143- 164).

- Poliandri, D. (2016). Da VALES a Sistema Nazionale di Valutazione: quattro contributi sull'autovalutazione delle scuole. In *Scuola Democratica*, 2, 425-420.
- Poliandri, D., Quadrelli, I. & Romiti, S. (2015). Il percorso VALeS. Quali indicazioni per le scuole? In *La ricerca*, 8, 18-22.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I. & Romiti, S. (2014). La valutazione della qualità nelle scuole destinarie dei Fondi Strutturali Europei. In *Italian Journal of Educational Research*, 9, b, 71-82.
- Poliandri, D. (2013). Protocolli. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds.), *Voci della Scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I. & Romiti, S. (2013). Valutare per migliorare: un'esperienza da cui partire. In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, 10, 92-106.
- Poliandri D. (2010) (Ed.). *Quadro di riferimento della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. Invalsi.
- Porrotto, G. (2000). Il dirigente scolastico e l'organizzazione dell'autonomia didattica. In F. Susi (Ed.), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*. Roma: Armando Editore.
- Previtali, D. (2014). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Quadrelli, E. (2019). La metavalutazione del Rav: obiettivi e metodologia. In D. Poliandri, U. Favazzi, M. Perazzolo, I. Quadrelli & E. Vinci (Eds.), *Le parole del Rav. L'analisi testuale per la metavalutazione*. Invalsi.
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. In *Management Science*, 29, 363-377.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Robasto, D. (2017). La sfida del miglioramento. Tra modelli ed esiti dei processi autovalutativi. In *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 205-215.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. In *Teacher College Record*, 104, 4, 842-866.
- Rodhes, J.H. (2012). *An Education in Politics: the origins and evolution of No Child Left Behind*. New York: Cornell University Press. Disponibile su: <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtm> (ultimo accesso 5 novembre 2020).
- Romei, P. (1999). Organizzazione e Pedagogia della scuola. In *Dirigenti Scuola*, 2, 31-35.
- Romei, P. (1995). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sangiuliano, R. (2008). *Compendio di legislazione scolastica*. Napoli: Simone.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia ed Inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.

- Scheerens, J. (2011). Valutazione scolastica interna ed esterna. In J. Scheerens, S. Mosca & R. Bolletta (Eds.), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, 59-81. Milano: Bruno Mondadori.
- Scheerens, J. (2011). Misurare la cultura della scuola. In J. Scheerens, S. Mosca & R. Bolletta (Eds.), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, 107-120. Milano: Bruno Mondadori.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. In *Studies in Educational Evaluation*, 30,2,105-124.
- Scheerens, J. (2000). Autovalutazione e uso delle informazioni. In G. Barzanò, S. Mosca & J. Scheerens (Eds.), *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Mondadori.
- Scheerens, J. (1996). *L'efficacia scolastica secondo Jaap Scheerens*. Washington: World Bank.
- Schildkamp, K. & Lai, M.K. (2013). Data-based decision making in education. Challenges and opportunities. In *Data-based Decision Making in Education*, K. Schildkamp, M.K. Lai & L. Earl (eds.). New York, NY: Springer.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P. & Visscher, A. (2012). The use of School Self-Evaluation Results in the Netherlands and Flanders. In *British Educational Research Journal*, 38, 1, 125-152.
- Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo editore.
- Schratz, M. & Steiner Löffler, U. (2001). *La scuola che apprende*. Brescia: La Scuola.
- Scriven M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks: Sage CA.
- Scurati, C. (1999). Leadership: sentimenti e ragioni. In *Dirigenti Scuola*, 1, 4-7.
- Simons D. (2013). Enhancing the quality of education through school self-evaluation. In M.K. Lai & S. Kushner (Eds.), *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation. Advances in Program Evaluation*, 14.
- Stame, N. (2016), *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Eds), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dor-drecht-Boston-London: Kluwer, pp. 31-62.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. In *Journal of Research and Development in Education*, 5, 1, 19-25.
- Tamborra, V. (2019). Valutazione dell'università. Un'indagine esplorativa. In P. Lucisano & A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: Pensa MultiMedia, 227-239.

- Tammaro, R. (2012). Il Questionario. In A. M. Notti (Ed.), *La Ricerca Empirica in Educazione. Metodi, tecniche e strumenti*, 81-96. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Tessaro, F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo*, 265-279. Brescia: La Scuola.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Tomba, B. (2019). La responsabilità dirigenziale nella valutazione di sistema. In P. Lucisano & A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: Pensa MultiMedia, 135-140.
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. In *Form@re. Open Educational Journal per la formazione in rete*, 14, 4, 34-49.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. In *ECPS Journal*, 6, 75-96.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. In *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1-27.
- Vinci, E. (2019). Analisi dei punti di forza e di debolezza: area del Successo scolastico. In D. Poliandri, U. Favazzi, M. Perazzolo, I. Quadrelli & E. Vinci (Eds.), *Le parole del Rav. L'analisi testuale per la metavalutazione*. Invalsi.
- Zammuner V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Weick, K. (1988). Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole", in S. Zan (Ed.), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: Il Mulino.
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? In *American Journal of Evaluation*, 19,1, 21-33.
- West M. & Hopkins D. (1998). *Using evaluation data to improve the quality of schooling*. Francoforte: ECER-Conference.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

SEZIONE ALLEGATI

1. Allegato1. Questionario Q1 *Indagine Nav sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*
2. Allegato2. Analisi dati Q1 (Test Chi-Quadro, Phi-Quadro): Indipendenza
3. Allegato3. Questionario Q2 *Indagine Dirigenti Scolastici sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*
4. Allegato4. Analisi dati Q2 (Test Chi-Quadro, Phi-Quadro): Indipendenza



Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Scienze Umane,
Filosofiche e della Formazione

Gentile,

Le chiediamo di esprimere le sue opinioni in merito al processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV). La compilazione di questo questionario richiede pochi minuti e le risposte che ci fornirà saranno molto utili per una ricerca in corso di svolgimento. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, la migliore risposta è la più spontanea.

Il questionario è anonimo, le informazioni che ci fornirà saranno utilizzate nel massimo rispetto della privacy e analizzate solo in forma aggregata. Le risposte sono completamente riservate e coperte dal segreto statistico (ai sensi del decreto n. 196/2003 “Codice in materia di protezione dei dati personali”).

Grazie per la collaborazione, buon lavoro.

Gruppo di ricerca:

Rosanna Tammaro, Professore Ordinario - Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione - Università degli Studi di Salerno.

Maria Tiso, Ph. D Student Università degli Studi di Salerno.

Contatti

mail:

cell:

Laboratorio Calonghi:

Dati Anagrafici

Le chiederemo di fornirci dati generici, non riconducibili alla sua persona ma principalmente alla sfera professionale

1. Indichi il capoluogo di provincia presso cui è ubicata la sua scuola

- Avellino
- Benevento
- Caserta
- Napoli
- Salerno

2. Sesso

- Donna
- Uomo

3. La sua età

< 35 35-44 44-54 55 >

4. Tipologia di contratto (riferimento a. s. 2019/2020):

- tempo indeterminato
- tempo determinato

5. Se è insegnante a tempo indeterminato, indichi gli anni di servizio presso questa scuola (riferimento a. s. 2019/2020)

- corrente anno
- da 2 a 5 anni
- da 6 a 10 anni
- oltre 10 anni

6. Se è un insegnante, in quale grado di scuola insegna?

- Primaria
- Secondaria di I grado

7. Indichi quale ruolo ricopre all'interno dell'istituzione scolastica

- primo/secondo collaboratore del dirigente
- DSGA
- figura strumentale
- nessun ruolo specifico
- altro

Percezione del Rav

In questa sezione le chiederemo di esprimere le sue opinioni in riferimento al format Rav

8. Condivido il format del Rav

- Sì
- No
- In parte

9. Ho avuto difficoltà nella lettura e interpretazione delle Aree e/o degli Indicatori e/o dei Descrittori del Rav

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Se nella domanda precedente ha risposto *Decisamente No* o *Più no che sì*, indichi gli aspetti su cui ha riscontrato maggiori difficoltà

11. Ritengo di aver avuto adeguata formazione rispetto alla compilazione del RAV

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Se nella domanda precedente ha risposto Decisamente no o Più no che sì, indichi il tipo di formazione che ritiene necessario

13. Ci sono elementi di criticità nel format Rav?

- Sì
 No

14. Se ha risposto Sì alla domanda precedente, indichi le principali criticità

15. Ritengo che un Rav più snello possa essere più efficace

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Condivisione Interna ed esterna

Le domande che seguono vogliono comprendere quanto il processo di autovalutazione venga condiviso all'interno dell'istituzione scolastica e all'esterno

16. Ritengo che i momenti di discussione del Rav in sede collegiale siano sufficienti a garantire pieno coinvolgimento dell'intera comunità scolastica

Per niente d'accordo	Poco d'accordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
<input type="checkbox"/>				

17. Vi sono genitori, studenti o altri membri della comunità scolastica coinvolti in alcune fasi del PdM?

- Sì
- No

18. Se ha risposto Sì alla domanda precedente, quali sono state le figure coinvolte?

- genitori
- studenti
- personale ATA
- altro

19. Questo Nav ha usufruito di un supporto per l'elaborazione del PdM?

- Sì
- No

20. Se ha risposto Sì alla domanda precedente, a quali risorse è ricorso?

- modello PdM (Indire)
- esperti (Indire)
- ambiente di formazione “Supporto alle scuole per il miglioramento” (Indire)
- altro

21. Ritengo che il PdM sia stato sufficientemente divulgato e condiviso con la comunità scolastica

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Ritengo che il PdM sia stato sufficientemente divulgato al contesto in cui la scuola opera (genitori, agenzie educative ed extra-educative del territorio, etc)

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rendicontazione e Miglioramento

Attraverso le domande che seguono si intende comprendere se lo strumento del Rav sia avvertito come una forma di rendicontazione verso l'esterno o come possibilità che le istituzioni hanno per poter migliorare

23. Ritengo che il Rav abbia una funzione prioritariamente conoscitiva, pertanto favorisce la consapevolezza dei punti deboli e dei punti di forza della scuola presso cui lavoro

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Ritengo che il Rav abbia una funzione prioritariamente di controllo e quindi di rendicontazione verso l'esterno

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verticalità

In questa sezione si intende comprendere se la struttura del Rav consenta effettivamente di comprendere ai due ordini di scuola di descriversi ed autovalutarsi

25. Il format del Rav ha consentito un'analisi esauriente per entrambi gli ordini di scuola (primaria e secondaria di I grado)

Sì

No

26. Se ha risposto *No* alla domanda precedente, elenchi brevemente le cause che, dal suo punto di vista, hanno impedito tale verticalità

Fruibilità dei dati

I seguenti item intendono comprendere se i dati messi a disposizione a livello centrale sono realmente leggibili ed immediatamente nell'economia dell'elaborazione del Rav.

27. Ritengo i dati distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat) utili al processo di autovalutazione svolto

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Ritengo la modalità dei dati, distribuiti a livello centrale (Miur, Invalsi, Istat), di facile lettura e di immediata spendibilità all'interno del processo di autovalutazione

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conclusioni

Nella sezione che segue la invitiamo a fornire informazioni relative alla sua esperienza di autovalutazione attraverso il format del Rav e, se preferisce, indicare suggerimenti all'Invalsi per l'ottimizzazione dello strumento.

29. Ritengo che il Rav abbia restituito un'immagine fedele della scuola

- Sì
- No
- In parte

30. Perché?

31. Complessivamente ritengo questa esperienza di autovalutazione un momento positivo

Decisamente no	Più no che sì	Più sì che no	Decisamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Indichi, se vuole, alcuni suggerimenti al Miur/Invalsi, per migliorare il processo di autovalutazione delle scuole.

Grazie per la sua preziosa collaborazione

ANALISI DATI QUESTIONARIO Q1 (TEST CHI QUADRO – PHI QUADRO)

Relazione D8-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
InParte	7	10	3	1	2	23
No	0	1	0	0	0	1
Si	44	37	15	10	30	136
totale	51	48	18	11	32	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	0
InParte	7,33125	6,9	2,5875	1,58125	4,6	23
No	0,31875	0,3	0,1125	0,06875	0,2	1
Si	43,35	40,8	15,3	9,35	27,2	136
totale	51	48	18	11	32	160

Test Chi-quadro

statistica test= 6,193

gradi di libertà=8

p-value=0,6256

indipendenti

$$\chi^2 = 6,193$$

$$\phi^2 = 0,019$$

$$\phi = 0,139$$

Relazione D8-D2

TABELLA OSSERVATA

	F	M	totale
InParte	19	4	23
No	1	0	1
Si	119	17	136
totale	139	21	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	F	M	totale
InParte	19,98125	3,01875	23
No	0,86875	0,13125	1
Si	118,15	17,85	136
totale	139	21	160

Test Chi-quadro

statistica test= 0,56482

gradi di libertà= 2

p-value= 0,754

indipendenti

$$\chi^2 = 0,564$$

$$\phi^2 = 0,00353$$

$$\phi = 0,0594$$

Relazione D8-D3

TABELLA OSSERVATA

	<35	35--44	44--54	>55	totale
InParte	0	3	12	8	23
No	0	0	1	0	1
Si	2	19	58	57	136
totale	2	22	71	65	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	<35	35--44	44--54	>55	totale
InParte	0,2875	3,1625	10,20625	9,34375	23
No	0,0125	0,1375	0,44375	0,40625	1
Si	1,7	18,7	60,35	55,25	136
totale	2	22	71	65	160

$$\chi^2 = 2,262$$

$$\phi^2 = 0,00706$$

$$\phi = 0,0840$$

Test Chi-quadro

statistica test= 2,2626

gradi di libertà= 6

p-value= 0,894

indipendenti

Relazione D8-D5

TABELLA OSSERVATA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
InParte	0	1	7	7	8	0	23
No	0	0	0	0	1	0	1
Si	1	5	29	32	64	5	136
totale	1	6	36	39	73	5	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
InParte	0,14375	0,8625	5,175	5,60625	10,49375	0,71875	23
No	0,00625	0,0375	0,225	0,24375	0,45625	0,03125	1
Si	0,85	5,1	30,6	33,15	62,05	4,25	136
totale	1	6	36	39	73	5	160

$$\chi^2 = 4,004$$

$$\phi^2 = 0,0125$$

$$\phi = 0,1118$$

Test Chi-quadro

statistica test= 4,0045

gradi di libertà= 10

p-value= 0,9471

indipendenti

Relazione D8-D7

TABELLA OSSERVATA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
InParte	0	14	2	3	4	23
No	0	0	1	0	0	1
Si	1	63	13	30	29	136
totale	1	77	16	33	33	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
InParte	0,14375	11,06875	2,3	4,74375	4,74375	23
No	0,00625	0,48125	0,1	0,20625	0,20625	1
Si	0,85	65,45	13,6	28,05	28,05	136
totale	1	77	16	33	33	160

$$\chi^2 = 11,029$$

$$\phi^2 = 0,0344$$

$$\phi = 0,1856$$

Test Chi-quadro

statistica test= 11,029

gradi di libertà= 8

p-value= 0,2001

indipendenti

Relazione D15-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN	6	6	0	1	1	14
DS	14	20	9	1	14	58
NS	11	6	1	3	4	25
SN	20	16	8	6	13	63
totale	51	48	18	11	32	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN	4,4625	4,2	1,575	0,9625	2,8	14
DS	18,4875	17,4	6,525	3,9875	11,6	58
NS	7,96875	7,5	2,8125	1,71875	5	25
SN	20,08125	18,9	7,0875	4,33125	12,6	63
totale	51	48	18	11	32	160

$$\chi^2 = 14,180$$

$$\phi^2 = 0,0295$$

$$\phi = 0,1718$$

Test Chi-quadro

statistica test= 14,181

gradi di libertà= 12

p-value= 0,2893

indipendenti

Relazione D15-D2

TABELLA OSSERVATA

	F	M	totale
DN	12	2	14
DS	48	10	58
NS	20	5	25
SN	59	4	63
totale	139	21	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	F	M	totale
DN	12,1625	1,8375	14
DS	50,3875	7,6125	58
NS	21,71875	3,28125	25
SN	54,73125	8,26875	63
totale	139	21	160

$$\chi^2 = 4,451$$

$$\phi^2 = 0,0278$$

$$\Phi = 0,1667$$

Test Chi-quadro

statistica test= 4,4515

gradi di libertà= 3

p-value= 0,2167

indipendenti

Relazione D15-D3

TABELLA OSSERVATA

	<35	35--44	44--54	>55	totale
DN	0	4	4	6	14
DS	1	6	26	25	58
NS	0	3	13	9	25
SN	1	9	28	25	63
totale	2	22	71	65	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	<35	35--44	44--54	>55	totale
DN	0,175	1,925	6,2125	5,6875	14
DS	0,725	7,975	25,7375	23,5625	58
NS	0,3125	3,4375	11,09375	10,15625	25
SN	0,7875	8,6625	27,95625	25,59375	63
totale	2	22	71	65	160

$$\chi^2 = 4,812$$

$$\phi^2 = 0,0100$$

$$\phi = 0,1001$$

Test Chi-quadro

statistica test= 4,8123

gradi di libertà= 9

p-value= 0,8504

indipendenti

Relazione D15-D5

TABELLA OSSERVATA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
DN	1	0	3	2	7	1	14
DS	0	0	16	15	26	1	58
NS	0	1	5	10	8	1	25
SN	0	5	12	12	32	2	63
totale	1	6	36	39	73	5	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
DN	0,0875	0,525	3,15	3,4125	6,3875	0,4375	14
DS	0,3625	2,175	13,05	14,1375	26,4625	1,8125	58
NS	0,15625	0,9375	5,625	6,09375	11,40625	0,78125	25
SN	0,39375	2,3625	14,175	15,35625	28,74375	1,96875	63
totale	1	6	36	39	73	5	160

$$\chi^2 = 23,631$$

$$\phi^2 = 0,0492$$

$$\phi = 0,2218$$

Test Chi-quadro

statistica test= 23,631

gradi di libertà= 15

p-value= 0,07162

indipendenti

Relazione D15-D7

TABELLA OSSERVATA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
DN	1	4	2	3	4	14
DS	0	30	7	11	10	58
NS	0	12	2	5	6	25
SN	0	31	5	14	13	63
totale	1	77	16	33	33	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
DN	0,0875	6,7375	1,4	2,8875	2,8875	14
DS	0,3625	27,9125	5,8	11,9625	11,9625	58
NS	0,15625	12,03125	2,5	5,15625	5,15625	25
SN	0,39375	30,31875	6,3	12,99375	12,99375	63
totale	1	77	16	33	33	160

$$\chi^2 = 18,639$$

$$\phi^2 = 0,0388$$

$$\phi = 0,1970$$

Test Chi-quadro

statistica test= 13,639

gradi di libertà= 12

p-value= 0,3243

indipendenti

Relazione D16-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	2	2	0	1	5
Poco d'accordo	11	13	5	5	10	44
Abbastanza d'accordo	10	11	3	2	6	32
D'accordo	23	17	6	4	15	65
Molto d'accordo	7	5	2	0	0	14
totale	51	48	18	11	32	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	1,59375	1,5	0,5625	0,34375	1	5
Poco d'accordo	14,025	13,2	4,95	3,025	8,8	44
Abbastanza d'accordo	10,2	9,6	3,6	2,2	6,4	32
D'accordo	20,71875	19,5	7,3125	4,46875	13	65
Molto d'accordo	4,4625	4,2	1,575	0,9625	2,8	14
totale	51	48	18	11	32	160

$$\chi^2 = 14,874$$

$$\phi^2 = 0,0232$$

$$\phi = 0,1524$$

Test Chi-quadro

statistica test= 14,875

gradi di libertà= 16

p-value= 0,5338.

indipendenti

Relazione D16-D2

TABELLA OSSERVATA

	F	M	totale
Per niente d'accordo	5	0	5
Poco d'accordo	40	4	44
Abbastanza d'accordo	28	4	32
D'accordo	55	10	65
Molto d'accordo	11	3	14
totale	139	21	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	F	M	totale
Per niente d'accordo	4,34375	0,65625	5
Poco d'accordo	38,225	5,775	44
Abbastanza d'accordo	27,8	4,2	32
D'accordo	56,46875	8,53125	65
Molto d'accordo	12,1625	1,8375	14
totale	139	21	160

$$\chi^2 = 2,531$$

$$\phi^2 = 0,0158$$

$$\phi = 0,1258$$

Test Chi-quadro

statistica test= 2,532

gradi di libertà= 4

p-value= 0,6389

indipendenti

Relazione D16-D3

TABELLA OSSERVATA

	<35	35--44	44--54	>55	totale
Per niente d'accordo	0	1	3	1	5
Poco d'accordo	1	9	23	11	44
Abbastanza d'accordo	1	5	9	17	32
D'accordo	0	6	28	31	65
Molto d'accordo	0	1	8	5	14
totale	2	22	71	65	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	<35	35--44	44--54	>55	totale
Per niente d'accordo	0,0625	0,6875	2,21875	2,03125	5
Poco d'accordo	0,55	6,05	19,525	17,875	44
Abbastanza d'accordo	0,4	4,4	14,2	13	32
D'accordo	0,8125	8,9375	28,84375	26,40625	65
Molto d'accordo	0,175	1,925	6,2125	5,6875	14
totale	2	22	71	65	160

$$\chi^2 = 14,008$$

$$\phi^2 = 0,0291$$

$$\phi = 0,1708$$

Test Chi-quadro

statistica test= 14,008

gradi di libertà= 12

p-value= 0,3002

indipendenti

Relazione D16-D5

TABELLA OSSERVATA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
Per niente d'accordo	0	0	1	1	3	0	5
Poco d'accordo	0	4	12	15	13	0	44
Abbastanza d'accordo	1	0	5	4	22	0	32
D'accordo	0	2	15	14	29	5	65
Molto d'accordo	0	0	3	5	6	0	14
totale	1	6	36	39	73	5	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
Per niente d'accordo	0,03125	0,1875	1,125	1,21875	2,28125	0,15625	5
Poco d'accordo	0,275	1,65	9,9	10,725	20,075	1,375	44
Abbastanza d'accordo	0,2	1,2	7,2	7,8	14,6	1	32
D'accordo	0,40625	2,4375	14,625	15,84375	29,65625	2,03125	65
Molto d'accordo	0,0875	0,525	3,15	3,4125	6,3875	0,4375	14
totale	1	6	36	39	73	5	160

$$\chi^2 = 28,850$$

$$\phi^2 = 0,0450$$

$$\phi = 0,2123$$

Test Chi-quadro

statistica test= 28,85

gradi di libertà= 20

p-value= 0,09075

indipendenti

Relazione D16-D6

TABELLA OSSERVATA

	P	S	NaN	totale
Per niente d'accordo	3	2	0	5
Poco d'accordo	21	21	2	44
Abbastanza d'accordo	20	8	4	32
D'accordo	35	21	9	65
Molto d'accordo	2	10	2	14
totale	81	62	17	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	P	S	NaN	totale
Per niente d'accordo	2,53125	1,9375	0,53125	5
Poco d'accordo	22,275	17,05	4,675	44
Abbastanza d'accordo	16,2	12,4	3,4	32
D'accordo	32,90625	25,1875	6,90625	65
Molto d'accordo	7,0875	5,425	1,4875	14
totale	81	62	17	160

$$\chi^2 = 14,848$$

$$\phi^2 = 0,0464$$

$$\phi = 0,2154$$

Test Chi-quadro

statistica test= 14,848

gradi di libertà= 8

p-value= 0,06217

indipendenti

Relazione D16-D7

TABELLA OSSERVATA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
Per niente d'accordo	0	2	1	1	1	5
Poco d'accordo	0	28	3	7	6	44
Abbastanza d'accordo	0	15	3	8	6	32
D'accordo	1	25	9	11	19	65
Molto d'accordo	0	7	0	6	1	14
totale	1	77	16	33	33	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
Per niente d'accordo	0,03125	2,40625	0,5	1,03125	1,03125	5
Poco d'accordo	0,275	21,175	4,4	9,075	9,075	44
Abbastanza d'accordo	0,2	15,4	3,2	6,6	6,6	32
D'accordo	0,40625	31,28125	6,5	13,40625	13,40625	65
Molto d'accordo	0,0875	6,7375	1,4	2,8875	2,8875	14
totale	1	77	16	33	33	160

$$\chi^2 = 17,555$$

$$\phi^2 = 0,0274$$

$$\phi = 0,1656$$

Test Chi-quadro

statistica test= 17,556

gradi di libertà= 16

p-value= 0,3505

indipendenti

Relazione D27-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN	0	2	0	1	0	3
DS	22	17	5	3	6	53
NS	1	0	2	0	2	5
SN	28	29	11	7	23	98
NaN	0	0	0	0	1	1
totale	51	48	18	11	32	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN	0,95625	0,9	0,3375	0,20625	0,6	3
DS	16,89375	15,9	5,9625	3,64375	10,6	53
NS	1,59375	1,5	0,5625	0,34375	1	5
SN	31,2375	29,4	11,025	6,7375	19,6	98
NaN	0,31875	0,3	0,1125	0,06875	0,2	1
totale	51	48	18	11	32	160

$$\chi^2 = 21,857$$

$$\phi^2 = 0,03415$$

$$\phi = 0,1848$$

Test Chi-quadro

statistica test= 21,857

gradi di libertà= 16

p-value= 0,1479

indipendenti

Relazione D27-D2

TABELLA OSSERVATA

	F	M	totale
DN	3	0	3
DS	46	7	53
NS	4	1	5
SN	85	13	98
NaN	1	0	1
totale	139	21	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	F	M	totale
DN	2,60625	0,39375	3
DS	46,04375	6,95625	53
NS	4,34375	0,65625	5
SN	85,1375	12,8625	98
NaN	0,86875	0,13125	1
totale	139	21	160

$$\chi^2 = 0,813588$$

$$\phi^2 = 0,00508$$

$$\phi = 0,0713$$

Test Chi-quadro

statistica test= 0,81359

gradi di libertà= 4

p-value= 0,9366

indipendenti

Relazione D27-D5

TABELLA OSSERVATA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
DN	0	0	3	0	0	0	3
DS	1	1	11	17	20	3	53
NS	0	1	1	1	2	0	5
SN	0	4	20	21	51	2	98
NaN	0	0	1	0	0	0	1
totale	1	6	36	39	73	5	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
DN	0,01875	0,1125	0,675	0,73125	1,36875	0,09375	3
DS	0,33125	1,9875	11,925	12,91875	24,18125	1,65625	53
NS	0,03125	0,1875	1,125	1,21875	2,28125	0,15625	5
SN	0,6125	3,675	22,05	23,8875	44,7125	3,0625	98
NaN	0,00625	0,0375	0,225	0,24375	0,45625	0,03125	1
totale	1	6	36	39	73	5	160

$$\chi^2 = 25,02263$$

$$\phi^2 = 0,0390$$

$$\phi = 0,1977$$

Test Chi-quadro

statistica test= 25,023

gradi di libertà= 20

p-value= 0,2006

indipendenti

Relazione D27-D6

TABELLA OSSERVATA

	P	S	NaN	totale
DN	1	2	0	3
DS	23	23	7	53
NS	3	2	0	5
SN	53	35	10	98
NaN	1	0	0	1
totale	81	62	17	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	P	S	NaN	totale
DN	1,51875	1,1625	0,31875	3
DS	26,83125	20,5375	5,63125	53
NS	2,53125	1,9375	0,53125	5
SN	49,6125	37,975	10,4125	98
NaN	0,50625	0,3875	0,10625	1
totale	81	62	17	160

$$\chi^2 = 4,350$$

$$\phi^2 = 0,0136$$

$$\phi = 0,1166$$

Test Chi-quadro

statistica test= 4,3504

gradi di libertà= 8

p-value= 0,8242

indipendenti

Relazione D27-D7

TABELLA OSSERVATA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
DN	0	3	0	0	0	3
DS	1	21	6	10	15	53
NS	0	3	0	1	1	5
SN	0	50	10	22	16	98
NaN	0	0	0	0	1	1
totale	1	77	16	33	33	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
DN	0,01875	1,44375	0,3	0,61875	0,61875	3
DS	0,33125	25,50625	5,3	10,93125	10,93125	53
NS	0,03125	2,40625	0,5	1,03125	1,03125	5
SN	0,6125	47,1625	9,8	20,2125	20,2125	98
NaN	0,00625	0,48125	0,1	0,20625	0,20625	1
totale	1	77	16	33	33	160

$$\chi^2 = 13,418$$

$$\phi^2 = 0,021$$

$$\phi = 0,1448$$

Test Chi-quadro

statistica test= 13,418

gradi di libertà= 16

p-value= 0,642

indipendenti

Relazione D28-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN	0	6	0	0	1	7
DS	15	8	3	2	3	31
NS	4	9	3	3	8	27
SN	32	25	12	6	20	95
totale	51	48	18	11	32	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN	2,23125	2,1	0,7875	0,48125	1,4	7
DS	9,88125	9,3	3,4875	2,13125	6,2	31
NS	8,60625	8,1	3,0375	1,85625	5,4	27
SN	30,28125	28,5	10,6875	6,53125	19	95
totale	51	48	18	11	32	160

$$\chi^2 = 20,725$$

$$\phi^2 = 0,0431$$

$$\phi = 0,2078$$

Test Chi-quadro

statistica test= 20,725

gradi di libertà= 12

p-value= 0,05455

indipendenti

Relazione D28-D2

TABELLA OSSERVATA

	F	M	totale
DN	6	1	7
DS	27	4	31
NS	23	4	27
SN	83	12	95
totale	139	21	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	F	M	totale
DN	6,08125	0,91875	7
DS	26,93125	4,06875	31
NS	23,45625	3,54375	27
SN	82,53125	12,46875	95
totale	139	21	160

$$\chi^2 = 0,0975$$

$$\phi^2 = 0,000609$$

$$\phi = 0,0246$$

Test Chi-quadro

statistica test= 0,097508

gradi di libertà= 3

p-value= 0,9921

indipendenti

Relazione D28-D5

TABELLA OSSERVATA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
DN	0	0	3	0	4	0	7
DS	0	2	6	9	11	3	31
NS	0	0	8	6	13	0	27
SN	1	4	19	24	45	2	95
totale	1	6	36	39	73	5	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
DN	0,04375	0,2625	1,575	1,70625	3,19375	0,21875	7
DS	0,19375	1,1625	6,975	7,55625	14,14375	0,96875	31
NS	0,16875	1,0125	6,075	6,58125	12,31875	0,84375	27
SN	0,59375	3,5625	21,375	23,15625	43,34375	2,96875	95
totale	1	6	36	39	73	5	160

$$\chi^2 = 13,620$$

$$\phi^2 = 0,0283$$

$$\phi = 0,1684$$

Test Chi-quadro

statistica test= 13,621

gradi di libertà= 15

p-value= 0,5545

indipendenti

Relazione D28-D6

TABELLA OSSERVATA

	P	S	NaN	totale
DN	5	2	0	7
DS	16	9	6	31
NS	13	13	1	27
SN	47	38	10	95
totale	81	62	17	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	P	S	NaN	totale
DN	3,54375	2,7125	0,74375	7
DS	15,69375	12,0125	3,29375	31
NS	13,66875	10,4625	2,86875	27
SN	48,09375	36,8125	10,09375	95
totale	81	62	17	160

$$\chi^2 = 6,443$$

$$\phi^2 = 0,0201$$

$$\phi = 0,1419$$

Test Chi-quadro

statistica test= 6,4439

gradi di libertà= 6

p-value= 0,3753

indipendenti

Relazione D28-D7

TABELLA OSSERVATA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
DN	0	2	0	4	1	7
DS	1	11	6	6	7	31
NS	0	16	2	3	6	27
SN	0	48	8	20	19	95
totale	1	77	16	33	33	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
DN	0,04375	3,36875	0,7	1,44375	1,44375	7
DS	0,19375	14,91875	3,1	6,39375	6,39375	31
NS	0,16875	12,99375	2,7	5,56875	5,56875	27
SN	0,59375	45,71875	9,5	19,59375	19,59375	95
totale	1	77	16	33	33	160

$$\chi^2 = 16,376$$

$$\phi^2 = 0,0341$$

$$\phi = 0,1847$$

Test Chi-quadro

statistica test= 16,376

gradi di libertà= 12

p-value= 0,1746

indipendenti

Relazione D29-D2

TABELLA OSSERVATA

	F	M	totale
InParte	34	4	38
No	3	0	3
Si	102	17	119
totale	139	21	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	F	M	totale
InParte	33,0125	4,9875	38
No	2,60625	0,39375	3
Si	103,3813	15,61875	119
totale	139	21	160

$$\chi^2 = 0,8189$$

$$\phi^2 = 0,005118$$

$$\phi = 0,0715$$

Test Chi-quadro

statistica test= 0,8189

gradi di libertà= 2

p-value= 0,664

indipendenti

Relazione D29-D3

TABELLA OSSERVATA

	<35	35--44	44--54	>55	totale
InParte	1	6	11	20	38
No	0	1	0	2	3
Si	1	15	60	43	119
totale	2	22	71	65	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	<35	35--44	44--54	>55	totale
InParte	0,475	5,225	16,8625	15,4375	38
No	0,0375	0,4125	1,33125	1,21875	3
Si	1,4875	16,3625	52,80625	48,34375	119
totale	2	22	71	65	160

$$\chi^2 = 8,632$$

$$\phi^2 = 0,0270$$

$$\phi = 0,1642$$

Test Chi-quadro

statistica test= 8,632

gradi di libertà= 6

p-value= 0,1954

indipendenti

Relazione D29-D5

TABELLA OSSERVATA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
InParte	0	1	10	8	19	0	38
No	0	0	1	0	2	0	3
Si	1	5	25	31	52	5	119
totale	1	6	36	39	73	5	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
InParte	0,2375	1,425	8,55	9,2625	17,3375	1,1875	38
No	0,01875	0,1125	0,675	0,73125	1,36875	0,09375	3
Si	0,74375	4,4625	26,775	29,00625	54,29375	3,71875	119
totale	1	6	36	39	73	5	160

$$\chi^2 = 4,4791$$

$$\phi^2 = 0,014$$

$$\phi = 0,1183$$

Test Chi-quadro

statistica test= 4,4791

gradi di libertà= 10

p-value= 0,9232

indipendenti

Relazione D29-D6

TABELLA OSSERVATA

	P	S	NaN	totale
InParte	19	18	1	38
No	3	0	0	3
Si	59	44	16	119
totale	81	62	17	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	P	S	NaN	totale
InParte	19,2375	14,725	4,0375	38
No	1,51875	1,1625	0,31875	3
Si	60,24375	46,1125	12,64375	119
totale	81	62	17	160

$$\chi^2 = 6,9558$$

$$\phi^2 = 0,0217$$

$$\phi = 0,1474$$

Test Chi-quadro

statistica test= 6,9558

gradi di libertà= 4

p-value= 0,1382

indipendenti

Relazione D29-D7

TABELLA OSSERVATA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
InParte	0	19	4	8	7	38
No	0	2	0	1	0	3
Si	1	56	12	24	26	119
totale	1	77	16	33	33	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
InParte	0,2375	18,2875	3,8	7,8375	7,8375	38
No	0,01875	1,44375	0,3	0,61875	0,61875	3
Si	0,74375	57,26875	11,9	24,54375	24,54375	119
totale	1	77	16	33	33	160

$$\chi^2 = 1,9711$$

$$\phi^2 = 0,00616$$

$$\phi = 0,0784$$

Test Chi-quadro

statistica test= 1,9711

gradi di libertà= 8

p-value= 0,9819

indipendenti

Relazione D31-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN	0	1	0	0	0	1
DS	25	28	9	3	15	80
NS	3	0	0	0	1	4
SN	23	19	9	8	16	75
totale	51	48	18	11	32	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
DN	0,31875	0,3	0,1125	0,06875	0,2	1
DS	25,5	24	9	5,5	16	80
NS	1,275	1,2	0,45	0,275	0,8	4
SN	23,90625	22,5	8,4375	5,15625	15	75
totale	51	48	18	11	32	160

$$\chi^2 = 10,769$$

$$\phi^2 = 0,0224$$

$$\phi = 0,1497$$

Test Chi-quadro

statistica test= 10,769

gradi di libertà= 12

p-value= 0,5488

indipendenti

Relazione D31-D2

TABELLA OSSERVATA

	F	M	totale
DN	1	0	1
DS	69	11	80
NS	4	0	4
SN	65	10	75
totale	139	21	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	F	M	totale
DN	0,86875	0,13125	1
DS	69,5	10,5	80
NS	3,475	0,525	4
SN	65,15625	9,84375	75
totale	139	21	160

$$\chi^2 = 0,7856$$

$$\phi^2 = 0,00491$$

$$\phi = 0,0700$$

Test Chi-quadro

statistica test= 0,78566

gradi di libertà= 3

p-value= 0,8529

indipendenti

Relazione D31-D5

TABELLA OSSERVATA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
DN	0	0	1	0	0	0	1
DS	1	1	15	21	40	2	80
NS	0	0	2	0	2	0	4
SN	0	5	18	18	31	3	75
totale	1	6	36	39	73	5	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DET	AC	2--5	6--10	>10	NaN	totale
DN	0,00625	0,0375	0,225	0,24375	0,45625	0,03125	1
DS	0,5	3	18	19,5	36,5	2,5	80
NS	0,025	0,15	0,9	0,975	1,825	0,125	4
SN	0,46875	2,8125	16,875	18,28125	34,21875	2,34375	75
totale	1	6	36	39	73	5	160

$$\chi^2 = 11,700$$

$$\phi^2 = 0,0243$$

$$\phi = 0,1561$$

Test Chi-quadro

statistica test= 11,701

gradi di libertà= 15

p-value= 0,7015

indipendenti

Relazione D31-D6

TABELLA OSSERVATA

	P	S	NaN	totale
DN	1	0	0	1
DS	40	35	5	80
NS	3	1	0	4
SN	37	26	12	75
totale	81	62	17	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	P	S	NaN	totale
DN	0,50625	0,3875	0,10625	1
DS	40,5	31	8,5	80
NS	2,025	1,55	0,425	4
SN	37,96875	29,0625	7,96875	75
totale	81	62	17	160

$$\chi^2 = 6,415$$

$$\phi^2 = 0,0200$$

$$\phi = 0,1415$$

Test Chi-quadro

statistica test= 6,4152

gradi di libertà= 6

p-value= 0,3783

indipendenti

Relazione D31-D7

TABELLA OSSERVATA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
DN	0	1	0	0	0	1
DS	1	32	8	21	18	80
NS	0	2	0	1	1	4
SN	0	42	8	11	14	75
totale	1	77	16	33	33	160

TABELLA D'INDIPENDENZA

	DSGA	FS	NRS	PSCD	Altro	totale
DN	0,00625	0,48125	0,1	0,20625	0,20625	1
DS	0,5	38,5	8	16,5	16,5	80
NS	0,025	1,925	0,4	0,825	0,825	4
SN	0,46875	36,09375	7,5	15,46875	15,46875	75
totale	1	77	16	33	33	160

$$\chi^2 = 7,4401$$

$$\phi^2 = 0,0155$$

$$\phi = 0,1245$$

Test Chi-quadro

statistica test= 7,4401

gradi di libertà= 12

p-value= 0,8272

indipendenti



Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Scienze Umane,
Filosofiche e della Formazione

Gentile,

Le chiediamo di esprimere le sue opinioni in merito al processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV). La compilazione di questo questionario richiede pochi minuti e le risposte che ci fornirà saranno molto utili per una ricerca in corso di svolgimento. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, la migliore risposta è la più spontanea.

Il questionario è anonimo, le informazioni che ci fornirà saranno utilizzate nel massimo rispetto della privacy e analizzate solo in forma aggregata. Le risposte sono completamente riservate e coperte dal segreto statistico (ai sensi del decreto n. 196/2003 “Codice in materia di protezione dei dati personali”).

Grazie per la collaborazione, buon lavoro.

Gruppo di ricerca:

Rosanna Tamaro, Professore Associato - Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione - Università degli Studi di Salerno.

Maria Tiso, Ph. D Student Università degli Studi di Salerno.

Contatti

mail:

cell:

Laboratorio Calonghi:

1. Indichi il capoluogo di provincia presso cui è ubicata la scuola che dirige

- Avellino
- Benevento
- Caserta
- Napoli
- Salerno

2. Oltre alla titolarità ha una reggenza?

- Sì
- No

3. Quante persone hanno contribuito alla redazione del RAV dell'istituto che dirige?

4. Può descrivere la composizione del gruppo di lavoro?

5. Indichi il grado di accordo per ogni affermazione:

5.1 La redazione del Rav è stata frutto di collaborazione attivata all'interno della sua scuola?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.2 I processi di elaborazione del Rav hanno influito sui suoi tempi di lavoro?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.3 Il processo di elaborazione del Rav è stata una opportunità per gestire il miglioramento nella sua scuola?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.4 Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stato vissuto da Lei come un mero adempimento formale?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.5 Il processo di elaborazione e redazione del Rav è stato vissuto da Lei come opportunità di crescita personale e professionale?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.6 Le competenze del gruppo di lavoro che ha contribuito alla stesura del Rav sono risultate adeguate al compito?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.7 Ha trovato gli indicatori da utilizzare per il Rav inadeguati?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.8 È convinto che la delibera collegiale del Rav sia un passaggio vincolante per il coinvolgimento della comunità scolastica?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.9 L'aggiunta di ulteriori indicatori, rispetto a quelli predefiniti, da parte della scuola è utile per Lei?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.10 La possibilità di rivedere il Rav ogni anno è per Lei necessaria?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.11 Le priorità e i traguardi emersi nel Rav sono coerenti con quelli che immaginava prima che si avviasse il processo?

Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Quali sono le principali criticità rilevate nel processo che ha portato all'elaborazione del Rav?

7. Indichi alcuni suggerimenti al Miur/Invalsi, per migliorare il processo di autovalutazione delle scuole

**ANALISI DATI QUESTIONARIO Q2
(TEST CHI QUADRO – PHI QUADRO)**

Relazione D5.1-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	1	0	0	0	1
Poco d'accordo	0	1	0	0	0	1
Abbastanza d'accordo	4	7	3	2	2	18
Molto d'accordo	7	3	2	4	5	21
NaN	0	0	0	0	1	1
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
Poco d'accordo	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
Abbastanza d'accordo	4,714286	5,142857	2,142857	2,571429	3,428571	18
Molto d'accordo	5,5	6	2,5	3	4	21
NaN	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
totale	11	12	5	6	8	42

$\chi^2 = 13.686$

$\phi^2 = 0.08143$

$\phi = 0.2854$

Conclusione: bassa dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 13,686

gradi di libertà= 16

p-value= 0,6221

indipendenti

Relazione D5.2-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	0	0	1	0	1
Poco d'accordo	4	2	0	1	1	8
Abbastanza d'accordo	3	4	2	3	4	16
Molto d'accordo	4	6	3	1	3	17
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
Poco d'accordo	2,095238	2,285714	0,952381	1,142857	1,52381	8
Abbastanza d'accordo	4,190476	4,571429	1,904762	2,285714	3,047619	16
Molto d'accordo	4,452381	4,857143	2,02381	2,428571	3,238095	17
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 11.496$$

$$\phi^2 = 0.0912$$

$$\phi = 0.3020$$

Conclusione: apprezzabile dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 11,496

gradi di libertà= 12

p-value= 0,4869

Relazione D5.3-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	1	0	0	0	0	1
Poco d'accordo	0	1	0	0	0	1
Abbastanza d'accordo	1	7	3	3	2	16
Molto d'accordo	9	4	2	3	5	23
NaN	0	0	0	0	1	1
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
Poco d'accordo	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
Abbastanza d'accordo	4,190476	4,571429	1,904762	2,285714	3,047619	16
Molto d'accordo	6,02381	6,571429	2,738095	3,285714	4,380952	23
NaN	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 17.288$$

$$\phi^2 = 0.1029$$

$$\phi = 0.3207$$

Conclusione: apprezzabile dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 17,289

gradi di libertà= 16

p-value= 0,3672

indipendenti

Relazione D5.4-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	5	6	2	3	4	20
Poco d'accordo	4	4	3	2	2	15
Abbastanza d'accordo	1	1	0	0	1	3
Molto d'accordo	1	0	0	0	0	1
NaN	0	1	0	1	1	3
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	5,238095	5,714286	2,380952	2,857143	3,809524	20
Poco d'accordo	3,928571	4,285714	1,785714	2,142857	2,857143	15
Abbastanza d'accordo	0,785714	0,857143	0,357143	0,428571	0,571429	3
Molto d'accordo	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
NaN	0,785714	0,857143	0,357143	0,428571	0,571429	3
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 7.473$$

$$\phi^2 = 0.044$$

$$\phi = 0.2109$$

Conclusione: bassa dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 7,473

gradi di libertà= 16

p-value= 0,963

indipendenti

Relazione D5.5-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	1	0	0	0	1
Poco d'accordo	1	1	0	0	0	2
Abbastanza d'accordo	2	7	3	4	3	19
Molto d'accordo	8	2	2	2	5	19
NaN	0	1	0	0	0	1
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
Poco d'accordo	0,52381	0,571429	0,238095	0,285714	0,380952	2
Abbastanza d'accordo	4,97619	5,428571	2,261905	2,714286	3,619048	19
Molto d'accordo	4,97619	5,428571	2,261905	2,714286	3,619048	19
NaN	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 14.597$$

$$\phi^2 = 0.0868$$

$$\phi = 0.2947$$

Conclusione: bassa dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 14,598

gradi di libertà= 16

p-value= 0,5543

indipendenti

Relazione D5.6-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	0	0	0	0	0
Poco d'accordo	+à0	3	0	0	2	5
Abbastanza d'accordo	1	4	4	2	3	14
Molto d'accordo	10	5	1	4	3	23
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	0	0	0	0	0
Poco d'accordo	1,309524	1,428571	0,595238	0,714286	0,952381	5
Abbastanza d'accordo	3,666667	4	1,666667	2	2,666667	14
Molto d'accordo	6,02381	6,571429	2,738095	3,285714	4,380952	23
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 15,442$$

$$\phi^2 = 0,1225$$

$$\phi = 0,3500$$

Conclusione: apprezzabile dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 15,442

gradi di libertà= 8

p-value= 0,0511

indipendenti

Relazione D5.7-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	3	2	1	2	3	11
Poco d'accordo	7	6	2	2	4	21
Abbastanza d'accordo	1	2	2	1	0	6
Molto d'accordo	0	1	0	0	0	1
NaN	0	1	0	1	1	3
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	2,880952	3,142857	1,309524	1,571429	2,095238	11
Poco d'accordo	5,5	6	2,5	3	4	21
Abbastanza d'accordo	1,571429	1,714286	0,714286	0,857143	1,142857	6
Molto d'accordo	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
NaN	0,785714	0,857143	0,357143	0,428571	0,571429	3
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 10,330$$

$$\phi^2 = 0,0614$$

$$\phi = 0,2479$$

Conclusione: bassa dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 10,33

gradi di libertà= 16

p-value= 0,8488

indipendenti

Relazione D5. 8-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	1	2	1	0	1	5
Poco d'accordo	0	3	1	1	1	6
Abbastanza d'accordo	2	2	2	2	2	10
Molto d'accordo	7	5	1	3	4	20
NaN	1	0	0	0	0	1
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	1,309524	1,428571	0,595238	0,714286	0,952381	5
Poco d'accordo	1,571429	1,714286	0,714286	0,857143	1,142857	6
Abbastanza d'accordo	2,619048	2,857143	1,190476	1,428571	1,904762	10
Molto d'accordo	5,238095	5,714286	2,380952	2,857143	3,809524	20
NaN	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 9.490$$

$$\phi^2 = 0.0564$$

$$\phi = 0.2376$$

Conclusione: bassa dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 9,4903

gradi di libertà= 16

p-value= 0,8919

indipendenti

Relazione D5.9-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	1	0	0	1	2
Poco d'accordo	4	0	1	0	1	6
Abbastanza d'accordo	5	7	3	5	4	24
Molto d'accordo	2	4	1	1	2	10
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0,52381	0,571429	0,238095	0,285714	0,380952	2
Poco d'accordo	1,571429	1,714286	0,714286	0,857143	1,142857	6
Abbastanza d'accordo	6,285714	6,857143	2,857143	3,428571	4,571429	24
Molto d'accordo	2,619048	2,857143	1,190476	1,428571	1,904762	10
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 10.663$$

$$\phi^2 = 0.0846$$

$$\phi = 0.2909$$

Conclusione: bassa dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 10,664

gradi di libertà= 12

p-value= 0,5579

indipendenti

Relazione D5.10-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	3	0	0	1	4
Poco d'accordo	1	1	1	3	1	7
Abbastanza d'accordo	3	2	2	0	1	8
Molto d'accordo	7	6	2	3	4	22
NaN	0	0	0	0	1	1
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	1,047619	1,142857	0,47619	0,571429	0,761905	4
Poco d'accordo	1,833333	2	0,833333	1	1,333333	7
Abbastanza d'accordo	2,095238	2,285714	0,952381	1,142857	1,52381	8
Molto d'accordo	5,761905	6,285714	2,619048	3,142857	4,190476	22
NaN	0,261905	0,285714	0,119048	0,142857	0,190476	1
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 17.775$$

$$\phi^2 = 0.1058$$

$$\phi = 0.3252$$

Conclusione: apprezzabile dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 17,775

gradi di libertà= 16

p-value= 0,3372

indipendenti

Relazione D5.11-D1

TABELLA OSSERVATA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	0	0	0	0	0
Poco d'accordo	1	1	0	0	0	2
Abbastanza d'accordo	4	9	3	2	4	22
Molto d'accordo	6	1	2	4	3	16
NaN	0	1	0	0	1	2
totale	11	12	5	6	8	42

TABELLA DI INDIPENDENZA

	AV	BN	CE	NA	SA	totale
Per niente d'accordo	0	0	0	0	0	0
Poco d'accordo	0,52381	0,571429	0,238095	0,285714	0,380952	2
Abbastanza d'accordo	5,761905	6,285714	2,619048	3,142857	4,190476	22
Molto d'accordo	4,190476	4,571429	1,904762	2,285714	3,047619	16
NaN	0,52381	0,571429	0,238095	0,285714	0,380952	2
totale	11	12	5	6	8	42

$$\chi^2 = 11.087$$

$$\phi^2 = 0.0659$$

$$\phi = 0.2589$$

Conclusione: bassa dipendenza

Test Chi-quadro

statistica test= 11,087

gradi di libertà= 12

p-value= 0,5214

indipendenti

Scheda di sintesi: elementi chiave della ricerca

Si allega una scheda riepilogativa dei principali momenti che hanno contraddistinto l'intero progetto di ricerca, presentati e discussi già nel corpo del testo.

L'indagine ha preso avvio con l'individuazione del tema della sperimentazione, quindi la relativa ricerca bibliografica e la definizione della letteratura di riferimento. Tale studio mi ha consentito di precisare meglio le domande della ricerca, gli obiettivi e le ipotesi da cui partire. Successivamente ho definito la modalità con cui raccogliere i dati, ho avviato la costruzione dello strumento (Q1), preceduta da focus group tenuti all'interno di alcuni IC della regione Campania, dopodiché ho effettuato un pretest presso due istituzioni scolastiche ai fini della validazione, parallelamente ho individuato il secondo questionario (Q2) da sottoporre ai dirigenti scolastici. Dal mese di novembre 2019 è iniziata la somministrazione dei due questionari in modalità on-line attraverso l'applicazione di Google Form ed inviati alle mail istituzionali delle scuole. La restituzione dei questionari è durata fino alla fine di febbraio 2020, dopodiché a causa dell'emergenza epidemiologica legata al coronavirus Covid 19, si è repentinamente interrotto il flusso di informazioni da parte delle istituzioni.

Campo della ricerca. Le importanti sperimentazioni in campo valutativo, *ValSiS*, *VM*, *VSQ*, *VALeS*, hanno creato le premesse per l'entrata in vigore del DPR n. 80 del 2013 che ha previsto l'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione. Le intenzioni del SNV sono quelle di promuovere un processo valutativo democratico e partecipativo, che non si trasformi in un incubo o in una corvée (Bottani, 2003) per le istituzioni scolastiche. In questa prospettiva l'autovalutazione si alimenta della condivisione, che a sua volta sviluppa consapevolezza del proprio agire e prospettive di miglioramento. In tal modo il processo autovalutativo presenta un vantaggio reale: ridurre l'impatto emotivo che ogni sorta di valutazione genera, quella che, senza giri di parole, viene chiamata paura della valutazione (Kosmidou & Hardy, 2001). L'azione della sola valutazione esterna rende rigide le relazioni tra tutti i soggetti coinvolti, «fissa confini netti tra chi la fa e chi la subisce e scompone i comportamenti degli attori in gioco» (Anoè, 2003, p. 126). Il Sistema Nazionale di Valutazione pone al centro l'integrazione fra l'autovalutazione e la valutazione esterna, entrambe considerate importanti risorse a disposizione delle istituzioni scolastiche per migliorare la propria efficacia come comunità di apprendimento (Poliandri, 2016), aspetto questo di grande interesse, considerato che durante le precedenti sperimentazioni grande risalto veniva conferito alla sola valutazione esterna. A fronte di tali istanze, non mancano alcune criticità. Le ricerche mostrano che sicuramente l'autovalutazione ha un effetto

positivo su alcune dinamiche scolastiche migliorando il confronto, il dialogo e la collaborazione all'interno della scuola, tuttavia gli studi che hanno indagato finora l'efficacia della valutazione delle scuole e dell'autovalutazione, hanno riportato che non ci sono ancora risultati conclusivi sul fatto che gli interventi avviati dalle istituzioni, a seguito di processi autovalutativi, abbiano effetti diretti sul miglioramento dell'apprendimento degli studenti (Hofman et al., 2009; Demetriou & Kyriakides, 2012). Altre criticità emerse, relative alla valutazione interna, riguardano le scarse competenze metodologiche e docimologiche del personale scolastico (Barone, 2016); gli strumenti ancora distanti dalle istituzioni scolastiche (Perla, 2019; Benvenuto, 2019; Robasto 2017; Poliandri et al., 2015); le difficoltà nella raccolta ed interpretazione dei dati (Robasto, 2017); il ricorso a conoscenze soft, ovvero informazioni fondate su percezioni ed esperienze e non a dati oggettivi e concreti (Muzzioli et al., 2016), ed infine la predilezione da parte delle istituzioni di un approccio descrittivo piuttosto che interpretativo/valutativo (Bubb et al., 2007; Blok et al., 2008). Ulteriore criticità, rileva la Stame (2016), è la tempistica, che non favorisce una riflessione seria ed attenta all'interno delle istituzioni, sarebbe stato opportuno difatti che il momento della riflessione non fosse coinciso con quello della rendicontazione. A tal proposito è bene ricordare che il Miur ha stabilito che i Rav fossero resi pubblici da subito, anche con dati parziali, tutto ciò naturalmente non ha fatto bene all'autovalutazione, ma tutt'altro, ha alimentato tra le istituzioni un'arida e discutibile concorrenza.

Obiettivi. Obiettivo principale di questo lavoro è stato comprendere se, e in che misura, il processo autovalutativo sia percepito dalle scuole campane come momento di riflessione e quindi di miglioramento; da qui capire se la spinta trasformativa introdotta dalla recente normativa stia promuovendo una “cultura della valutazione”.

Principali ipotesi e interrogativi. A partire dalle criticità rilevate pocanzi, si è avviata un'indagine esplorativa, rivolta agli Istituti Comprensivi (IC) della regione Campania, articolata intorno ad alcuni interrogativi di fondo:

- Il RAV è per le istituzioni occasione di controllo o di miglioramento? Quali sono le principali criticità e punti di forza di questo strumento?
- I docenti possiedono le competenze adeguate per la messa a punto di un efficace rapporto di autovalutazione?

La ricerca ha voluto analizzare i processi che le istituzioni mettono in atto per elaborare il rapporto di autovalutazione, inoltre comprendere se e quanto questo strumento sia realmente vissuto come opportunità di riflessione, consapevolezza e quindi di miglioramento.

L'ipotesi sottesa è che in linea generale il personale scolastico condivida le motivazioni e le finalità del Rapporto di Autovalutazione, e che non abbia remore o resistenze verso il processo autovalutativo. Ciononostante si suppongono inadeguate competenze docimologiche, indispensabili alla stesura del documento e un atteggiamento di scarsa fiducia verso il format del Rav, ritenuto eccessivamente articolato e di difficile compilazione.

Disegno e scelte metodologiche. A partire da un approccio qualitativo si è analizzata la letteratura di riferimento rispetto all'oggetto di indagine, successivamente è stato possibile costruire e mettere a punto lo strumento utilizzato, un questionario, che rientra in un approccio di analisi quantitativa. Il metodo che sottende la ricerca dunque rientra nella tipologia del metodo misto che consente di combinare e integrare metodi qualitativi e quantitativi (Trincherò, 2002; Vannini, 2009). Nella ricerca educativa bisogna dire che sempre più spesso si utilizza questo modello in quanto è ormai superata la dicotomia quantitativo vs qualitativo, i due modelli sono necessari l'uno all'altro, nella misura in cui i dati emergenti dall'uno aiutano a codificare, interpretare ed esplicitare quelli derivati dall'altro (Trincherò, 2002).

Per rispondere agli interrogativi sopra enunciati, la ricerca si è avvalsa dell'utilizzo di due questionari, Q1 e Q2, somministrati rispettivamente ad un campione dei Nuclei di autovalutazione interna (Nav) e ad un campione di dirigenti scolastici della regione Campania.

Il primo questionario (Q1) semistrutturato si compone di 32 item: domande dicotomiche, domande aperte, volte all'approfondimento di questioni specifiche che offrono ai soggetti la possibilità di esprimere in maniera più compiuta il proprio punto di vista, ed infine item organizzati su scala Likert con etichetta verbale a quattro modalità di risposta (*decisamente no, più no che sì, più sì che no, decisamente sì*) e a cinque modalità (*molto d'accordo, abbastanza d'accordo, d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo*). Il campione del questionario Q1 è formato da 160 componenti del Nucleo di autovalutazione interno (Nav) degli istituti comprensivi della regione Campania.

Il secondo questionario (Q2) destinato a raccogliere il punto di vista dei dirigenti scolastici che presiedono il Niv. Lo strumento presente in letteratura (Benvenuto, 2019) si compone di 17 quesiti, appartiene alla tipologia di questionario semistrutturato in quanto prevede domande aperte e domande chiuse come item dicotomici ed item organizzati su scala Likert con etichetta verbale a quattro modalità di risposta (*molto d'accordo, abbastanza d'accordo,*

poco d'accordo, per niente d'accordo). Il campione è costituito da 42 dirigenti scolastici che presiedono il Nucleo di valutazione interna (Niv).

Principali risultati e sviluppi. Dalle analisi effettuate emerge da parte degli intervistati un atteggiamento propositivo e costruttivo a favore del processo di autovalutazione. Le difficoltà sono quelle già evidenziate con la sperimentazione VALeS, di cui il Rav è il suo naturale prosecutore. Il format è visto come una struttura complessa e la lettura dei dati non semplice, emerge il bisogno quindi di un metodo di valutazione interna orientato all'analisi sistemica e di processo più che di una valutazione fondata esclusivamente su standard quantitativi. Altro aspetto emerso dall'indagine, che si allinea con precedenti ricerche (Perla, 2019; Benvenuto, 2019; Robasto 2017; Poliandri et al., 2015) e su cui vale ancora la pena riflettere, riguarda la possibilità di lavorare su un format più snello ed efficace, la maggior parte degli intervistati ritiene che un documento meno articolato possa indubbiamente essere più efficace nella descrizione dell'istituzione scolastica e quindi nella messa a fuoco dei punti di forza e di criticità.

Su questo punto è indispensabile aprire una seria discussione, poiché nell'ottica dell'Invalsi la costruzione del format così strutturato vuole rappresentare un aiuto ed un supporto alla riflessione valutativa delle istituzioni scolastiche, il punto è che queste ultime non lo percepiscono come tale, il format infatti viene vissuto come inibitore del processo di analisi. Come supposto nella fase iniziale di questo lavoro, la lettura dei dati raccolti non rimanda a forme di ostilità o di avversione verso il processo di autovalutazione, ciò significa che la cultura valutativa ha scoperto un terreno fertile nelle istituzioni scolastiche, tuttavia è lecito interrogarsi sulla qualità dei documenti prodotti, o meglio, chiedersi quanto l'elaborazione del Rapporto di autovalutazione sia effettivamente valutativo o semplicemente descrittivo, quanto il documento prodotto sia conforme alle aspettative, anche di tipo rendicontativo, dei soggetti esterni, e quanto la conoscenza prodotta dall'autovalutazione sia significativa per una comunità esterna di esperti.

Tali considerazioni potrebbero rappresentare le premesse per un eventuale prosieguo di questa indagine, così da avere un quadro più chiaro e definitivo del processo di autovalutazione del quale in questo lavoro si è analizzato esclusivamente la cultura sottesa.

RINGRAZIAMENTI