

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO



Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche

DOTTORATO DI RICERCA IN

ECONOMIA E POLITICHE DEI MERCATI E DELLE IMPRESE

Curriculum: Economia del settore pubblico

XXXV CICLO

TESI DI DOTTORATO

**I questionari di gradimento-autovalutazione: uno  
strumento per il miglioramento delle scuole**

**COORDINATORE**

Chiar.ma Prof.ssa Alessandra Amendola

**TUTOR**

Chiar.mo Prof. Ernesto De Nito

**DOTTORANDA**

Dott.ssa Marilena Salsano

Anno accademico 2021/2022

*Alla mia famiglia*

## INDICE

<b>Introduzione</b>		pag. 8
<b>CAPITOLO 1 LA VALUTAZIONE DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE</b>		
		pag. 16
<i>Par. 1 Le differenze nei sistemi di valutazione</i>		pag. 18
<i>Par. 2 La distribuzione delle responsabilità: il processo di decentramento e l'autonomia delle scuole</i>		pag. 20
Par. 2.1	La "necessità" dell'autonomia scolastica	pag. 21
Par. 2.2	L'uso dei dati sulla valutazione e l'espansione nell'uso delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti	pag. 24
Par.2.3	Pubblicazione degli esiti delle singole scuole	pag. 29
<i>Par. 3 Tipologie di valutazione scolastica: Valutazione Interna ed Esterna</i>		pag. 30
Par. 3.1	La valutazione esterna	pag. 34
Par. 3.2	Valutazione interna ed autovalutazione	pag. 39
Par. 3.3	Clima interno e autovalutazione	pag. 39
Par. 3.4	Il coinvolgimento nell'autovalutazione	pag. 40
<i>Par. 4 La valutazione scolastica in Italia</i>		pag. 41
Par. 4.1	L'autonomia scolastica e l'introduzione della Valutazione nel sistema d'istruzione italiano	pag. 42
Par. 4.2	La nascita del Sistema di Valutazione	pag. 45

Par. 4.3	Il Servizio Nazionale Di Valutazione (SNV)	pag. 46
Par 4.4	Le Direttive del Sistema Nazionale Di Valutazione	pag. 50
<b>Par. 5</b>	<b><i>Gli strumenti della Valutazione delle scuole</i></b>	pag. 52
Par. 5.1	Il Rapporto di autovalutazione	pag. 53
Par.5.1.1	Le evidenze delle rilevazioni standardizzate all'interno del RAV	pag. 56
Par. 5.2	Il Piano di miglioramento	pag. 57
Par. 5.3	La Rendicontazione sociale	pag. 59
<b>Par. 6</b>	<b><i>Le contraddizioni della valutazione scolastica italiana</i></b>	pag. 60

## **CAPITOLO 2      L'EFFICIENZA E L'EFFICACIA EDUCATIVA PER IL MIGLIORAMENTO DELLE SCUOLE**

pag. 65

<b>Par. 1</b>	<b><i>Educational Effectiveness Research</i></b>	pag. 68
Par 1.1	Modelli di Efficacia Educativa	pag. 71
Par 1.1.1	EER a livello di scuola	pag. 72
Par 1.1.2	EER a livello dei docenti	pag. 73
Par 1.1.3	EER a livello degli studenti	pag. 74
Par. 1.2	Modello organizzativo integrato	pag. 75
Par. 1.3	Modello dei sistemi di base	pag. 77
Par. 1.4	Modello educativo multilivello integrato	pag. 78
Par. 1.5	Modello globale	pag. 82
Par. 1.6	Modello multilivello dinamico	pag. 84
<b>Par. 2</b>	<b><i>School Effectiveness e School Improvement</i></b>	pag. 86

Par. 2.1	Il miglioramento e l'apprendimento degli studenti	pag. 88
Par.2.2	La relazione tra autonomia, organizzazione e miglioramento	pag. 90
<b>Par. 3</b>	<b><i>L'organizzazione delle scuole</i></b>	pag. 94
Par. 3.1	Gli inizi della cultura organizzativa nella scuola	pag. 95
Par.3.2	Autonomia e autogestione delle scuole	pag. 97
<b>Par.4</b>	<b><i>Concezioni in materia di organizzazione scolastica</i></b>	pag. 99
Par. 4.1	L'organizzazione come macchina	pag. 99
Par. 4.2	L'organizzazione come organismo	pag. 100
<b>Par. 5</b>	<b><i>Modelli di Organizzazione Scolastica</i></b>	pag. 102
Par 5.1	Burocrazia Professionale	pag. 102
Par. 5.2	La scuola come organizzazione che apprende	pag. 102
Par.5.3	L'autorganizzazione	pag. 104
Par. 5.4	Organizzazioni Ad Alta Affidabilità'	pag. 107
Par. 5.5	Scuole Efficaci	pag. 109
<b>Par.6</b>	<b><i>L'organizzazione scolastica quale motore del cambiamento</i></b>	<b><i>pag. 111</i></b>
Par.6.1	La complessità del miglioramento delle scuole	pag. 112

**CAPITOLO 3 I FATTORI DI EFFICACIA EDUCATIVA COME RIFERIMENTO PER L'AUTOVALUTAZIONE** pag. 115

<b>Par. 1</b>	<b><i>I fattori generali di promozione dell'efficacia Scheerens</i></b>	pag. 116
---------------	---	----------

Par. 1.1	Orientamento al rendimento/aspettative elevate/aspettative dell'insegnante (Achievement orientation/ high expectations)	pag. 120
Par. 1.2	Leadership educativa (Educational leadership)	pag. 128
Par. 1.2.1	Il leader in tempi di crisi	pag. 129
Par. 1.3	Consenso e coesione tra i membri del personale (Consensus and cohesion among staff)	pag. 139
Par. 1.4	Qualità del curriculum/opportunità di apprendimento (Curriculum quality/ opportunity to learn)	pag. 144
Par. 1.5	Clima scolastico (School climate)	pag. 149
Par. 1.6	Potenziale valutativo (Parental involvement)	pag. 160
Par. 1.7	Coinvolgimento degli stakeholders (Parental involvement)	pag. 166
Par. 1.8	Feedback e rinforzo (Feedback and reinforcement)	pag. 169
<b>Par. 2</b>	<b><i>La costruzione dei questionari</i></b>	pag.172
Par. 2.1	Questionario Dirigente	pag. 177
Par. 2.2	Questionario Docente	pag. 180
Par. 2.3	Questionario ATA	pag. 184
Par. 2.4	Questionario Studente	pag. 186
Par. 2.5	Questionario Genitori	pag. 191
<b>CAPITOLO 4 LA SOMMINISTRAZIONE DEI QUESTIONARI DI GRADIMENTO/AUTOVALUTAZIONE NELLE SCUOLE</b>		
		pag. 194
<b>Par. 1</b>	<b><i>La scelta delle scuole</i></b>	pag. 196

<b>Par. 2</b>	<b><i>Le scuole aderenti</i></b>	pag. 199
<b>Par. 3</b>	<b><i>Analisi dei risultati</i></b>	pag. 204
<b>Par. 4</b>	<b><i>Format di riferimento per la lettura dei dati</i></b>	pag. 205
Par. 4.1	Lo studio come fine a sé stesso	pag. 206
Par. 4.2	Il ruolo del DS	pag. 207
Par. 4.3	Priorità ed obiettivi	pag. 211
Par. 4.4	La progettualità delle scuole	pag. 212
Par. 4.5	Il rispetto delle regole	pag. 213
Par. 4.6	Il ruolo della valutazione	pag. 220
Par. 4.7	La partecipazione di genitori e studenti	pag. 225
Par. 4.8	La valutazione degli alunni finalizzata al miglioramento	pag. 227
Par. 4.9	Considerazioni finali	pag. 230
<b>Bibliografia</b>		pag. 232
<b>Sitografia</b>		pag. 248
<b>Riferimenti normativi</b>		pag. 250
<b>Sigle</b>		pag. 253

## Introduzione

Le differenze organizzative, sociali, economiche e territoriali delle singole scuole influenzano i risultati formativi degli studenti. La situazione di svantaggio di alcune istituzioni scolastiche, in termini di digital device, di livelli di scolarizzazione e di marcate differenze territoriali è stata confermata anche dalla pandemia, rendendo necessarie scelte di policy finanziate con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e dal Programma operativo nazionale PON “Per la Scuola” 2014-2020 – Fondo europeo per lo sviluppo regionale<sup>1</sup>.

Tali risorse devono supportare un sistema di istruzione che ha visto la trasposizione sempre più marcata di termini e concetti derivanti principalmente dall’ambito aziendale con un accento chiaro e netto sull’importanza del miglioramento qualitativo e sull’ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione<sup>2</sup>.

La richiesta di misurazione e valutazione dell’efficacia sia dei sistemi di istruzione che delle singole scuole, accompagnata da una accountability, ha portato alla concessione dell’autonomia<sup>3</sup> alle istituzioni scolastiche.

Alle scuole sono stati dati strumenti di supporto per aiutarle a definire vision, mission, scelte strategiche, piani di miglioramento, analisi dei risultati per il miglioramento

---

<sup>1</sup> Per far accedere le scuole italiane alle risorse comunitarie, è stato adottato un Programma Operativo Nazionale (PON “Per la Scuola – competenze e ambienti per l’apprendimento”) che interessa il settennio 2014-2020 ed è destinato a finanziare sia interventi di natura materiale, tramite il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR circa 800 milioni), sia azioni immateriali, tramite il Fondo Sociale Europeo (FSE circa 2,2 miliardi stanziati).

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) invece è la risposta dell’Italia all’emergenza globale Covid19 e agli ostacoli che hanno bloccato la crescita del sistema economico, sociale ed ambientale del nostro Paese negli ultimi decenni. In particolare la Missione 4 del PNRR. Istruzione e Ricerca mira a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, partendo dal riconoscimento delle criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca. La Missione è suddivisa in due componenti, ognuna con un finanziamento specifico:

- M4C1- Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università con 19,44 miliardi di euro;
- M4C2- Dalla ricerca all’impresa con 11,44 miliardi di euro. Queste due componenti aggregano progetti di investimento e di riforma, e prevedono il coinvolgimento e la collaborazione tra il Ministero dell’università e della ricerca, il Ministero dell’istruzione e il Ministero dello sviluppo economico. <https://www.mur.gov.it/pnrr/missione-istruzione-e-ricerca>.

<sup>2</sup> Nell’atto di indirizzo del Ministro per l’anno scolastico 2021/22: «Occorre promuovere e potenziare l’attività di valutazione delle scuole, dei dirigenti scolastici e del personale docente, valorizzandone gli esiti, anche a supporto del processo di sviluppo dell’autonomia scolastica. A tal fine, è importante dare avvio ad un processo di revisione e rafforzamento del Sistema nazionale di valutazione, quale strumento di accompagnamento delle istituzioni scolastiche, nell’ottica di un impegno costantemente orientato al miglioramento della qualità della propria offerta formativa. Il settore educativo nelle intenzioni del legislatore dovrebbe essere caratterizzato da autonomia gestionale, organizzativa e didattica, da “buone pratiche” di governance, dalla flessibilità, dall’efficienza gestionale, dall’ottimizzazione del cosiddetto capitale umano. La presenza, al vertice dell’organizzazione delle scuole, della figura del dirigente scolastico con compiti di tipo manageriale, l’introduzione del Piano Triennale dell’Offerta Formativa, l’insistenza sulla necessità di rispondere alle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio, la premialità dei docenti per supporto organizzativo o per “merito” introducono i concetti di debiti, crediti, successo formativo, performance, obiettivi, risultati, servizio all’utenza, open day e forme elementari di marketing nelle istituzioni scolastiche. L’“aziendalizzazione della scuola” crea strutture che abbiano come obiettivo primario la “produzione” di reale sapere critico, la “distribuzione” di libera conoscenza, la crescita culturale, sociale e psicologica degli allievi/e in un contesto inclusivo, la riorganizzazione della modalità di gestione dei servizi.

<sup>3</sup> La riforma scolastica dell’autonomia ha aperto la strada all’aziendalizzazione della scuola, anche se nella consapevolezza della radicale differenza qualitativa (fondamenti, contenuti e fini) tra scuola e impresa, implicante, anche sul piano organizzativo, difficili soluzioni che fossero rispettose di tale specificità.



continuo al fine di incidere positivamente sul rendimento degli alunni e diventare più resilienti e preparate a rispondere in maniera più efficiente alle situazioni contingenti.

Avendo i fattori di efficacia educativa come riferimento, le scuole possono lavorare sull'inefficacia, comprendere come “fare meglio”, auto valutarsi per poter poi progettare percorsi di miglioramento. La scuola vista come pubblico servizio con capacità di progettualità autonoma, deve tendere all'efficacia educativa, nel caso manchino tali strumenti provare a crearli e verificarli sul campo.

Per autovalutarsi è necessario comprendere quali sono gli standard da raggiungere e quali sono i fattori che rendono le scuole migliori e in che modo la propria scuola si trova rispetto ad essi.

In seguito all'introduzione del Sistema Nazionale di Valutazione è diventata obbligatoria per le scuole la stesura di documenti strategici quali il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM) e il Piano dell'Offerta Formativa (PTOF). La fase di autovalutazione, principio di tutto il processo, è fondamentale per la sua riuscita.

Le istituzioni scolastiche in ossequio al dettato normativo effettuano l'autovalutazione mediante il Rapporto di Autovalutazione che viene fornito loro da Invalsi e che viene caricato sul portale Scuole in Chiaro, utilizzato in fase di iscrizione dalle famiglie per scegliere l'offerta formativa e quindi la scuola per i loro figli. Le scuole ricevono ogni tre anni una serie di indicatori per stilare il Rapporto di Autovalutazione e di conseguenza il Piano di Miglioramento che sarà poi inserito nel Piano Triennale dell'Offerta formativa di ogni singola scuola.

Gli indicatori dovrebbero servire a dare elementi di riflessione in chiave autovalutativa per il RAV, ad analizzare la totalità dei fattori di efficacia ed a promuovere una riflessione autodiagnostica collettiva nell'organizzazione scolastica.

Essi comprendono:

- dati rielaborati e restituiti da INVALSI alla scuola sulla base delle sue risposte al questionario scuola;
- dati desunti dalla stessa Amministrazione e dal sistema Sidi

- dati di provenienza statistica (ISTAT, ministero Interno...);
- dati provenienti dagli esiti delle rilevazioni standard sui livelli di apprendimento effettuati da INVALSI;
- possibile riserva di dati (indicatori) proposti e rielaborati dalla scuola stessa.

A questi indicatori “esterni” le scuole non aggiungono indicatori propri che tengano conto del giudizio espresso dalla componente alunni, genitori, docenti ed ATA<sup>4</sup>, dei risultati ottenuti dagli studenti<sup>5</sup>; dei risultati osservabili nella realizzazione di specifici progetti<sup>6</sup>

Gli indicatori elaborati autonomamente dalla scuola hanno pochissimo spazio di rilevanza espositiva rispetto a quelli nazionali di sistema. Il limite del RAV così costruito, considerando gli indicatori esterni prioritari, è la focalizzazione della valutazione su di essi e la difficoltà di svolgere processi di autovalutazione e miglioramento che investano tutta l'organizzazione. È necessario uno spostamento di attenzione verso le scuole, verso la loro specificità e capacità di analisi dei processi.

Le difficoltà di realizzazione dell'autovalutazione a livello delle singole scuole sono da ricercare nella cultura valutativa presente nelle scuole, nei modelli socializzati di interpretazione professionale dei docenti e nei rapporti tra la scuola e gli interlocutori sociali direttamente interessati.

Spesso nemmeno i docenti si ritrovano nel RAV quale rappresentazione dell'identità della propria organizzazione: la comunità educante non considera l'elaborazione dei documenti strategici un impegno prioritario per il miglioramento.

Gli indicatori del RAV non possono analizzare la totalità dei fattori di efficacia e non sempre riescono a promuovere una riflessione autodiagnostica collettiva all'interno dell'organizzazione scolastica.

---

<sup>4</sup> Mediante la somministrazione di questionari di percezione al grado di benessere scolastico rilevato e alla qualità del clima scolastico e organizzativo

<sup>5</sup> Attraverso prove standardizzate, prove comuni adottate dai Dipartimenti nelle diverse aree di apprendimento, risultati degli esami di stato, agli esiti in uscita dalla scuola secondaria o altre modalità di verifica delle competenze acquisite

<sup>6</sup>Le scuole, grazie alla loro autonomia, possono partecipare a iniziative che hanno valenza non solo locale ma anche a progetti nazionali e/o internazionale. Tali progetti hanno poi un impatto sul bilancio dell'Istituto e sui fondi erogati dal Ministero

È necessario fornire alle scuole strumenti che diano la possibilità di:

- ✓ avere indicatori che coprano tutti i sottocomponenti dei fattori di efficacia educativa;
- ✓ far partecipare tutti gli attori al processo di autovalutazione;
- ✓ promuovere un'autovalutazione condivisa e partecipata.

I sottocomponenti in cui sono divisi i componenti che costituiscono i fattori generali di promozione dell'efficacia, si possono analizzare attraverso gli indicatori del RAV e i loro relativi indici. Tutti gli indicatori del RAV trovano una collocazione rispetto ai fattori di efficacia, ad eccezione dell'indicatore 1.2.a.1 "Tasso di disoccupazione" e del 1.2.b.1 "Tasso di immigrazione". Quest'ultimi devono aiutare le scuole nell'analisi del contesto e possono essere arricchiti da un'analisi sulla situazione economica del territorio, utilizzando gli indicatori territoriali per le politiche di sviluppo. Gli indicatori del RAV non bastano per analizzare tutti i sottocomponenti dei fattori di efficacia: in particolare quelli relativi alla leadership, al clima scolastico, al potenziale valutativo, al coinvolgimento dei genitori, al feedback ed al rinforzo. Per aiutare le scuole ad analizzare tutti quegli aspetti che altrimenti resterebbero inesplorati e non permetterebbero un'auto analisi corretta e partecipata, sono stati costruiti cinque questionari.

I questionari somministrati sono stati:

1. Questionario Dirigente scolastico (23 questionari compilati ciascuno con 29 domande);
2. Questionario Docente (1342 questionari compilati ciascuno con 33 domande);
3. Questionario personale ATA (174 questionari compilati ciascuno con 14 domande);
4. Questionario studenti quinta primaria e secondaria di I grado (864 questionari compilati ciascuno con 16 domande):  
  
4 bis. Questionario studenti delle scuole superiori (1217 questionari compilati ciascuno con 16 domande)<sup>7</sup>.
5. Questionario Genitori (1720 questionari di cui 1246 compilati per il primo grado e 474 per il secondo grado, ciascuno con 18 domande)

---

<sup>7</sup> I due questionari differiscono solo per la terminologia, semplificata nel caso del I ciclo.

Ad una o più domande dei questionari è collegato un sottocomponente non “coperto” da un indicatore del RAV. I link dei questionari, insieme ad una spiegazione sintetica del progetto, sono stati inviati a tutte le 142 scuole della provincia di Cosenza, divise nei 4 ambiti e per gradi di istruzione.

Questa popolazione è stata scelta perché ha risultati particolarmente negativi nelle prove standardizzate e manca di una progettualità, sia a livello di scuole che di rete, per integrare gli indicatori del RAV.

Le scuole che hanno aderito sono state 30. Hanno somministrato i questionari al posto di quelli di gradimento di fine anno, ritenendoli ad essi preferibili. I questionari, caratterizzati da domande per lo più strutturate e chiuse, sono stati inviati alle scuole da fine aprile ai primi giorni di maggio. Le 30 scuole, che hanno aderito somministrando i questionari, hanno ricevuto da metà giugno i dati con una breve analisi accompagnata dallo schema di come sono stati costruiti i questionari, in modo da verificare per ogni domanda quali sottocomponenti dei fattori di efficacia si andavano ad analizzare.

Tutti i quesiti dei questionari hanno ricevuto risposte valide, lo strumento del questionario attraverso i moduli Google ha permesso agli interessati di rispondere senza difficoltà.

Questo studio è strutturato in quattro capitoli. I primi due costituiscono la base teorica sulla quale si è sviluppata la ricerca necessaria per la costruzione successiva dei questionari di gradimento/autovalutazione che poi sono stati somministrati alle scuole.

Nel primo capitolo si tratta della valutazione del sistema scolastico e degli strumenti a disposizione delle scuole per la propria autovalutazione.

Nel secondo capitolo si sono analizzati invece l'efficacia educativa come punto di riferimento per l'analisi autovalutativa e il processo di miglioramento delle scuole.

Nel terzo si sono messi in correlazione i fattori di efficacia educativa con gli indicatori a disposizione delle scuole. Si è quindi verificato che i dati inviati e restituiti alle scuole non sono stati sufficienti per analizzare tutti i sottocomponenti dei fattori di efficacia, in particolare quelli relativi a leadership, clima scolastico, potenziale di valutazione, coinvolgimento dei genitori, feedback e rinforzo.

Nel quarto capitolo, per fornire gli indicatori che permettessero di analizzare tutti i fattori di efficacia, sono stati creati cinque questionari (dirigente scolastico, docenti, personale ATA, studenti e genitori). Per evitare di dare alle scuole altre incombenze le domande sono state somministrate nel questionario di gradimento/autovalutazione di fine anno.

Attraverso il coinvolgimento del personale scolastico e degli stakeholders (dirigenti scolastici, docenti, personale ATA, studenti e genitori) si sono raccolti i dati. Ciascuna scuola ha avuto a disposizione i propri dati per auto analizzarsi e supportare l'analisi valutativa richiesta dal Servizio Nazionale di Valutazione per il triennio di riferimento 2022/25. Lo strumento dei questionari di autovalutazione è stato di semplice utilizzo e soprattutto non ha creato incombenze ulteriori per le scuole in quanto essi hanno sostituito ed integrato i questionari di gradimento somministrati annualmente alla fine delle attività didattiche.

I questionari sono stati compilati da più del 60% dei docenti e da circa il 30% del personale ATA. Nelle scuole superiori gli studenti hanno risposto più dei genitori mentre il contrario è avvenuto nelle scuole del primo grado.

I dati hanno permesso di avere indicatori utili per l'autovalutazione delle scuole, assicurando la partecipazione delle varie componenti. A livello aggregato, da una prima analisi dei dati si è evidenziato che:

- La massima priorità per le scuole è il benessere degli alunni, seguita poi dalla qualità dell'insegnamento e dal clima scolastico positivo;
- Il DS dedica la maggior parte del tempo alle attività di carattere amministrativo-gestionale-organizzativo, meno a quelle legate all'ambito educativo e agli alunni, fornisce sostegno al personale, dispensa le informazioni, influisce sul clima interno. Considera positivamente l'auto valutazione ma ha difficoltà a svolgerla nella propria scuola;
- Il 65% dei docenti non ha svolto corsi sul Sistema Nazionale di Valutazione, il 15% lo ritiene una formalità e non riesce neanche ad esprimersi sulla validità progettuale dei documenti strategici della propria scuola;
- Le scuole organizzano attività e prendono decisioni condivise con gli Enti, ma raramente la collaborazione viene definita proficua;

- Tutti gli attori (anche gli alunni) sono d'accordo sul problema comportamentale, nelle scuole manca la condivisione di regole di comportamento comuni da far seguire agli studenti;
- La soddisfazione degli studenti per l'insegnamento (94% I ciclo, 80% II ciclo), il supporto ricevuto nel percorso scolastico (91% I ciclo, 75% II ciclo), la partecipazione alle decisioni della scuola (II 54% I ciclo, 38% II ciclo) diminuiscono nel percorso di istruzione;
- La comunicazione con la scuola è agevole ed avviene non solo attraverso il sito istituzionale, il registro elettronico e le comunicazioni inviate a casa, ma anche con le chat whatsapp e gli incontri informali;
- Nonostante i docenti si confrontino sui risultati dei propri allievi, un 25% non adegua le strategie educative, di apprendimento nè di insegnamento;
- Per i docenti è importante lo studio in sé, anche non finalizzato al superamento di test o esami;
- Gli alunni più dotati non vengono sempre valorizzati (dal 67% I grado al 27% delle superiori).
- Il 75% dei genitori controlla il registro almeno una volta a settimana, per le assenze, compiti assegnati (I grado), voti alle interrogazioni (superiori) e le pagelle.
- Circa un 40% dei docenti non ritiene utili le attività extracurricolari svolte dalle proprie scuole
- Docenti e ATA riconoscono che la scuola promuove la collaborazione al suo interno, ma preferirebbero essere supportati avendo a disposizione materiali e metodologie migliori oltre che un miglior utilizzo del fondo d'istituto.

Le scuole hanno condiviso i risultati nell'ultimo Collegio Docenti dell'a.s. 2021/22 ed hanno avuto a disposizione nuovi indicatori insieme a quelli resi disponibili da Invalsi per il nuovo RAV 2022/25.

I dati possono servire, oltre che a livello di istituzione scolastica, anche come

- Strumento di policy.
- Supporto per la valutazione dei DS.
- Supporto per la valutazione dei docenti.

A livello di sistema si evidenzia come non sia più procrastinabile la scelta di un'autonomia non solo sulla carta, ma anche a regime. Pur essendo gli strumenti definiti e le procedure attuate, manca comunque la cultura organizzativa e la formazione del personale. In tal senso è interessante evidenziare come la formazione decisa da Invalsi sull'autovalutazione e attualmente in svolgimento, abbia interessato i docenti che, dato l'alto numero di iscritti, hanno dovuto subire un processo di selezione per poter partecipare. Questo evidenzia che, seppur con notevoli difficoltà, la strada dell'autovalutazione, del miglioramento continuo a cui tendere attraverso un'offerta formativa che rispecchi le necessità e le particolarità delle singole scuole, deve essere supportata a livello di sistema da scelte formative e organizzative. Naturale conseguenza di questo percorso sarà poi la valutazione del personale della scuola che attualmente appare ancora lontana e alla quale i questionari di autovalutazione potranno dare un contributo.

## CAPITOLO 1

### LA VALUTAZIONE DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE

L'istruzione serve a fornire gli strumenti per migliorare sé stessi, garantendoci la libertà di fare le scelte consapevoli, per progredire socialmente, lavorare, raggiungere i propri traguardi, partecipare alla vita sociale e civile, ma anche avere risvolti positivi sulla crescita di un paese. La sua importanza è ormai universalmente riconosciuta e non a caso l'ONU tra i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGs – che costituiscono le fondamenta dell'Agenda ONU 2030, ha inserito al goal n. 4 “Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” per migliorare il benessere e raggiungere lo sviluppo sostenibile” (UN, 2015, 2020). Includendo l'educazione tra i pilastri del futuro dell'umanità, l'ONU ha messo sotto i riflettori della comunità internazionale gli stretti legami tra il livello e la qualità dell'istruzione e la promozione dello sviluppo sostenibile e la realizzazione di società più eque e inclusive. A tale attenzione segue un'analisi continua dei sistemi di istruzione, in modo da poterli costantemente valutare: gli stessi dieci traguardi o Goals, in merito all'istruzione di qualità da centrare entro il 2030, sono misurati ciascuno da 36 indicatori che vengono costantemente monitorati (Cavalli, Lizzi, Turaldo, 2020; ISTAT, 2021, INVALSI, 2020, 2021).

Un altro esempio dell'importanza data all'istruzione è l'attenzione posta sugli effetti della chiusura delle scuole dovuta al Covid 19 e la conseguente didattica a distanza che ha coinvolto circa 1,5 miliardi di bambini e ragazzi distribuiti in 191 paesi, che costituiscono circa il 90% del totale degli studenti mondiali (Unesco, 2021 e 2021). La perdita di scolarizzazione dovuta al COVID è stata analizzata sin dagli inizi delle chiusure e lo Steering Committee dell'UNESCO SDG-Education 2030, ravvisando nello shock attuale una rottura strutturale nei percorsi di sviluppo dei sistemi di apprendimento e ha indicato raccomandazioni di policy: priorità dei governi dovrebbero essere l'aiuto agli studenti al fine di non ostacolare l'apprendimento per gli anni a venire, influenzando i risultati della vita successiva, inclusi guadagni, salute e responsabilizzazione (Unesco, 2030). La chiusura delle scuole, e quindi la lunga assenza dalle lezioni degli studenti porterà gravi ripercussioni anche sui livelli di reddito



dei futuri lavoratori (Azevedo et al., 2020).

Agli attuali sistemi di istruzione si chiede di essere efficienti ed efficaci nell'elevare il livello generale delle conoscenze rendendole accessibili a tutti, garantendo una crescita basata sulla conoscenza come fonte di ricchezza che non deve farsi travolgere dai cambiamenti ma deve controllarli attraverso l'istruzione, la ricerca, l'innovazione e la creatività (Capperucci, 2013).

Promuovere un sistema scolastico di qualità è strategico per rafforzare la dotazione di capitale umano di un paese e incidere sulle competenze cognitive degli studenti può contribuire a incrementare la produttività, la mobilità sociale e il godimento pieno dei diritti di cittadinanza di una società (Hanushek, 1988, Hanushek, Kimko; 2000, Barro, 2001; Hanushek, Woessmann, 2008 e 2010). Risulta allora necessario misurare il livello degli apprendimenti<sup>8</sup> degli studenti, le competenze acquisite e la capacità di utilizzarle praticamente nella vita quotidiana e nelle attività lavorative (MEF, 2012).

I sistemi di istruzione, ritenuti fondamentali per la crescita sociale ed economica anche dei paesi più poveri (A.V. Banerjee, E. Duflo, 2012), vengono analizzati periodicamente da diverse agenzie governative sia internazionali che nazionali (UN, Eurostat, Istat, 2021, OCSE, 2021, Invalsi, 2021) e nel caso dei paesi OCSE vengono confrontate caratteristiche che possano dare delle indicazioni attraverso l'analisi di dati sulla struttura, sul finanziamento e sulle prestazioni (OCSE, 2000- 2021).

A livello internazionale non esiste un modello unico per valutare gli effetti della autonomia scolastica sui risultati sia per questioni di natura metodologica sia perché gli effetti sugli apprendimenti non si manifestano immediatamente (Mons, 2004; Maslowski, Scheerens, Luyten, 2007; Barrera-Osorio et al., 2009). Ciascun paese si affida ad un proprio sistema di valutazione<sup>9</sup> e ad un confronto a livello internazionale attraverso alcuni attori quale l'Ocse, l'IEA e l'Ue che promuovono lo sviluppo dei

---

<sup>8</sup> L'apprendimento è definito come il processo attraverso cui nasce o si modifica un comportamento in risposta a un determinato stimolo, che può essere endogeno o prodotto da un'interazione con l'ambiente circostante. Le modalità di apprendimento sono diverse: apprendimento latente che avviene in assenza di un rinforzo o una ricompensa, apprendimento formale che si acquisisce in un ambiente strutturato e istituzionalizzato come può essere una scuola o un posto di lavoro, informale che si relaziona alle attività della vita quotidiana tipiche della famiglia o del tempo libero (a sua volta esso si divide in experiential learning, derivante dall'esperienza o accidental learning, cioè casuale, accidentale). L'apprendimento che avviene a scuola può dipendere dall'esperienza concreta (discussione di casi), dall'osservazione riflessiva (le classiche lezioni frontali), dalla concettualizzazione astratta (autoapprendimento) e dalla sperimentazione attiva (esercitazioni pratiche).

<sup>9</sup> A livello nazionale, le rilevazioni INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione)

sistemi di valutazione nei sistemi d'istruzione. Questi enti, attraverso le rilevazioni internazionali, promuovono la cultura della valutazione ed animano il dibattito internazionale (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Inoltre influenzano le metodologie e gli strumenti adottati nelle valutazioni nazionali oltre che a fornire studi tematici di approfondimento (OCSE 2013 B).

La valutazione è uno dei temi di interesse primario nell'ambito delle politiche del settore d'istruzione (De Grauwe e Naidoo, 2004; OECD, 2013b), sottolineata dalla necessità del confronto dei sistemi educativi ed evidenziata dalle rilevazioni Ocse, anche attraverso quadri di riferimento unici, è un'esigenza condivisa da diversi paesi. È un meccanismo organizzativo finalizzato al miglioramento sostanziale della performance dei sistemi educativi (Paletta, 2014b), dei sistemi formativi e d'istruzione per promuovere i talenti e favorire l'acquisizione delle competenze di base per permettere l'inserimento e la realizzazione di ciascuno, superando la dispersione, l'emarginazione, la disparità, la disgregazione sociale e l'autoreferenzialità dei sistemi formativi (Tammaro R. et al.2017). Partendo dalla rappresentazione della situazione, anche attraverso la raccolta sistematica di dati, arriva ad un giudizio di valore teso verso la rappresentazione codificata della situazione (Barbier, 1989) e naturalmente verso l'azione (Beeby, 1997).

La valutazione della qualità della scuola passa a livello politico da pratiche valutative, legate alla misurazione dei risultati prodotti (Broadfoot 2007) e alla concezione che la concorrenza in un mercato aperto dell'istruzione renderebbe le istituzioni e scolastiche più performanti (Brundrett 2009).

## **Par. 1            Le differenze nei sistemi di valutazione**

I sistemi di istruzione scolastica sono complessi e variano notevolmente nei diversi paesi per cui non esiste un modello unico che ne garantisca la qualità. Vi sono però degli elementi comuni come avere obiettivi e misurare i progressi, progettare sistemi educativi sempre più diversificati, decentralizzati e multilivello, incoraggiare il dialogo tra gli attori, garantire la trasparenza e la qualità dei dati, privilegiare le risorse umane e finanziarie. I sistemi educativi dei vari paesi si concentrano sui risultati

dell'apprendimento per garantire anche la trasparenza delle qualifiche e supportare la responsabilità, distribuendo le risorse in modo efficace ed equo attenzionando soprattutto le scuole che necessitano di sostegno, condividendo buone pratiche, utilizzando dati qualitativi e quantitativi al fine di stimolare e sostenere il miglioramento. Pur mantenendo la responsabilità dell'efficacia, dell'efficienza e dell'equità a livello locale attraverso i dati e gli indicatori del rendimento è possibile prendere decisioni a livello di sistema: diventa sempre più necessario un meccanismo di garanzia della qualità a supporto del processo decisionale delle scuole che includa ispettorati, valutazioni nazionali degli studenti, autovalutazione della scuola, valutazione dell'insegnante. (European Commission, 2018)

I sistemi di valutazione dipendono da variabili politiche storiche e culturali oltre che dal contesto organizzativo e giuridico del sistema scolastico dei vari paesi (Van Bruggen, 2010; OECD, 2013b). I diversi approcci nazionali all'assicurazione della qualità tendono ad integrare meccanismi interni ed esterni di valutazione, cercando di incidere su responsabilità e miglioramento, anche attraverso piani di incentivazione, per garantire la qualità dei processi e dei risultati adeguando le strategie scolastiche. Le valutazioni degli studenti forniscono dati sul rendimento della popolazione studentesca ma da soli non possono supportare le decisioni politiche.

In Europa, attraverso la raccomandazione del Parlamento Europeo<sup>10</sup>, gli Stati membri sono invitati ad incoraggiare l'autovalutazione, supportandola con la valutazione esterna al fine di incentivare le scuole verso un processo costante di miglioramento e non verso la logica di un mero controllo amministrativo<sup>11</sup>.

La collaborazione strategica a livello europeo è finalizzata allo scambio delle migliori pratiche da parte degli Stati membri europei, ad un apprendimento permanente, alla mobilità, a migliorare la qualità e l'efficacia dell'Istruzione e della formazione,

---

<sup>10</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 febbraio 2001 sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico

<sup>11</sup> In linea con il principio di sussidiarietà, le politiche in materia di istruzione superiore sono decise a livello dei singoli Stati membri. L'UE svolge quindi un ruolo che è sostanzialmente di supporto e, in parte, di coordinamento. I principali obiettivi dell'azione dell'Unione nel settore dell'istruzione superiore includono: incoraggiare la mobilità degli studenti e del personale, favorire il reciproco riconoscimento dei diplomi e dei periodi di studio e promuovere la cooperazione tra gli istituti di istruzione superiore. L'UE sostiene gli sforzi compiuti dagli Stati membri per fornire ai propri cittadini un elevato livello di istruzione e formazione. Promuove inoltre il multilinguismo in Europa, sostenendo l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, incoraggiando la mobilità degli studenti, dei tirocinanti, degli insegnanti e dei giovani e favorendo lo scambio di informazioni e di esperienze. Inoltre, attraverso il programma Erasmus+, l'UE sostiene singole persone, organizzazioni e la riforma delle politiche in questo campo erogando finanziamenti, strumenti e risorse.

promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, incoraggiare la creatività e l'innovazione. All'interno delle strategie di Lisbona sono stati rafforzati i dispositivi di garanzia della qualità nei sistemi di istruzione e di formazione professionale (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013).

La relazione *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* nell'analizzare i sistemi educativi dei paesi europei ha evidenziato una grande varietà nell'approccio alla valutazione scolastica sottolineando l'espansione delle pratiche valutative a più livelli (sistema, scuole, classi e alunni) e la diversificazione delle forme e degli oggetti di valutazione (OECD, 2013b).

In Portogallo dal 2002 le scuole sono sottoposte ad un processo di auto riflessione trasformato nel 2006 in una valutazione che comprende anche l'ispezione e la pubblicazione di un rapporto valutativo e di un piano di miglioramento. Il sistema educativo viene monitorato attraverso indicatori e l'analisi dei risultati delle rilevazioni sia nazionali che internazionali. Viene valutata anche la qualità della leadership e la performance del personale docente. (Santiago et al, 2012)

In quasi tutti i paesi l'autovalutazione è obbligatoria o perlomeno consigliata unica eccezione le scuole bulgare e le primarie francesi. Tranne che in Bulgaria, in tutti i paesi europei è previsto un sostegno di formazione, di condivisione dei quadri di riferimento, degli indicatori, delle linee guida, del manuale, forum on-line o consulenza da parte di specialisti esterni e in rari casi un supporto economico.

## **Par. 2 La distribuzione delle responsabilità: il processo di decentramento e l'autonomia delle scuole**

Sin dagli anni 80 si è assistito nei paesi europei ad una spinta verso l'autonomia delle scuole con la conseguente e progressiva decentralizzazione nel settore dell'istruzione (Eurydice, 2007; Eurydice, 2012; OECD, 2010)

Il processo di decentralizzazione, con il trasferimento di competenze decisionali dal livello centrale a quello locale, ha portato a politiche di autonomia scolastica indipendenti dalla grandezza territoriale, dalla forma politica degli Stati ma anche dalle

forze politiche al governo (Mons, 2004; Eurydice, 2007; Barrera-Osorio *et al.*, 2009)<sup>12</sup>. La valutazione del sistema scolastico si è sempre divisa tra il livello centrale e quello locale: la delega delle attività di valutazione a livello territoriale da un lato può incoraggiare l'innovazione e dare maggiore fiducia coinvolgendo gli attori nel processo valutativo, d'altra parte invece può portare ad una mancanza di impegno, capacità e collaborazione nell'attuazione delle pratiche valutative oltre che nell'applicazione delle indicazioni che provengono dal livello centrale (OECD, 2013b).

Anche se i percorsi che portano verso una maggiore autonomia delle scuole sono stati piuttosto disomogenei nei diversi paesi, nella maggior parte dei casi il conferimento dell'autonomia alla scuola è venuto dall'alto e ha previsto una limitata partecipazione dei capi d'istituto e del personale scolastico (MacBeath *et al.*, 2004; Eurydice, 2007)<sup>13</sup>.

## **Par. 2.1 La “necessità” dell’autonomia scolastica**

Formalmente l'autonomia nasce dal riconoscimento dei diretti interessati a prendere decisioni su questioni che li riguardano dando loro maggiore libertà d'azione riguardo ad aspetti organizzativi della vita scolastica ma anche una maggiore responsabilità riguardo i risultati ottenuti: le decisioni a livello di singole scuole possono tener conto dei contesti socio-culturali e dei bisogni locali permettendo scelte più adeguate e l'utilizzo ottimale delle risorse (Mons, 2004; Barrera-Osorio *et al.*, 2009; Hanushek, Woessmann e Link, 2011) anche se può portare con sé alcuni rischi, in particolare il prevalere di interessi individuali, l'allocazione inefficace delle risorse soprattutto per eventuali duplicazioni delle strutture, diseguaglianze territoriali e sociali (Winkler, 1989; Sebastian, Gertler e Schargrotsky, 2008; Parry, 1997).

In realtà i motivi dell'autonomia scolastica, soprattutto in Europa, sono da ricercare sia

---

<sup>12</sup> Esso non è stato sempre unidirezionale con casi come nei Paesi Scandinavi dove, dopo un forte decentramento agli inizi degli anni novanta, sono stati rinforzati i poteri dell'autorità centrale e altri dove è stato centralizzato il controllo del curriculum e degli esami nazionali. Tra i primi paesi ad essere caratterizzati dalla centralizzazione del curriculum e degli esami nazionali vi è il Regno Unito. Anche l'Italia appartiene a questo gruppo di paesi.

<sup>13</sup> L'autonomia delle scuole non varia soltanto da paese a paese ma all'interno degli stessi ci sono notevoli differenze come ad esempio in Danimarca e Svezia e Finlandia e nei Paesi Bassi (Eurydice, 2007) dove sono infatti le autorità locali a delegare alle scuole alcuni dei loro poteri.

nel tentativo di garantire una migliore partecipazione democratica delle comunità locali (Mons, 2004), ma anche di ottimizzare l'utilizzo della spesa pubblica senza far venir meno la qualità dei servizi, di adottare logiche manageriali caratterizzate da una gestione locale (Mons, 2009; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014), di migliorare la qualità delle scuole facendo ricadere su di loro la decisione sui come spendere le risorse e naturalmente giustificarle e rendicontarle

Inoltre il neoistituzionalismo e il managerialismo hanno portato alla diffusione nei paesi OCSE del New public management (NPM)<sup>14</sup> che, a partire dagli anni Settanta (Hood, 2001) accompagnò il processo di decentralizzazione al fine di aumentare qualità ed efficienza nella gestione dei servizi pubblici, attraverso l'applicazione dei principi del settore privato e facendo riferimento al razionalismo economico (Hood, 2001; Eurydice, 2007; Mons, 2009). Ciò portò alla focalizzazione sull'utente dei servizi pubblici, alla decentralizzazione delle responsabilità, al dovere dei funzionari pubblici di rispondere di fronte alla comunità (accountability) all'importanza della qualità dei servizi e dell'efficienza degli enti, alla sostituzione dei controlli procedurali con la valutazione dei risultati.

Nel settore dell'istruzione la maggiore autonomia scolastica andò di pari passo con la School accountability (McNamara e O'Hara, 2008), anche sotto la spinta delle organizzazioni internazionali quali l'OCSE, la Banca Mondiale e l'Unione Europea.

Con l'autonomia le scuole sono passate dal verificare l'adempimento formale delle scelte operate a livello centrale ad essere responsabili delle proprie decisioni, per cui la valutazione è diventata uno strumento di governo (MacBeath *et al.*, 1999; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Eurydice, 2007) ed è nata la necessità di forme di controllo dei risultati.

I sistemi valutativi nazionali, e conseguentemente quelli delle singole scuole, hanno visto lo spostamento dal controllo amministrativo alla verifica della qualità ed equità degli esiti valutativi (Allulli, 2005; Van Bruggen, 2010; OECD, 2013b) con la frequenza e l'intensità della valutazione esterna che vengono decisi in base alla performance della scuola. Anche il sistema di ispezione nei vari paesi ha visto un passaggio dal controllo degli adempimenti formali alla valutazione di processi e risultati, con un progressivo

---

<sup>14</sup> Negli ultimi 40 anni le riforme di molti paesi OCSE (Matteuzzi Mazzoni, Paletta, 2006) sono state guidate dal New public management. Nell'istruzione si è attribuita una maggiore autonomia alle scuole con l'intenzione di renderle capaci di rispondere ai problemi e alle esigenze del territorio (Paletta, 2014).

alleggerimento della valutazione esterna a favore della valorizzazione della autovalutazione e l'adozione del principio di proporzionalità (risk-based approach in Eurydice, 2015, Proportional supervision in Janssens e van Amelsvoort, 2008 o Learned autonomy in Blok, Slegers e Karsten, 2008).

Comune denominatore di tutti i sistemi educativi è l'impegno a stimolare l'autovalutazione obbligatoria o consigliata degli istituti (OCSE 2013b), a promuovere le pratiche auto valutative insieme alle valutazioni esterne (Eurydice, 2015).

Centro del cambiamento è la scuola (Schratz et al., 2003; Eurydice, 2015) che attraverso un processo di bottom-up può migliorare il sistema educativo. (Van Bruggen, 2010; OECD, 2013b; Eurydice, 2015). Diversi studi effettuati per comprendere i risultati dei cambiamenti dovuti ad una maggiore autonomia delle scuole hanno evidenziato l'impatto positivo dei seguenti elementi:

- Sostegno da parte di un esperto nel processo di valutazione il quale anche con critiche e provocazioni potesse accompagnare nel tempo il processo di miglioramento, senza sostituire il personale della scuola nelle attività;
- Necessità di un'analisi iniziale chiara da parte di ciascuna scuola della propria situazione organizzativa anche coinvolgendo i principali portatori di interessi della scuola non solo nella fase operativa ma anche in quella di progettazione monitoraggio e valutazione finale;
- Supporto alla motivazione di insegnanti e studenti nel processo di miglioramento attraverso un forte ed adeguato sostegno esterno ed un incoraggiamento sia a livello nazionale che internazionale<sup>15</sup>;
- Disponibilità ed utilizzo di dati statistici che permettono un'indagine comparativa;
- Quadro legislativo chiaro;
- Formazione sui metodi di autovalutazione;
- Ispezioni esterne indipendenti e di supporto attraverso l'uso del feedback e il coinvolgimento degli stakeholders (Ehren et al., 2014).

---

<sup>15</sup> *"Evaluer sans dévaluer"* per valutare bisogna estrarre valore dall'esperienza ma senza svalutare cioè senza sminuire il valore delle prestazioni analizzate e delle persone che le hanno eseguite (Gerard de Vecchi, 2011).

## **Par. 2.2                    L'uso dei dati sulla valutazione e l'espansione nell'uso delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti**

Negli ultimi anni si è passati da una valutazione fondata sull'analisi di conformità a parametri formali ad una valutazione dei risultati con un uso consapevole e chiaro delle informazioni e dei dati (evidence) per guidare le scelte politiche e le decisioni delle scuole (Allulli, 2005; Oakley, 2002; Slavin, 2002; Wiseman, 2010). Il miglioramento dei sistemi di ICT ha permesso l'archiviazione, la condivisione, la gestione e l'utilizzo di grandi quantità di informazioni (OECD, 2013; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014) contribuendo a rendere più tempestivo il monitoraggio degli esiti educativi e portando ad un maggior coinvolgimento degli stakeholder.

Inizio di tutto il processo autovalutativo è la raccolta, analisi ed interpretazione dei dati attraverso strumenti adeguati (MacBeath, 1996; Allulli, 2000; Schratz et al., 2003; SICI, 2003; Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011; Vanhoof e Van Petegem, 2012). La misurazione è funzionale all'assunzione di iniziative volte al miglioramento, essa ha un ruolo centrale perché offre esiti, risultati autoprodotti cioè indicatori più o meno complessi da analizzare nel rapporto di autovalutazione, per poter rendere conto della gestione delle risorse e dell'efficacia degli interventi educativi.

Gli indicatori devono essere disponibili, coerenti con il modello scelto, rilevanti riguardo l'oggetto da analizzare, confrontabili con i dati di altre scuole, adeguati, economici e semplici da comprendere per tutti gli stakeholder (MacBeath et al., 1999; Allulli, 2000; SICI, 2003; (MacBeath, 1996; Meuret e Morlaix, 2003; Schratz et al., 2003; SICI, 2003; Vanhoof e Van Petegem, 2012).

I dati sugli apprendimenti, usati per scopi valutativi, monitorano il sistema educativo, certificano gli apprendimenti e, quando vengono restituiti alle scuole in forma non aggregata, servono per individuare piani di miglioramento.

Il primo momento della valutazione (la misurazione) privilegia un approccio di tipo quantitativo per ricavare dai dati l'analisi della situazione (Coggi e Notti, 2002; Vertecchi, 2014; Lucisano, 2003).

I dati sui risultati degli studenti vengono raccolti periodicamente e confrontati con i dati di contesto riguardanti scuole, famiglie e territorio e annualmente vengono pubblicati



rapporti con le statistiche che descrivono la situazione dei sistemi educativi.

Le analisi vengono effettuate attraverso:

1. esami centralizzati di fine percorso<sup>16</sup> (*centralised final examinations*) (OECD, 2013b; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014);
2. prove standardizzate di apprendimento (*central o national standardised assessments*)<sup>17</sup>.

Nella prima categoria sono compresi gli esami effettuati al termine dei cicli di istruzione obbligatoria, sia primaria che secondaria superiore. Le prove sono basate sul curriculum oltre che sugli obiettivi generali del sistema di istruzione. Eurydice, 2012, Fondazione Giovanni Agnelli, 2014).

Le prove standardizzate vengono invece somministrate essenzialmente per monitorare il sistema educativo e per confrontare tra loro i risultati delle singole scuole: sono in genere test utili a rilevare i livelli di conoscenza degli studenti in alcune materie curriculari ritenuti fondamentali (OECD, 2013b). Queste prove coinvolgono scuole di diverso grado e servono ad avere un quadro generale dell'andamento del sistema (Eurydice 2012). A livello internazionale sono state incrementate le indagini PISA

---

<sup>16</sup>In Italia l'Esame di Stato, che si svolge al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, è un traguardo fondamentale del percorso scolastico dello studente ed è finalizzato a valutare le competenze acquisite dagli studenti al termine del ciclo. Per sostenere l'Esame di Stato lo studente deve essere preventivamente ammesso con una decisione assunta dal consiglio di classe nello scrutinio finale dell'ultima classe del percorso di studi. L'Esame di Stato, per entrambi i cicli, si articola in più prove scritte e in un colloquio. In particolare per il primo ciclo le prove scritte sono tre, predisposte dalle singole commissioni d'esame. Per il secondo ciclo le prove scritte sono due: la prima è comune a tutti gli indirizzi di studi, mentre la seconda è specifica per l'indirizzo frequentato. Agli scritti segue un colloquio. Per il primo ciclo ha un carattere pluridisciplinare. Per il secondo ciclo si svolge sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline che caratterizzano il percorso di studi.

<sup>17</sup> In Italia sono state somministrate le prime prove INVALSI nell'a.s.2004/05 (facoltative) in matematica, scienze e italiano in II e IV primaria, I secondaria di I grado, I e III secondaria di II grado.

educativo e nella maggior parte dei casi sono somministrate su base campionaria<sup>18</sup> condotte dall'OCSE e TIMMS/PIRLS dall'IEA<sup>19</sup>.

I risultati dei test internazionali, lungi da essere meri misuratori servono anche a:

1. sviluppare e diffondere obiettivi chiari e standard di pratica professionale;
2. porre al centro del sistema scolastico, delle scuole, degli insegnanti, il rendimento degli studenti;
3. porre il miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento al centro delle strategie di miglioramento dei sistemi;
4. effettuare politiche di selezione che assicurano persone altamente qualificate;
5. garantire opportunità di apprendimento professionali continuo e duraturo per sviluppare pratiche comuni;
6. focalizzare la leadership scolastica sulla qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento per la creazione di protocolli che assicurino che loro studenti intraprendano percorsi di apprendimento impegnativi;
7. fornire dati tempestivi continui trasparenti per facilitare il compito di tutti gli

---

<sup>18</sup>Tra le ricerche comparative internazionali quella più conosciuta è Pisa (Programme for International Student Assessment) che rileva la literacy students' capacity to apply knowledge and skills in key subjects, and to analyse, reason and communicate effectively as they identify, interpret and solve problems in a variety of situations" (OECD, 2014, p.24). In seguito al programma INES (*Indicators of Education Systems*) l'OCSE ha deciso di pubblicare annualmente il rapporto *Education at a Glance: OECD Indicators* con l'analisi dei dati dei sistemi educativi europei.

Le rilevazioni promosse dall'OCSE vengono effettuate con cadenza triennale a partire dal 2000 e mirano a valutare la preparazione degli studenti quindicenni nelle materie base: matematica, lettura, scienze, problem solving, financial literacy. Oltre alla prova, vengono somministrati agli studenti, ai loro genitori, agli insegnanti, ai capi d'istituto dei questionari per raccogliere informazioni di contesto, le risorse disponibili, le politiche e le pratiche organizzative adottate all'interno della scuola, la valutazione degli studenti, l'offerta formativa, i contenuti e materiali didattici, il reclutamento il licenziamento il salario dei docenti, la definizione del budget e l'allocazione delle risorse all'interno della scuola. Analizzando i dati Pisa per comprendere gli effetti sugli apprendimenti delle politiche di autonomia scolastica, si è notato che l'effetto della decentralizzazione risulta positivo nei paesi sviluppati ma negativo in quelli in via di sviluppo. Inoltre tanto più positivo quanto più le scuole possono prendere decisioni senza interferenze delle autorità superiori soprattutto rispetto agli insegnamenti da inserire nell'offerta formativa, ai contenuti delle lezioni e alla selezione dei libri di testo. Inoltre l'autonomia scolastica funziona meglio nei Paesi in cui è presente un sistema di accountability delle istituzioni scolastiche (Eurydice 2007) ed un sistema di valutazione, sia esterna sia attraverso un monitoraggio dei risultati con i test standardizzati. Il PISA è passato dall'adesione di 43 stati nel 2000 a 80 nel 2022.

<sup>19</sup> L'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) conduce invece dagli anni '60 studi comparativi sugli apprendimenti in diverse discipline, in particolare le rilevazioni comprendono le *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) e *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), ed occasionalmente altre analisi.

attori in particolare di docenti e studenti;

8. intervenire a livello di classe in modo adeguato e repentino per migliorare il rendimento scolastico;

9. affrontare le disuguaglianze attraverso un sostegno diretto in classe per gli studenti che sono rimasti indietro;

10. stabilire strutture a livello di sistema che promuovano la collaborazione l'innovazione attraverso la ricerca delle migliori pratiche facilitata dal networking, dall'auto riflessione, dal perfezionamento e dall'apprendimento continuo (Hopkins, S. Stringfield, A. Harris, L. Stoll, Mackay, 2014).

I test standardizzati sono visti da alcuni come i migliori sistemi di monitoraggio perché meno costosi e più facilmente gestibili, inoltre standard di valutazione esigenti possono incoraggiare gli insegnanti a concentrarsi sui contenuti e a trovare strategie migliorative (Benveniste 1985; Coleman et al. 1997; Porter 2000).

Altri studiosi invece mettono in dubbio la capacità dei test di misurare la qualità dell'istruzione e gli obiettivi raggiunti (Resnick Rothman, Slattery, & Vranek 2003; Stobart 2008) evidenziandone il limite di trascurare le prospettive degli studenti sulla qualità della scuola (Cook-Sather 2009; Rudduck, Chaplain & Wallace 1996): gli alunni non possono dare il loro punto di vista sulle forme di insegnamento di apprendimento che trovano stimolanti o limitanti (Rudduck et al. 1996) e che di conseguenza influenzano il loro impegno nell'apprendimento a scuola (Rudduck & Flutter, 2000).

La centralità della misurazione è legata al suo presentarsi attraverso l'espressione numerica che non solo è di facile lettura ma acquisisce una certa autorevolezza nell'opinione pubblica (Corsini, Zanassi, 2015). Infatti nei periodi di presentazione dei risultati Invalsi la discussione in Italia sulla scuola si anima e i mass media focalizzano l'attenzione sulle difficoltà e i divari esistenti<sup>20</sup>.

Il problema della misurazione è che gli indicatori impiegati ai fini rendicontativi hanno a volte validità quantomeno opaca: non vi è legame tra i dati erogati e la qualità dei processi di istruzione dal punto di vista teorico e da quello empirico<sup>21</sup>. Si tratta, infatti,

---

<sup>20</sup> I risultati delle prove Invalsi, la misura del valore aggiunto, la posizione nelle classifiche Eduscopio, la percentuale di occupazione, in relazione al percorso di studio effettuato, sono indicatori che hanno assunto crescente rilevanza.

<sup>21</sup> Ciò accade sia nel caso di Eduscopio, che stila la classifica di istituti sulla base dell'andamento di studenti nel corso dell'esperienza universitaria, che in quello del valore aggiunto rilevato dall'Invalsi, che utilizza una regressione tra i risultati dei test con l'aggiunta di covariate socio-economiche.

di misure del tutto sganciate dai valori che le hanno originate e che non sono in grado di generare conseguenze di miglioramento del processo e che anzi provocano una validità delle conseguenze (catalytic validity<sup>22</sup>). Questa riduzione delle competenze a capitale umano misurabile agisce negativamente sulla qualità dei processi di insegnamento, di apprendimento e di inclusione portando ad utilizzare i test come fine della didattica e lasciando una definizione impoverita della competenza. Inoltre alcune scuole tendono a selezionare gli studenti in ingresso in modo da non essere penalizzati nelle classifiche che valutano la qualità degli istituti per poterle poi utilizzare con gli utenti finali che devono scegliere il miglior istituto sul mercato dell'istruzione (Corsini, 2015, 2019, 2020). L'iper semplificazione, attraverso dati immediati funzionali all'erogazione di graduatorie meritocratiche, porta ad attribuire alla sola scuola l'intera responsabilità rispetto al livello degli apprendimenti assolvendo il sistema sociale ed economico che per alcuni è proprio della visione manageriale e meritocratica (Corsini, 2015, 2019, 2020).

L'utilità e la validità di un test non è intrinseca nello strumento di misura ma dipende dall'abilità del docente di saperlo utilizzare, di non fossilizzarsi sulla routine e sulla tradizione ma di superare le criticità attraverso ciò che osserva: è allora necessario attribuire un valore ai dati raccolti in relazione a livello di conoscenze ed abilità degli studenti in modo da assumere iniziative per migliorarne l'apprendimento (Visalberghi A., 1955 e 1958)<sup>23</sup>.

Nonostante punti di vista contrastanti dopo gli Stati Uniti, Paesi Bassi e Svezia, che hanno un'esperienza pluriennale nella valutazione standardizzata degli studenti, numerosi paesi hanno introdotto di recente prove standardizzate organizzate a livello nazionale tra cui Italia, Portogallo (2001), Ungheria (2001), Corea (2001), la Comunità fiamminga del Belgio (2002), Israele (2002), Norvegia (2004), Slovacchia (2004),

---

<sup>22</sup> La catalytic validity si riferisce alla capacità del processo di ricerca di trasformarsi attraverso la collaborazione dei partecipanti e motivando i partecipanti ad andare oltre l'azione sociale, implementando un processo di revisione tra pari nella ricerca accademica.

<sup>23</sup> La classifica Eduscopio, con la motivazione di informare le famiglie, iper semplifica un concetto complesso della qualità delle scuole riducendo tutto ai risultati ottenuti nel corso degli anni successivi all'ottenimento del diploma. Naturalmente la definizione di qualità proposta Eduscopio non viene contemplata all'interno della letteratura scientifica sull'efficacia scolastica. Invece i test standardizzati, non essendo disegni sperimentali che descrivono adeguatamente i contesti e le scelte didattiche delle singole scuole, non possono fornire informazioni valide ed affidabili sulla qualità del loro processo educativo nè sulle competenze ottenute dagli studenti. È pur vero che però vengono erroneamente concepite in termini di misurazione dei risultati sul capitale umano e interpretate come graduatorie di qualità efficacia ed efficienza dei diversi istituti scolastici.

Germania (2007), Giappone (2007), Spagna (2007), Irlanda (2007), Italia (2008), Lussemburgo (2008), la Comunità francese del Belgio (2009), Danimarca (2009), Islanda (2009), e Austria (2012) (OECD, 2013b).

### **Par.2.3 La pubblicazione degli esiti delle singole scuole**

La pubblicazione degli esiti aggregati per scuola varia da un paese all'altro. In Ungheria, Romania e Regno Unito le informazioni ottenute nelle prove dagli studenti devono essere comunicate ai genitori insieme al valore aggiunto della scuola di riferimento, in Lussemburgo e Polonia le scuole possono decidere autonomamente se e cosa pubblicare dei loro risultati. Nella maggior parte dei sistemi educativi europei invece le informazioni riguardanti le singole scuole non sono soggette a pubblicazione e viene lasciata alle scuole la libera scelta (Eurydice, 2015). In alcuni casi, come nella comunità francese del Belgio, in Spagna e Slovenia, vige addirittura il divieto ufficiale di classificare le scuole in base agli esiti degli studenti nelle prove nazionali.

In alcuni sistemi è stato adottato un approccio denominato *profile-raising* che consiste nel dare visibilità agli istituti che ottengono ottimi risultati per permetterne anche la condivisione delle *best practices* portando a distinguere due tipi di concezioni della scuola:

- A. *market-based* dove il rapporto di valutazione esterna viene reso pubblico e i genitori possono scegliere liberamente la scuola dei propri figli. Le scuole competono per gli studenti sulla base della qualità e della varietà dell'offerta educativa<sup>24</sup>.
- B. *government-based* dove lo Stato ha l'accesso esclusivo a quasi tutte le informazioni raccolte sulla qualità degli istituti e assegna gli studenti alle scuole attraverso criteri predefiniti. Le autorità statali attraverso incentivi, sanzioni, stanziamento di ulteriori

---

<sup>24</sup>Appartengono a questa tipologia Comunità fiamminga del Belgio, in Irlanda, Lituania, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (eccetto la Scozia). Il paese dove i dati del rendimento degli studenti vengono pubblicati in maniera massiccia è sicuramente l'Inghilterra dove i risultati vengono condivisi in rete, caricati sui siti istituzionali e pubblicati gli indicatori relativi alla performance e al contesto in cui operano le singole scuole, oltre che i rapporti delle ispezioni e il calcolo del valore aggiunto delle singole scuole.

fondi esercitano una pressione sul miglioramento della performance delle scuole<sup>25</sup>.

A differenza della pubblicazione dei risultati, quella dei rapporti ispettivi perde invece velocemente di attualità in quanto le scuole nel frattempo effettuano azioni di miglioramento. Inoltre possono provocare scelte distorte degli attori (Scheerens, Glas Thomas, 2003; OECD, 2013b), soprattutto dei genitori di livello socio economico medio alto mentre quelli di contesto più svantaggiato spesso non utilizzano i risultati delle ispezioni pubblicate per la scelta della scuola dei propri figli (Nelson ed Ehren, 2014).

Al di là dell'obbligo o meno di pubblicare i risultati, in due terzi dei sistemi educativi europei le scuole ricevono i dati in modo da poter paragonare il rendimento dei propri studenti con quelli degli altri istituti con caratteristiche simili<sup>26</sup>.

### **Par. 3            Tipologie di valutazione scolastica: Valutazione Interna ed Esterna**

La valutazione è un processo complesso che implica diverse modalità che necessariamente debbono integrarsi tra loro, quali l'etero-valutazione che è prerogativa esclusiva del docente o del valutatore esterno, la co-valutazione che porta con sé la dimensione di socializzazione dell'esperienza valutativa e si confronta con i giudizi esterni comprendendone l'eventuale differenza e dando vita a un nuovo giudizio (Mariani 2013; O'Malley, Valdez Pierce 1996) e l'auto-valutazione individuale che rimanda al ruolo centrale che deve e può svolgere chi impara, comportando una percezione, un giudizio soggettivo che però attraverso validità, affidabilità, trasparenza

---

<sup>25</sup>Appartengono a questa tipologia Francia, Cipro, Slovenia e Turchia. Il resto dei paesi si colloca in una situazione intermedia.

<sup>26</sup> In Italia i risultati Invalsi a livello nazionale vengono resi pubblici in un Rapporto che annualmente viene presentato alla presenza del mondo universitario e della scuola, oltre che del ministero. A livello di singole scuole invece i dati vengono pubblicati sul sito Scuole in Chiaro (<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>) per essere liberamente consultati da chiunque ne fosse interessato attraverso le sezioni denominate "naviga il RAV e Indicatori". Scuola in chiaro offre il prospetto delle informazioni relative a tutte le scuole italiane, di ogni ordine e grado e può essere uno strumento utile orientare le famiglie nella scelta della scuola e del percorso di studi dei propri figli. Il Ministero cura l'aggiornamento dei dati e degli indicatori riguardanti la singola istituzione scolastica, integrando le rilevazioni Invalsi alle informazioni presenti nel sistema informativo. Le scuole possono integrare tali informazioni con quelle di propria esclusiva conoscenza (didattica, piano triennale dell'offerta formativa, servizi offerti, strutture, ecc.

e condivisione deve portare il processo auto-valutativo a livelli di qualità tali da assicurarne la riuscita.

Gli attori coinvolti direttamente nel processo valutativo sono:

- a. i committenti, finanziatori e iniziatori della valutazione;
- b. lo staff preposto alla valutazione;
- c. soggetti ed enti che forniscono i dati;
- d. clienti, utenti ed osservatori dei risultati della valutazione (Scheerens, 2000, p.20)

Quando tutti gli attori appartengono all'organizzazione valutata si tratta di valutazione interna; quando invece i committenti, i valutatori e i clienti sono esterni all'istituto alla scuola valutata parliamo di valutazione esterna (Nevo, 1995 e 1998).

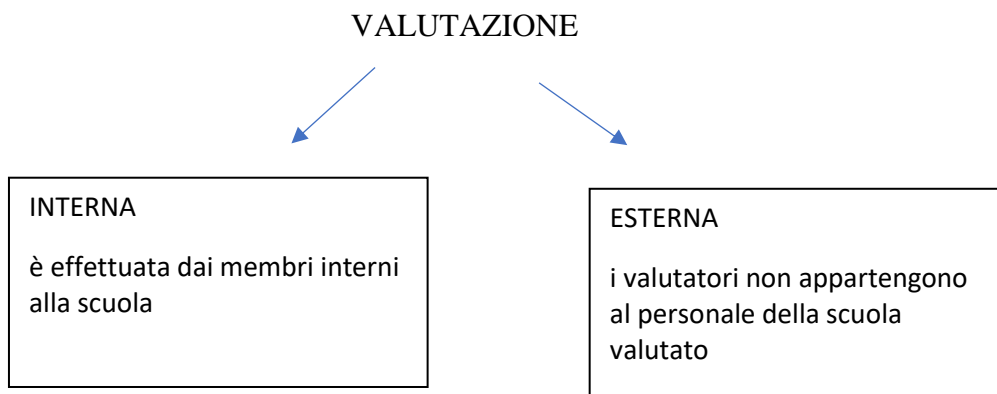


Fig. 1.1 Valutazione interna ed esterna

### **Par. 3.1 La valutazione esterna**

La valutazione esterna si è diffusa alla fine degli anni 90 ed è presente in quasi tutti i sistemi educativi. Nella maggior parte dei casi viene definito un quadro di riferimento a livello centrale e i criteri utilizzati sono standardizzati, anche se l'organizzazione viene condivisa con gli enti locali e le scuole.

Nella quasi totalità degli Stati i principali indicatori di rendimento analizzati dai valutatori esterni sono i risultati degli studenti ottenuti nei test di apprendimento

nazionali mentre la valutazione esterna dei processi scolastici e del rispetto delle normative avviene solo in pochissimi stati quali Estonia, Turchia, Slovenia e Slovacchia (Eurydice, 2012; Eurydice, 2015).

I valutatori esterni provengono dal mondo della scuola o sono esperti in campi afferenti all'educazione, in alcuni paesi seguono un periodo di formazione obbligatoria. Importante è il supporto che forniscono alle istituzioni scolastiche nelle varie fasi della valutazione (MacBeath et al, 1996; Davies e Rudd, 2001; Simons, 2002; Scheerens, Glas e Thomas 2003; Blok, Slegers e Karsten 2008; McNamara e O'Hara 2008; Vanhoof e Van Petegem, 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014), in particolare quando hanno bisogno di una guida e di un sostegno gestionale per creare e mantenere le condizioni organizzative consigliate e per disegnare azioni correttive nelle aree deboli (Scheerens, 2002).



Fig. 1.2 Valutazione esterna

Una delle forme di valutazione esterna più diffuse in Europa sono i servizi ispettivi



(Ehren *et al.*, 2013) organizzati in agenzie o dipartimenti specifici<sup>27</sup>.

I compiti di tali agenzie sono

- la valutazione dei sistemi di istruzione attraverso prove standardizzate degli studenti,
- la valutazione esterna delle scuole,
- il supporto tecnico per la progettazione di linea guida e di strumenti per la valutazione, lo sviluppo delle capacità valutative,
- il monitoraggio del sistema educativo (OCSE, 2013b)

Gli enti di valutazione possono godere di maggiore o minore autonomia rispetto all'amministrazione centrale di cui sono strumento<sup>28</sup>.

Le caratteristiche del processo di ispezione, che portano ad un miglioramento del sistema, sono molteplici (Ehren e Visscher, 2008) anche se dipendenti al grado di maturazione del sistema scolastico che si riflette nella capacità delle scuole di autovalutarsi, di automigliorarsi e di avere dati utili a sostenere la valutazione (Barber, 2004; Churches e McBride, 2013; Ehren *et al.*, 2015). Nei sistemi maturi le autorità centrali devono semplicemente creare le circostanze che facilitano il bottom-up drive for improvement provvedendo alla direzione strategica e alle risorse (Barber 2004).

Nel processo di valutazione esterna quale portatrice di una nuova prospettiva, deve essere comunicato chiaramente lo scopo, gli obiettivi devono essere trasparenti, le procedure i quadri di riferimento i criteri e risultati ben definiti, la terminologia e le definizioni condivise (Penzer, 2011; MacBeath, 2006; Churches e McBride, 2013). L'ispezione non deve recare disturbo ma essere costruttiva e collaborativa “done with schools, not to them” e creare un rapporto che continui nel tempo (Chapman 2001b, Clegg e Billington, 1994; Whitby, 2010; Churches e McBride, 2013; Gray e Gardner, 1999; MacBeath, 2006). I valutatori devono comprendere il contesto (Ouston e Davies, 1998). comportarsi in modo professionale e competente (Chapman, 2001a; Matthews e Sammons, 2004; MacBeath, 2006; Courtney, 2012; Churches e McBride, 2013), creare un dialogo con figure di riferimento della scuola (Brimblecombe e Ormstone, 1995;

---

<sup>27</sup> In alcuni paesi le strutture sono state create ex novo, come ad esempio in Inghilterra e in Francia, in altri invece sono stati organizzati enti o dipartimenti già esistenti come in Svezia (Allulli, 2005).

<sup>28</sup> In Inghilterra l'OFSTED, agenzia governativa del per la valutazione responsabile della valutazione delle scuole, è del tutto indipendente mentre in Francia è inserita in nel dipartimento del Ministero dell'Istruzione, in Italia l'invalsi è indipendente dal punto di vista scientifico e metodologico mentre riceve gli indirizzi generali dal Ministero dell'Istruzione oltre che naturalmente i finanziamenti.

Ouston, Fidler ed Earley, 1997; Gray e Gardner, 1999; Chapman, 2001a; Van Thiel, S., & Leeuw, F. L., 2002; Courtney, 2012, Nevo, 1998; McCrone et al., 2007, 2009)

Le ispezioni esterne impattano positivamente sulle scuole ancora prima delle visite: durante la fase di preparazione, quando le azioni di miglioramento tentano di allinearsi agli standard ispettivi producendo un ripensamento della qualità dell'Istruzione in termini di cambiamento culturale (Ouston, Fidler ed Earley, 1997; Ouston e Davies, 1998; Gaertner e Wurster, 2011, Gaertner, Wurster e Pant, 2014). Gli aspetti relazionali positivi sono fondamentali perché riducono lo stress di Dirigenti Scolastici, docenti e personale amministrativo incoraggiando all'apertura e alla collaborazione (Ouston, Fidler ed Earley, 1997; Gray e Gardner, 1999). L'impatto della valutazione esterna è soprattutto sul miglioramento della autovalutazione della scuola e, attraverso la conoscenza dei risultati dell'ispezione da parte delle famiglie, sul miglioramento nelle condizioni interne (clima e cultura produttivo, educational leadership, caratteristiche dell'insegnamento...) relative all'efficacia della scuola (Ehren et al., 2013; Ehren et al., 2015).

Dagli studi è emerso che le scuole valutate positivamente, a differenza di quelle valutate come failing, sono concentrate sulla autovalutazione, sul potenziamento delle proprie capacità (capacity building) e il sul miglioramento dell'efficacia educativa<sup>29</sup>.

Il feedback fornito, sia in forma orale che scritta, deve tener conto degli effetti che può produrre sul miglioramento della scuola (Ehren e Visscher, 2008; Dederling e Muller, 2011; Dobbelaer, Prins e van Dongen, 2013) ed essere capace di stimolare cambiamenti nella scuola indicando punti deboli (Ouston, Fidler ed Earley, 1997; Ehren e Visscher, 2008, Gaertner, Wurster e Pant, 2014) e sviluppando piani di miglioramento (Ehren e Visscher, 2008).

Quando il rapporto di valutazione degli ispettori esterni viene condiviso e ritenuto corretto, nell'individuazione dei problemi da parte degli operatori della scuola, tende a portare all'implementazione di interventi mirati a risolvere i problemi evidenziati (Ouston e Davies, 1998; McCrone et al., 2007; Schildkamp e Visscher, 2010; Penzer, 2011; Courtney, 2012). Se il rapporto inoltre evidenzia problematiche già analizzate dalla scuola, il personale sarà incentivato ad implementare azioni mirate a risolvere

---

<sup>29</sup> International School Improvement Project -ISIP-1982-1986, finanziato dal Centro per la Ricerca e l'Innovazione Educativa -CERI- dell'OCSE, il progetto pilota Quality Evaluation in School Education 1997-1998, promosso dalla Commissione europea, e l'Effective School Self-Evaluation -ESSE- project, 2001-2003, nato su iniziativa del SICI e anch'esso finanziato dalla Commissione europea.

questi problemi ed avrà la conferma di operare verso la giusta direzione (Ouston e Davies, 1998; MacBeath, 2006; McCrone et al., 2007; Ehren e Visscher, 2008).

Per promuovere il coinvolgimento del personale è utile e costruttivo che il feedback fornito a fine visita sia anche orale, focalizzato sulle questioni chiave e aperto al dialogo (MacBeath, 2006; Matthews e Sammons, 2004; Ehren et al., 2013, 2014). Inoltre deve essere dettagliato, chiaro, esplicito, specifico nel fornire giudizi e suggerimenti anche pratici (Ouston e Davies, 1998; Matthews e Sammons, 2004; McCrone et al., 2007, 2009; Schildkamp e Visscher, 2010; Nusche et al., 2011). Le scuole che ricevono un ritorno dalla valutazione esterna devono poter disporre di risorse per attivare i cambiamenti (consulenza, formazione, sovvenzioni...) (Matthews e Sammons, 2004; Schildkamp e Visscher, 2010; Penzer, 2011).

Nel caso in cui il programma ispettivo avesse anche un ruolo come strumento di ricerca per promuovere il miglioramento del sistema scolastico è necessario scegliere le scuole da visitare tra quelle più performanti, per comprendere le ragioni del loro successo e diffonderlo al sistema (Barber, 2004; Penzer, 2011; Churches e McBride, 2013).

Non bisogna però dimenticare che nei sistemi premiali e sanzionatori, le misure di accountability pressure se da un lato aumentano l'impatto delle ispezioni sulle scuole dall'altro possono provocare scoraggiamento, restrizione del curriculum e cheating (De Wolf e Janssens, 2007; Altrichter e Kemethofer, 2015).

### **Par.3.2 Valutazione interna ed autovalutazione**

Nella maggior parte dei sistemi educativi affiancata alla valutazione esterna vi è l'autovalutazione degli istituti scolastici. I risultati dell'autovalutazione vengono comunque analizzati, anche se periodicamente, dai valutatori esterni.

La maggior parte dei sistemi educativi dei paesi sviluppati sta provando a combinare la valutazione scolastica esterna con quella interna, ponendo l'accento sulla autovalutazione per favorire i processi di miglioramento. Per garantire tale processo è necessario un coinvolgimento attivo della comunità educante (Davies e Rudd, 2001; MacBeath, Boyd, Rand e Bell, 1996) e l'implementazione dei rapporti tra l'istruzione

ai vari livelli e gli stakeholders.

L'autovalutazione è quella valutazione interna svolta dagli stessi docenti e capi d'istituto che sono non solo protagonisti dell'azione valutativa ma anche i soggetti preposti alla valutazione (Scheerens, 2000): è la valutazione della scuola condotta in modo collegiale da un gruppo interno alla scuola stessa con lo scopo primario di migliorarne il servizio, è un processo che coinvolge tutta la comunità scolastica quindi dirigente, docenti, personale non docente, studenti, genitori, interlocutori esterni (Castoldi, 2013). Le scuole che hanno ottenuto miglioramenti negli apprendimenti hanno creato procedure e strumenti di autovalutazione, basate su ricerche sia teoriche che empiriche (theory-driven ed evidence-based), e sui fattori che determinano l'efficacia delle scuole in termini di risultati scolastici degli studenti (school effectiveness research). (Demetriou e Kyriakides, 2012).

L'autovalutazione aiuta la costruzione progressiva non solo di un risultato (il successo formativo degli allievi) ma anche dell'immagine dell'identità di una organizzazione<sup>30</sup>, è una delle fasi delle attività metacognitive all'interno di un approccio più globale che implica un percorso di apprendimento<sup>31</sup> che, partendo dalla pianificazione del compito, dalla scelta degli obiettivi, delle metodologie, dei materiali e delle attività, passi al monitoraggio cioè all'analisi durante il compito, di eventuali aggiustamenti e all'autovalutazione postuma nella quale si decide come procedere e come programmare il futuro sia in termini di recupero che di sviluppo (Pillonel et Rouiller 2001).

Per autovalutare ed autovalutarsi è necessario partire da concrete prestazioni passate rapportandole a criteri trasparenti e condivisi, cercando di limitare la soggettività di giudizio e riferendosi ad obiettivi e standard condivisi, è necessario analizzare esempi positivi per estrarne le qualità e le caratteristiche, formulare indicatori e descrittori e confrontarli con quanto eseguito, riflettere sui risultati e pianificare i miglioramenti. Il

---

<sup>30</sup> L'autovalutazione

- "a) è un processo sistematico;
- b) il suo obiettivo a breve termine è ottenere informazioni valide sulle condizioni, le funzioni, gli scopi, i prodotti di una scuola;
- c) la revisione conduce all'azione su specifici aspetti organizzativi e curricolari della scuola;
- d) è un'attività di gruppo che coinvolge i partecipanti in un processo collegiale;
- e) idealmente il processo è fatto proprio dalla scuola;
- f) il suo scopo è il miglioramento della scuola ed è una fase di quel processo" (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013, p.29).

<sup>31</sup> Auto-valutarsi non significa dare un giudizio solo alla fine di un'attività ma implica conoscenze ed abilità lungo tutto il percorso dell'apprendimento, dalla pianificazione al monitoraggio e infine all'autovalutazione attraverso un continuum che presuppone un'operazione metacognitiva cioè riuscire a guardare il proprio operato cercando di oggettivarlo.

percorso valutativo interno deve essere avviato secondo un quadro di riferimento e deve comprendere la definizione degli obiettivi, delle procedure, dei ruoli, delle modalità di lavoro, della fase operativa di raccolta dati, dei criteri, dei risultati attesi e delle conseguenze (MacBeath, 1996; Allulli 2000; SICI 2003; Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011; Demetriou e Kyriakides 2012; Vanhoof e Van Petegem, 2012; Chapman e Sammons 2013; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). La presenza di un approccio sistematico nell'autovalutazione si riflette sulla realizzabilità del percorso riuscendo ad orientarlo allo scopo e facendolo coincidere con i bisogni della scuola (MacBeath, 1996; MacBeath et al., 1999; Simons, 2002; SICI, 2003; Vanhoof e Van Petegem, 2007; Schildkamp et al., 2012).

L'utilizzo di framework varia da paese a paese: in alcuni ci sono modelli predefiniti, in altri invece le scuole possono decidere liberamente il quadro di riferimento per l'autovalutazione<sup>32</sup>. Tuttavia i decisori politici non sempre concordano sulla realizzazione di tali principi e provano ad esercitare un'influenza sui processi di autovalutazione definendone modelli, quadri di riferimento, strumenti di supporto che, partendo dall'alto verso il basso, fanno perdere la spontaneità rendendone rituale l'esecuzione.

L'autovalutazione non è una capacità che si sviluppa in modo automatico ma mettendo in gioco saperi, conoscenze, saper fare, abilità, saper essere, convinzioni e atteggiamenti in un determinato contesto che è la scuola: è una competenza da costruire gradualmente e coinvolge il livello cognitivo sociale e affettivo della persona. Include una prospettiva longitudinale, è come dare un giudizio sul passato (sulle proprie esperienze e conoscenze), sul presente (sullo stato attuale) ma anche sul futuro (in termini di bisogni e progetti). Attraverso l'autovalutazione si esplicita una vera e propria “competenza da costruire” che fornisce, oltre ai risultati della prestazione, tutta una serie di elementi informativi, un feedback utile ad un ulteriore sviluppo della competenza stessa.

---

<sup>32</sup> Esistono alcuni capisaldi nel processo di valutazione interno:

- alcune realtà richiedono esse stesse una qualche forma di revisione interna della propria qualità ed efficacia
- i processi interni di revisione/valutazione devono tenere conto delle evidenze
- la pianificazione risponde ai risultati, è basata sull'evidenza e guarda al futuro
- l'autovalutazione/revisione è essenzialmente di natura formativa
- le prove possono essere utilizzate anche per scopi di responsabilità interna ed esterna” (MacBeath, 2010, p.904).

### Par. 3.3

### Clima interno e autovalutazione

L'autovalutazione serve a potenziare la capacità della scuola<sup>33</sup>, a spingerla verso l'automiglioramento, monitorare la propria situazione e definire processi che migliorino gli output. Inoltre, coinvolgendo tutti gli attori dell'organizzazione permette la democratizzazione dei processi e la partecipazione alla definizione degli obiettivi prioritari e alle modalità di miglioramento della "propria" scuola (Schratz et al. (2003).

Il punto di partenza per una corretta autovalutazione è l'analisi del contesto in cui la scuola opera ed in particolare il clima che la caratterizza e la distingue dalle altre istituzioni scolastiche (Hoy, Tarter e Kottkamp, 1991). Il clima è un costrutto multidimensionale che raccoglie insieme di significati valori credenze e strutture cognitive condivise tra i membri della comunità scolastica (Hoy, Tarter e Kottkamp, 1991; MacBeath, 1996; Van Houtte, 2005). Quando è caratterizzato da fiducia ed apertura, facilita il confronto tra colleghi e sostiene l'autovalutazione non solo nell'ottica dell'accountability ma anche in quella del miglioramento (MacBeath, 1999; Scheerens, Glas e Thomas, 2003; Vanhoof e Van Petegem, 2011). Le dimensioni principali del clima utili per miglioramento sono la dimensione culturale e quella sociale delle relazioni. La cultura è importante soprattutto nel processo di valutazione esterna, nel momento in cui valutatori riescono ad essere in sintonia con i valori e le preoccupazioni del personale scolastico (Ouston e Davies, 1998), rende possibile un atteggiamento critico del personale nei confronti del proprio operato e del cambiamento che può conseguire (MacBeath, 1999; Schildkamp e Visscher, 2009; Vanhoof, De Maeyer e Van Petegem, 2011; Vanhoof e Van Petegem, 2012), permettendo agli insegnanti di vedere l'autovalutazione come parte integrante della propria attività professionale (Vanhoof e Van Petegem, 2011; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014): per un'autovalutazione

---

<sup>33</sup> Le differenze nella qualità della autovalutazione possono essere legate alla capacità di policy-making delle scuole, in particolare le capacità di prendere decisioni derivano direttamente da:

1. comunicazione efficace (*effective communication*)<sup>33</sup>.
2. supporto personale professionale (*personal and professional support*)
3. leadership condivisa (*shared leadership*) ritenuto il fattore statisticamente più significativo
4. visione condivisa (*shared vision*)
5. capacità riattiva (*responsive capacity*)
6. capacità riflessiva (*reflective capacity*)
7. politiche integrale e integrata (*integral and integrated policy*)
8. capacità innovativa (*innovative capacity*) (Vanhoof et altri, 2009)

efficace è necessario che vi sia reciproco supporto, collaborazione e condivisione (Simons, 2002; Vanhoof e Van Petegem 2011). Il suo supporto permette di individuare le reali priorità della scuola e di quanti vi operano guidandoli nei momenti di difficoltà, durante le discussioni interne nella scelta dell'uso degli strumenti di raccolta e di interpretazione dei dati e dando chiarimento e senso alle attività da svolgere (Davies e Rudd, 2001).

Vi sono però fattori culturali che possono invece ostacolare l'apprendimento organizzativo di cui si serve l'autovalutazione come ad esempio fattori o tratti personali (ansia, introversione, egocentrismo) che portano a comportamenti limitativi (timore della valutazione, opportunismo...) (Scheerens, 2004).

Non bisogna dimenticare che il successo delle pratiche auto valutative, dipendendo dal contesto, dal clima, dalla qualità della rete di rapporti esistenti deve partire da descrittori formulati in positivo, dove i giudizi devono essere visti in una prospettiva di sviluppo ed eventuali valutazioni negative devono essere subito correlate con possibilità di recupero e di miglioramento attraverso l'uso di strategie concrete ed attuabili. (L. Mariani, 2013)

### **Par. 3.4                      Il coinvolgimento nell'autovalutazione**

Lo scopo della autovalutazione è sia migliorare la qualità dell'organizzazione, quindi aspetti relazionali decisionali e gestionali, che migliorare l'insegnamento e l'apprendimento (Kyriakides e Campbell, 2004), inoltre deve fornire gli strumenti per migliorare i processi decisionali e l'operato della scuola in generale (Nevo, 2001; Simons, 2002): all'autovalutazione deve sempre seguire un piano di azione (MacBeath, 1996).

L'autonomia da sola non basta, nei contesti a basso status socio-economico e culturale sarebbe necessaria una forte attività rispetto a dirigenti e insegnanti per quel miglioramento che invece in contesti con più elevato status socio-economico vedono gli stakeholders non solo partecipare alle attività scolastiche ma anche esercitare forme di controllo più efficaci (Paletta, 2018).

Per avere un impatto in termini di miglioramento è necessario che ci sia un alto livello di soddisfazione rispetto al percorso valutativo e quindi un forte coinvolgimento delle diverse componenti nelle varie fasi del processo di autovalutazione (MacBeath, 1996; MacBeath et al., 1999; Allulli, 2000; Davies e Rudd, 2001; Simons, 2002; Schratz et al., 2003; SICI 2003; Kyriakides e Campbell, 2004; Vanhoof & Van Petegem 2011). La partecipazione di tutti gli stakeholder nel processo autovalutativo permette di comprendere meglio lo scopo dell'attività e favorisce lo stabilirsi di rapporti tra i vari gruppi dei portatori di interesse (MacBeath, 1996; Davies e Rudd, 2001; Kyriakides e Campbell, 2004).

Nel processo di autovalutazione devono essere coinvolti tutti gli stakeholder, inclusi gli studenti e i genitori sia perché è necessario per una buona analisi, sia perché a livello centrale viene richiesto o almeno consigliato ed incoraggiato<sup>34</sup>. In seguito all'autonomia riconosciuta alle scuole esse sono tenute a definire la propria identità culturale e progettuale per erogare ai propri utenti un servizio di qualità; diventa necessario per tutti gli attori del servizio scolastico, docenti, dirigenti, ATA<sup>35</sup>, famiglie, territorio aprirsi alla ricerca e al confronto.

Si tratta di allargare il cerchio, favorire l'incontro con questi *interlocutori privilegiati* della scuola all'interno dei luoghi deputati alla progettazione scolastica, concretamente, elaborando insieme l'offerta formativa.

Occorre superare la rigidità di un modello autoreferenziale in cui è solo la scuola e la comunità professionale ad attivarsi nella definizione della programmazione strategica, che non può essere tale se non adeguatamente scaturita dalla realtà sociale, culturale ed economica in cui la scuola è ubicata. La responsabilità deve poter essere condivisa a tutti i livelli, intessendo un dialogo continuo, un ascolto attivo, con i portatori di interesse.

---

<sup>34</sup> La scuola è al centro di una rete di relazioni che coinvolgono tutti coloro che interagiscono direttamente con essa, sia gli utenti quali studenti e i loro genitori, sia il personale Dirigente, Docenti e Personale A.T.A., sia tutti coloro che in maniera più o meno intensa influenzano le attività delle scuole (organizzazioni, istituzionali e non, imprese, enti locale).

<sup>35</sup> Il personale ATA è composto da assistenti amministrativi, collaboratori amministrativi, assistenti tecnici e direttori dei servizi generali ed amministrativi.



#### **Par. 4            La valutazione scolastica in Italia**

Il sistema di valutazione italiano è partito, rispetto agli altri paesi, con ritardo: mancava la cultura della valutazione e la volontà di mettersi in discussione pensando di essere legittimati all'erogazione del servizio direttamente dallo Stato e non dall'utenza e dai risultati.

Inoltre la valutazione si scontrava con la tradizionale autoreferenzialità della scuola e con una mancanza di chiarezza rispetto agli scopi della valutazione stessa, oltre che con le posizioni ideologiche e gli interessi di decisori politici, sindacati, associazioni professionali, mondo accademico, esperti, personale scolastico.

Alla fine degli anni settanta attraverso le rilevazioni e i confronti internazionali furono messi in evidenza preoccupanti sintomi di inadeguatezza dei risultati del nostro sistema di istruzione anche se, a fronte di valori medi insufficienti, si riscontravano eccellenze che riuscivano a tenere lontana la valutazione di sistema

Fu con la partecipazione all'inizio degli anni '70 del secolo scorso ad uno studio internazionale comparativo incentrato sul profitto scolastico<sup>36</sup> che, dinanzi alle debolezze evidenziate dal sistema, si rese chiara la necessità di un sistema di valutazione scolastico italiano (Censis, 1991; Allulli, 2000; Vertecchi, 2001).

In particolare fu già da allora evidenziato (Visalberghi, 19779):

- a. un progressivo peggioramento dei risultati a mano a mano che aumentava il grado d'istruzione;
- b. una difficoltà nella preparazione scientifica rispetto a quella letterale;
- c. disparità nei risultati tra il nord e il sud del paese.

Il peggioramento dei risultati degli anni successivi, che ha reso evidente la mancata realizzazione di una scuola per tutti, la distribuzione ineguale dei risultati unita all'autonomia delle istituzioni scolastiche hanno posto in dubbio il concetto stesso di sistema nazionale ed evidenziato la necessità di esplorare i nessi tra autonomia, responsabilità e valutazione. Le diseguaglianze interne, più elevate nei sistemi che soffrono di diseguaglianze esterne, e la mancata equità del sistema hanno reso

---

<sup>36</sup> Six Subjects Survey, messa a punto dall'IEA, comprendeva la somministrazione delle prove di apprendimento in sei ambiti disciplinari

necessaria una discussione e un approfondimento critico per finalizzare la valutazione e dotarsi di strumenti efficaci per tenere sotto controllo e combattere tale diseguità (iniquità o disuguaglianza).

#### **Par. 4.1 L'autonomia scolastica e l'introduzione della Valutazione nel sistema d'istruzione italiano**

Agli inizi degli anni '90 il tema della costruzione di un sistema di valutazione italiano era molto sentito<sup>37</sup> e il ministero della Pubblica Istruzione diede incarico al Centro studi investimenti sociali (Censis) in collaborazione con il Centro europeo dell'educazione (Cede) di definire un modello di sistema valutativo che, partendo dalle pratiche di altri paesi, potesse essere ottimale per l'Italia.

Il sistema di valutazione doveva fornire i dati per supportare le decisioni di interventi sia all'interno che all'esterno delle scuole e doveva essere accompagnato dal rafforzamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013) a cui si giunse con la legge sull'autonomia (Legge n°59/97) a cui seguì il Decreto del Presidente della Repubblica n.275 del 1999 disciplinante il Regolamento per l'attuazione dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo<sup>38</sup>. Pur non portando una piena autonomia delle scuole fu chiaro lo spostamento

---

<sup>37</sup> Vennero elencate le urgenti ragioni che giustificavano la nascita di un Sistema di Valutazione:

- "la necessità di controllare gli esiti di una spesa per l'istruzione...;
- la necessità di mantenere alti gli standard di un sistema formativo che prepara le risorse umane in un contesto di forte competizione internazionale;
- la necessità di tenere sotto controllo gli equilibri del sistema, nel momento in cui la concessione di maggiori spazi di autonomia può innescare tendenze centrifughe;
- la necessità di monitorare le prossime grandi iniziative di riforma quali l'elevamento dell'obbligo scolastico, la riforma del biennio, la riforma della scuola elementare;
- la necessità di verificare e utilizzare i risultati delle tante iniziative sperimentali avviate in Italia;
- la necessità di fornire agli istituti ed agli insegnanti punti di riferimento per valutare il proprio operato" (CENSIS, 1991 pp.9-10).

<sup>38</sup> L'autonomia (Legge n°59/97) delle singole scuole, oltre a comprendere elementi di autonomia finanziaria e gestionale si compone di:

- autonomia didattica permette la formulazione dei curricoli a livello di scuole: ogni scuola, non essendoci programmi nazionali prescrittivi, in base alle Indicazioni Nazionali del Ministero della Pubblica Istruzione, formula obiettivi formativi generali e obiettivi formativi specifici al fine di far raggiungere agli alunni i traguardi delle competenze.
- autonomia organizzativa che consente di dare al servizio scolastico flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia e di realizzare l'integrazione e il miglior utilizzo delle risorse e delle strutture.
- autonomia di ricerca (D.P.R. n°275/99)

dell'istruzione da “funzione” pubblica a “servizio” pubblico<sup>39</sup> (Notarbartolo, 2004).

Nonostante non manchino dei tratti comuni con le altre forme diffuse in altri paesi la forma di autonomia nel nostro paese mostra delle particolarità:

- scelta del dirigente e di tutto il personale conservata a livello centrale;
- lungaggini burocratiche e limitati margini di decisione nella gestione delle sole spese correnti (mentre quelle in conto capitale vengono gestite direttamente dal ministero);
- responsabilità del dirigente in materia di sicurezza ma senza che possa intervenire sulle strutture di pertinenza di enti locali (comune nel caso delle scuole del primo grado, provincie nel caso delle superiori);
- gestione del personale docente senza possibilità di agire sulla selezione, licenziamento, definizione di compiti e responsabilità e sistema di premialità in autonomia;
- possibilità da parte dei docenti di scegliere i metodi di insegnamento, i libri di testo, ed in chiave collegiale i criteri di valutazione degli alunni;
- obbligo da parte del dirigente scolastico di formare le classi e di assegnare i docenti ad essi secondo criteri concordati con il collegio docenti e comunicati alle RSU.

Nel contesto italiano l'autonomia delle scuole riguarda il loro funzionamento, la promozione di iniziative organizzative e didattiche e la valorizzazione del legame tra l'istruzione e il territorio – elementi che possono costituire diversi modelli per il miglioramento dei risultati. In quest'ambito le scuole esercitano anche un'influenza su elementi che potrebbero avere ricadute in termini educativi come la formazione delle classi e la disponibilità o meno di attività scolastiche pomeridiane, la partecipazione a concorsi, progetti ed iniziative. Non intervengono invece direttamente nel reclutamento e nella retribuzione del personale (sia docente, sia tecnico e amministrativo)<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Regolamento dell'autonomia scolastica prevedeva che “per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio, il Ministero della pubblica istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche”, mediante “l'istituzione di un apposito organismo autonomo” che sarà poi l'Istituto

Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione, Invalsi.

<sup>40</sup> L'autonomia delle scuole italiane, pur interessando in primis i capi d'istituto, ai quali fu riconosciuta la qualifica dirigenziale, non gli ha dato però gli strumenti per affrontare le conseguenti responsabilità (DPR 275 del 1999) e una effettiva possibilità di gestire le scuole in maniera autonoma (come ad esempio l'annosa problematica delle assunzioni del personale).

In Italia i principi burocratici di uno stato centralizzato<sup>41</sup> sono ancora alla base dell'istruzione pubblica che, nonostante l'autonomia, ha lasciato però alla scuola una gestione limitata delle risorse umane e finanziarie. In particolare le politiche del personale docente (assunzione, selezione e formazione, retribuzione, valutazione, licenziamento) sono definite e gestite a livello centrale ma si lascia al dirigente scolastico la responsabilità di districarsi nelle innumerevoli norme che le caratterizzano e doverne subire la responsabilità nell'operato quotidiano. I compiti amministrativi infatti hanno finito per assorbire la maggior parte del tempo e delle energie dei dirigenti scolastici diventati responsabili delle tematiche sulla sicurezza del lavoro e della maggior parte dei contenziosi giudiziari (Bezzina, Paletta, & Alimehmeti, 2017).

Negli stessi anni del riconoscimento dell'autonomia, il progetto qualità della scuola, promosso dal Ministro della Pubblica Istruzione in collaborazione con Confindustria e IRI, aveva lo scopo di favorire l'autovalutazione e di avviare processi di cambiamento che partissero dalle singole scuole (Allulli, 2000). La sperimentazione a livello europeo fu portata avanti con il progetto pilota *Quality Evaluation in School Education* che consisteva nella "messa a punto di strategie per l'autoanalisi e l'autovalutazione delle capacità professionali (MacBeath et al., 1999; Losito e Scalera, 2001), mentre la partecipazione italiana alle indagini internazionali continuava, affiancata a livello locale da sempre più numerose iniziative tese alla rilevazione dei livelli di apprendimento degli studenti. Tra di esse spiccava quella della Provincia autonoma di Trento che portò all'istituzione negli anni '90 di un comitato di valutazione e poi alla sperimentazione di un modello di autovalutazione e a procedure di valutazione esterna (Giunti, 2014)<sup>42</sup>.

In seguito alla promozione del modello Common Assessment Framework (CAF) del Dipartimento della Funzione Pubblica, che realizzò progetti per le istituzioni scolastiche

---

<sup>41</sup> La riforma del titolo V della Costituzione ed in particolare le modifiche dell'articolo 117 hanno previsto tra l'altro il trasferimento alle regioni della potestà legislativa concorrente in materia di istruzione ed esclusiva in materia di istruzione formazione professionale lasciando allo Stato la competenza legislativa esclusiva per le "norme generali sull'istruzione" e la "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale". In seguito all'autonomia vi è stato il passaggio dalla "Scuola di Stato" al Sistema Nazionale di Istruzione" che ha garantito alle istituzioni scolastiche autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo limitandosi all'attività normativa di indirizzo (criteri generali di istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni oltre che della valutazione del sistema). Le regioni invece dovrebbero occuparsi della programmazione della rete scolastica, garantendo supporto e l'offerta formativa delle scuole del territorio.

<sup>42</sup> La Provincia Autonoma di Trento ha da allora portato avanti iniziative sulla valutazione e il miglioramento e le sue scuole continuano ad ottenere risultati molto positivi da parte degli studenti nelle indagini nazionali ed internazionali.

in collaborazione con il Miur e con gli USR e alla necessità di avere certificazioni riconosciute per accedere a fondi europei si ebbe la diffusione di esperienze di autovalutazione anche attraverso le reti di scuole.

## **Par. 4.2                      La nascita del Sistema di Valutazione**

I primi passi di natura legislativa verso un Sistema Nazionale di Valutazione furono mossi dal Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione<sup>43</sup> che regolamentò il potere-dovere di autovalutazione delle scuole secondo modalità, strumenti e periodicità decisi dal Collegio Docenti. Fu inoltre istituito il Comitato per la Valutazione del Servizio dei Docenti a livello di ogni singola scuola e il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione per la valutazione dell'andamento generale dell'attività scolastica e dei relativi servizi.

Successivamente il DPCM del 7 giugno del 1995 introdusse la Carta dei Servizi affidandone la redazione alle singole scuole, evidenziando la necessità di partecipazione anche agli stakeholders, definendo fattori di qualità e, allo scopo di raccogliere elementi utili per la valutazione del servizio, l'adozione di questionari rivolti ai genitori, al personale, agli studenti<sup>44</sup>. Introdusse inoltre il Progetto Educativo d'Istituto (PEI) antesignano del Piano dell'Offerta Formativa<sup>45</sup> “documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche.

Con la Direttiva 307 del 21 Maggio 1997 venne istituito presso il Cede il Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione (SNQI). Allegato alla direttiva, il documento per l'avvio del SNQI specificava il ruolo indispensabile delle scuole nella gestione dei processi legati all'autonomia, nella razionalizzazione dell'investimento pubblico e nel garantire la trasparenza delle politiche educative. Una delle prime iniziative della SNQI fu mettere al centro l'autovalutazione delle scuole impegnandosi a dotarle di una strumentazione valutativa e sostenendo che l'autovalutazione costituiva un “elemento

---

<sup>43</sup> Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297

<sup>44</sup> La Carta rappresenta una vera e propria svolta che mette al centro la soddisfazione degli stakeholders e rafforza la dimensione organizzativa delle scuole e le loro capacità di analisi e progettualità (Allulli, 2000).

<sup>45</sup> DPR 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.

determinante per una maggiore consapevolezza dei processi educativi in atto per una più motivata ed efficace partecipazione dei singoli attori»<sup>46</sup>.

Nello stesso periodo venne avviato, per mettere a punto strategie per l'autoanalisi e l'autovalutazione, il progetto VIVES (Monitoraggio della sperimentazione della valutazione della qualità delle prestazioni professionali individuali del personale scolastico), promosso dal Coordinamento Nazionale dell'Autonomia del Ministero della Pubblica Istruzione<sup>47</sup> e realizzato dal 1998 al 2000, a cui seguì successivamente il VIVES 2 (Monitoraggio dell'autovalutazione delle competenze professionali del personale docente nella costruzione di curricoli di scuola in microrete).

Nel frattempo, forte della sua esperienza acquisita nella partecipazione di studi internazionale, il CEDE nel 1999 attivò il servizio rilevazioni di sistema Servizio rilevazioni di sistema (SERIS) effettuando la prima rilevazione campionaria in cui analizzò sia variabili a livello di apprendimento degli allievi (in letteratura, matematica e scienze) sia variabili organizzative e di contesto delle scuole al fine di fornire informazioni sull'efficacia educativa e contribuire alla valutazione degli istituti scolastici attraverso parametri di riferimento.

Negli stessi anni il ministro Berlinguer cercò di introdurre la valutazione dei docenti che però fu duramente osteggiata dai sindacati. Con il Decreto Leg.vo 258 del 20 luglio 1999 il CEDE venne trasformato in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione mantenendo la personalità giuridica di diritto pubblico, l'autonomia amministrativa, contabile, patrimoniale, regolamentare e finanziaria mentre la programmazione delle priorità strategiche veniva affidata al Ministero dell'Istruzione. Il suo compito era valutare "l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica, inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale" (art.1, comma 3). Successivamente fu rinominato in Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo dell'Istruzione e della formazione (Invalsi).

La Legge delega del 28 marzo 2003 n. 53 per la definizione delle norme generali

---

<sup>46</sup> Documento per l'avvio del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione allegato alla Direttiva 307/1997

<sup>47</sup> È stato istituito presso la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione del Ministero dell'Istruzione e del Merito l'UFFICIO VI per la "Valutazione del sistema nazionale di istruzione e formazione" (Dpcm 30 settembre 2020, n. 166; DM 5 gennaio 2021 n°6).

sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale diede al governo il compito di “effettua(re) verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell’offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative” (l’art.3).

Con il D.Lgs. 286/2004 legge 176 del 2007 è stato introdotto l'obbligo formale di partecipazione da parte delle scuole alle rilevazioni degli apprendimenti e allo svolgimento di verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e le abilità degli studenti (Direttiva Miur n 74 del 5 settembre 2008) nelle classi seconde e quinte della scuola primaria, nelle terze della scuola secondaria di primo grado, nelle seconde e quinte della secondaria di secondo grado.

In seguito ad altre riforme normative<sup>48</sup> l’INVALSI ha assunto un ruolo sempre più centrale vedendosi affidare il coordinamento del sistema nazionale di istruzione, la responsabilità della formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici nell'ambito della valutazione e autovalutazione delle scuole, l’erogazione di finanziamenti da destinare prioritariamente alle rilevazioni degli apprendimenti e alla partecipazione alle indagini internazionali, all'autovalutazione e alle visite di valutazione esterna delle scuole.

A differenza dei sistemi di valutazione delle scuole presenti in altri paesi, soprattutto di area anglosassone, il legislatore italiano ha scelto un modello formativo e non sommativo. Esso non è basata su processi certificativi del livello di qualità raggiunto, non vi sono direttamente delle classifiche o graduatorie ma serve a dare le indicazioni utili al processo di miglioramento.

Il sistema di valutazione scolastico italiano si è dovuto confrontare da una parte con il tentativo di utilizzo in chiave meritocratica, funzionale alla rendicontazione e alla valutazione della performance delle scuole e del loro personale, così come richiesto dalla riforma Brunetta (legge 15 del 2009 e Decreto Legislativo 150/2009) e dall’altra della valutazione come analisi delle criticità educative organizzative necessaria per stimolare interventi di miglioramento sia a livello di sistema che di singola scuola. Decisiva per la fusione di queste due visioni è stata la spinta dell’Unione Europea, con la quale nel contesto della programmazione dei fondi strutturali 2014-2020, l’Italia si era assunto l’impegno della organizzazione della valutazione delle istituzioni e dei dirigenti scolastici per ottenere il miglioramento della qualità dell’offerta formativa e

---

<sup>48</sup> D.Lgs. n.286 del 19 novembre 2004, Dlgs 213/2009, D.P.R. 80/2013, legge 107/2015

degli apprendimenti.

### **Par. 4.3 Il Servizio Nazionale Di Valutazione (SNV)**

Il Servizio Nazionale di Valutazione ha due peculiarità. La prima è rispondere alle preoccupazioni, alle esigenze, alle domande del decisore sia politico che amministrativo per supportare scelte di politica pubblica sull'istruzione cercando di analizzare le conseguenze delle scelte operate e la rispondenza tra i processi innescati e gli obiettivi perseguiti, oltre che l'adeguatezza degli strumenti organizzativi utilizzati rispetto ai risultati raggiunti.

La seconda risponde invece alle esigenze auto analitiche delle singole scuole necessitando naturalmente di priorità e strumentazioni oltre che di un punto di osservazione diverso; nell'ambito delle istituzioni scolastiche la valutazione a fine diagnostico deve identificare i sintomi relativi alla propria organizzazione ed eventualmente riuscire a confrontarli con altre realtà simili. D'altronde la scuola è un'impresa sociale con il compito prioritario di assicurare l'istruzione ai cittadini in una dimensione essenzialmente di sussidiarietà rispetto alla comunità di riferimento<sup>49</sup>. A tal fine richiede alle scuole di implementare e documentare il corretto funzionamento delle strutture organizzative, delle procedure operative, degli strumenti di gestione, delle prestazioni<sup>50</sup>.

Il Servizio Nazionale di Valutazione è composto, oltre che da Invalsi, da Indire e dal contingente ispettivo.

Indire ha il compito di supportare le istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti (DPR 80/2013, art. 4).

Il corpo ispettivo, composto da dirigenti di seconda fascia con funzione tecnico ispettiva

---

<sup>49</sup> Il Servizio Nazionale di Valutazione (SNV) ha come obiettivo primario il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, valorizzando il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione (DPR 80 del 28 marzo 2013).

<sup>50</sup> Può diventare un compito amministrativo aggiuntivo o rappresentare un'opportunità per spostare l'attenzione sul miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento (Lipsky, 1980; Mintrop e Trujillo, 2007; Demerath e Louis, 2017).



in organico del Ministero dell'Istruzione, serve anche a garantire che la valutazione esterna sia conforme alla normativa e coerente in tutto il paese. Un dirigente tecnico del Miur e due valutatori a contratto reclutate dall'Invalsi<sup>51</sup> compongono i nuclei esterni di valutazione (NEV). La visita è regolata da un protocollo fortemente strutturato viene svolta in un campione di scuole, sorteggiato da Invalsi (circa il 10% delle scuole italiane in un triennio). La visita non è un'ispezione, non esamina una problematica segnalata e non esprime giudizi e proposte di correzione. Essa invece legge l'ordinaria fisiologia della scuola, analizza il lavoro quotidiano, esprime giudizi sull'organizzazione e non sui comportamenti professionali dei singoli: il suo scopo è di aiutare le scuole a ridefinire i piani di miglioramento in base allo sguardo, esterno e non autoreferenziale. Il NEV effettua il feedback alla fine della visita che prevede un primo breve incontro in cui il dirigente tecnico, coordinatore del nucleo, espone i primi risultati della valutazione. Successivamente viene inviato il rapporto di valutazione esterna alla scuola e uno dei valutatori torna per presentare i risultati in esso contenuti in un incontro-confronto con i rappresentanti della scuola per favorire un dialogo costruttivo e, partendo dalla fase diagnostica, tracciare la strada per la operatività.

Il presidente dell'Invalsi, il presidente dell'Indire e un dirigente tecnico rappresentante del contingente ispettivo, al fine di adottare protocolli di valutazione e programmare le visite di valutazione esterna, si riuniscono nella Conferenza per il Coordinamento Funzionale del Sistema Nazionale di Valutazione<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> Tra cui uno proveniente dal mondo della scuola (dirigente scolastico o docente) e l'altro da quello della ricerca sociale e valutativa oppure dall'ambito delle organizzazioni

<sup>52</sup> La valutazione nell'ambito del sistema nazionale è orientata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa, all'innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti anche attraverso l'innovazione degli ambienti di apprendimento (Conferenza 1° febbraio 2016).

La Conferenza per il coordinamento funzionale del sistema nazionale di valutazione, organo di coordinamento previsto dal Regolamento del sistema nazionale di valutazione (DPR 80/2013), è stata istituita il 9 novembre del 2015. È composta dal Presidente dell'INVALSI, dal Presidente dell'INDIRE, e il rappresentante del contingente ispettivo ed ha i seguenti compiti:

1. adottare, su proposta dell'INVALSI, i protocolli di valutazione e il programma delle visite valutative delle scuole;
2. formulare proposte al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ai fini dell'emanazione dei seguenti atti:
  - a. la direttiva triennale che individua le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione nonché i criteri per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo e per la valorizzazione del ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione;
  - b. le linee guida, da adottare d'intesa con la Conferenza unificata Stato / Regioni e con il Ministero del Lavoro, per l'individuazione delle priorità strategiche e le modalità di valutazione del sistema di istruzione e formazione professionale.

Nel complesso sistema di valutazione delle scuole la Conferenza rappresenta dunque l'organismo preposto al coordinamento dei tre soggetti che lo compongono - l'INVALSI, l'INDIRE e il Contingente ispettivo - e, in particolare, all'adozione degli strumenti di lavoro necessari affinché la valutazione

## **Par 4.4 Le Direttive del Sistema Nazionale Di Valutazione**

Periodicamente il Ministro dell'Istruzione firma la Direttiva dove sono indicate le priorità strategiche, le procedure e la tempistica per l'avvio del SNV in tutte le scuole (art. 2, c. 3 del Regolamento SNV).

Le direttive emanate fino ad oggi sono state tre, la prima direttiva è stata emanata per il triennio 2014-17 ed è stata articolata in:

- priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione;
- riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico;
- riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti;
- rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto al livello di partenza;
- valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro;
- autovalutazione delle scuole;
- valutazione esterna delle scuole;
- valutazione della dirigenza scolastica;
- rilevazioni nazionali sugli apprendimenti degli studenti e partecipazione alle indagini internazionali;
- valutazione di sistema;
- criteri generali per assicurare autonomia al contingente ispettivo;
- criteri generali per la valorizzazione delle scuole statali e paritarie nel processo

---

esterna delle scuole sia effettivamente orientata al miglioramento delle scuole e sia caratterizzata da procedure corrette, imparziali e uniformi su tutto il territorio nazionale ([https://www.invalsi.it/snv/docs/ccfsnv/Documento\\_divulgativo\\_DEF.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/ccfsnv/Documento_divulgativo_DEF.pdf))

di autovalutazione.

Alla prima Direttiva sul Sistema Nazionale di Valutazione è seguita quella per il biennio 2017/2018 – 2018/2019 per consentire il riallineamento con il triennio di vigenza del Piano triennale dell’Offerta Formativa (PTOF) che si è concluso con l’a.s. 2018/2019 ed è coinciso con la Rendicontazione Sociale, momento conclusivo del Rapporto di Autovalutazione delle scuole (RAV). La Direttiva ha accolto molte delle richieste presenti nel parere formulato dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione:

- ✓ alle priorità strategiche della valutazione, già declinate nella precedente Direttiva 11/2014, sono stati aggiunti come ulteriori obiettivi quelli prioritari richiamati dalla legge 107/2015, in particolare lo sviluppo delle competenze digitali, il potenziamento delle competenze in lingua inglese e la realizzazione delle attività di alternanza scuola-lavoro nel secondo ciclo di istruzione;
- ✓ identificazione del RAV in un documento incardinato organicamente nella vita della scuola e partecipato da parte di tutta la comunità scolastica;
- ✓ valorizzazione della valutazione esterna, intesa non come attività di controllo sulle scuole, ma come azione orientata al miglioramento, priva di indicazioni prescrittive e “premi”. L’intento della valutazione esterna è favorire i meccanismi di dialogo e riflessione all’interno della scuola e attivare la partecipazione e il cambiamento a tutti i livelli dell’organizzazione scolastica.

Il ministero dell’istruzione con la nota N. 23940 del 19 settembre 2022 ha riportato le indicazioni operative per la predisposizione dei documenti strategici delle istituzioni scolastiche all’inizio del nuovo triennio 2022-25. La novità principale delle indicazioni fornite dalla nota consiste nell’invito alle istituzioni scolastiche a prevedere che i documenti di pianificazione strategica garantiscano il collegamento con il PNRR – Piano di riduzione dei divari territoriali e del Piano scuola 4.0. Per le istituzioni scolastiche della secondaria di II grado c’è anche l’espresso invito a considerare il Curriculum dello studente quale strumento utile a documentare le attività curriculari, extracurriculari ed extrascolastiche che hanno contribuito al miglioramento delle competenze del singolo studente, così come richiesto dal PNRR e dalla norma di riferimento.

Il documento di sintesi di tutte le attività della scuola è il piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), che è un vero e proprio atto di politica scolastica elaborata attraverso un confronto e nel quale possano riconoscersi tutti gli stakeholders. Il PTOF è unico e identifica l'istituzione scolastica in quanto esplicita attività e progetti utili al successo formativo degli studenti.

Fondamentale per il PTOF è il processo di autovalutazione nel quale ogni scuola analizza e valuta i processi e i risultati e, partendo dal riconoscimento delle scelte compiute, corregge eventuali errori, attraverso processi di miglioramento del servizio. L'assunzione di responsabilità di quanto compiuto è alla base del processo di accountability ovvero rendere conto partendo dai risultati delle scelte e delle azioni compiute.

Il percorso verso il miglioramento inizia con la progettualità delle istituzioni scolastiche che grazie all'autovalutazione e eventuali visite di valutazione esterna, possono progettare azioni di miglioramento attraverso la partecipazione di soggetti esterni, quale università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali e naturalmente il coinvolgimento di tutti gli stakeholders.

Le fasi previste sono:

1. **autovalutazione** con l'analisi dei dati forniti dal ministero e dall'Invalsi ed integrati da quelli che vengono considerati elementi significativi dalle scuole oltre che dalle osservazioni dei valutatori esterni per le istituzioni scolastiche individuate secondo indicatori di efficienza ed efficacia definiti dall'invalsi. Essa viene effettuata con la compilazione, ogni tre anni, di un format predisposto dall'Invalsi (**Rapporto di Autovalutazione RAV**).
2. Partendo dal RAV, tenendo conto degli obiettivi formativi prioritari previsti per norma (art. 1, comma 7, legge 107/2015) e degli esiti delle analisi valutatori esterni le scuole, alla fine del percorso autovalutativo, le scuole stilano il **piano di miglioramento (PdM) che fa parte del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)**<sup>53</sup>, documento dove

---

<sup>53</sup> In seguito alle sperimentazioni "Valutazione per lo Sviluppo della Qualità nelle scuole" (VsQ) e "Valutazione e sviluppo scuola" (Vales) l'Indire ha reso disponibile a tutte le scuole un modello del piano di miglioramento.

la scuola esplicita esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa adottata nell'ambito della propria autonomia.

3. Le scuole devono pubblicare e diffondere i risultati raggiunti attraverso indicatori e dati comparabili esplicitati nel **rendiconto sociale**.

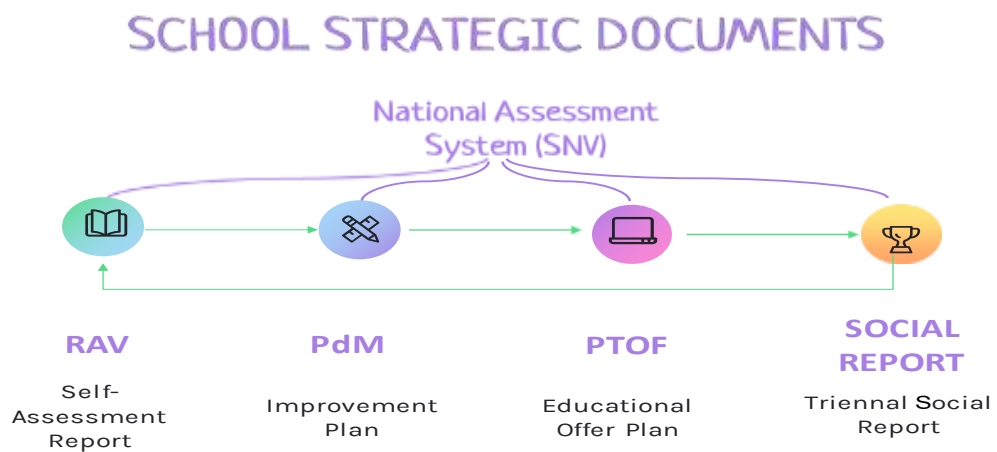


Fig. 1.3 I documenti strategici delle scuole

## Par. 5.1 Il Rapporto di autovalutazione

Il Rapporto di Autovalutazione (RAV), introdotto dal DPR 80 del 28/03/2013, serve a guidare le scuole in un'attività di analisi e di valutazione interna partendo da dati ed informazioni con lo scopo di programmare i nuovi obiettivi, sia che essi siano a breve che a lungo termine. È suddiviso in:

- Area Descrittiva (Contesto e Risorse) nella quale viene descritto il contesto territoriale in cui la scuola è inserita e le risorse in esso presenti, ovvero i vincoli e le opportunità di miglioramento in funzione del contesto territoriale e istituzionale, per definire l'importanza dell'educazione e della formazione nella zona attraverso l'autovalutazione;
- Area Valutativa (Esiti): con riguardo sia agli esiti riportati dagli studenti che alle pratiche educativo-didattiche ed organizzativo-gestionali;

- Area Riflessiva (Processi): avente ad oggetto il processo stesso di autovalutazione attraverso un'analisi accurata della scuola in tutte le sue parti, dagli studenti, al PTOF fino alla gestione delle figure professionali. Dal confronto con le autovalutazioni precedenti delineando criticità, problemi e mancanze, introduce le future azioni correttive volte a concretizzare il miglioramento;
- Area Proattiva (Individuazione delle priorità): orientata alla pianificazione delle strategie organizzative e di tutti i miglioramenti resi necessari dall'analisi e dall'autovalutazione definendo le priorità e le tempistiche di ciascun intervento al fine di migliorare gli esiti

La valutazione deve essere fatta collegialmente, coinvolgendo tutti i componenti della scuola, per avere un quadro quanto più realistico possibile. Il RAV deve essere compilato e aggiornato da tutte le istituzioni scolastiche, sia statali che paritarie<sup>54</sup>, viene compilato online sul sito del MIUR, accedendo al portale tramite le credenziali apposite da parte del Dirigente Scolastico e del Nucleo Interno di Valutazione (NIV) composto da docenti scelti per svolgere le funzioni relative all'autovalutazione, per assistere il dirigente, definire gli obiettivi, monitorare i progressi<sup>55</sup>.

Il responsabile della gestione del processo di autovalutazione, dei contenuti e dei dati inseriti nel RAV è naturalmente il DS, tenuto ad incoraggiare e coinvolgere tutta la comunità scolastica e a garantire il rispetto dell'iter procedurale attraverso il suo potere organizzativo nella costituzione di commissioni e gruppi di lavoro per giungere alla stesura di un documento effettivamente rappresentativo di una visione condivisa e coerente con i bisogni del territorio e le risorse a disposizione.

All'inizio di ciascun anno scolastico il NIV viene convocato in prima seduta dal Dirigente e dopo l'insediamento definisce il calendario e le modalità di lavoro per l'anno scolastico. Durante tutto l'anno scolastico, provvede alla raccolta sistematica dei dati utili per l'analisi dei processi e dei risultati, con particolare riferimento all'area didattico-educativa. Tali dati saranno utilizzati per la stesura dei documenti utili al Miglioramento.

---

<sup>54</sup> Compresa dall'a.s. 2021/2022 le scuole dell'infanzia e i CPIA (Centri Provinciali Istruzioni Adulti), per le quali annualmente viene emanata una Nota specifica con tutte le indicazioni utili alla compilazione in termini di modalità e tempistiche

<sup>55</sup> La funzione di presidenza del NIV è affidata al Dirigente Scolastico. Il Presidente può, per motivi di urgenza, convocare il NIV. Per la validità della riunione della riunione non è richiesta la presenza della maggioranza dei componenti.

Il RAV, nel caso si renda necessario, può essere rivisto e aggiornato per ridefinire e regolare priorità e obiettivi come ad esempio in seguito alle ricadute dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, all'introduzione della didattica digitale integrata, all'introduzione dell'insegnamento trasversale di educazione civica. Coerentemente agli eventuali aggiornamenti, risulta necessario aggiornare conseguentemente, anche annualmente, il Piano di miglioramento all'interno del PTOF.

Nell'ultimo triennio la struttura del RAV è stata ulteriormente semplificata e la sua elaborazione deve seguire i passaggi indicati utilizzando gli indicatori presenti sul portale Scuole in Chiaro ed eventuali altri autonomamente definite dalla scuola. La scuola, attraverso le informazioni date dagli indicatori, si attribuisce un livello della scala da 1 a 7 in base alle rubriche di valutazione indicate esprimendo un giudizio complessivo su determinate aree riguardanti gli esiti e processi. Infine individua le priorità per il miglioramento degli esiti nella prospettiva triennale.

Gli indicatori, resi fruibili alle istituzioni scolastiche, servono a dare elementi di riflessione in chiave auto valutativa per il RAV e comprendono:

- dati rielaborati e restituiti da INVALSI alla scuola sulla base delle sue risposte al questionario scuola;
- dati desunti dalla stessa Amministrazione e dal sistema Sidi
- dati di provenienza statistica (ISTAT, Ministro Interno...);
- dati provenienti dagli esiti delle rilevazioni standard sui livelli di apprendimento effettuati da INVALSI;
- possibile riserva di dati (indicatori) proposti e rielaborati dalla scuola stessa, di propri indicatori che tengano conto del giudizio espresso dalla componente alunni, genitori, docenti ed ATA<sup>56</sup>, dei risultati ottenuti dagli studenti<sup>57</sup>; dei risultati osservabili nella realizzazione di specifici progetti<sup>58</sup>.

Gli indicatori elaborati autonomamente dalla scuola hanno pochissimo spazio di

---

<sup>56</sup> Mediante la somministrazione di questionari di percezione al grado di benessere scolastico rilevato e alla qualità del clima scolastico e organizzativo

<sup>57</sup> Attraverso prove standardizzate, prove comuni adottate dai Dipartimenti nelle diverse aree di apprendimento, risultati degli esami di stato, agli esiti in uscita dalla scuola secondaria o altre modalità di verifica delle competenze acquisite

<sup>58</sup>Le scuole, grazie alla loro autonomia, possono partecipare a iniziative che hanno valenza non solo locale ma anche a progetti nazionali e/o internazionale. Tali progetti hanno poi un impatto sul bilancio dell'Istituto e sui fondi erogati dal Ministero

rilevanza espositiva rispetto a quelli nazionali di sistema. Il limite del RAV così costruito, considerando gli indicatori esterni prioritari, è la focalizzazione della valutazione su di essi e la difficoltà di svolgere processi di auto valutazione e miglioramento che investano tutta l'organizzazione: è necessario uno spostamento di attenzione verso le scuole, verso la loro specificità e capacità di analisi dei processi.

Il RAV richiede agli istituti scolastici di analizzare i propri risultati ed in base ad essi definire uno più traguardi di esito correlando ad essi alcuni obiettivi di processo. Nella fase successiva di sviluppo del Piano di Miglioramento ogni obiettivo di processo richiama azioni per perseguire i traguardi di esito.

Al massimo entro la data di iscrizione degli studenti il RAV, deve essere pubblicato autonomamente dalle scuole sul portale "Scuola in Chiaro", che contiene la normativa la documentazione di riferimento e materiali di supporto e analizzati e controllati per la conformità dagli USR di riferimento.

Una volta compilato e pubblicato sul portale "Scuole in Chiaro", il rapporto rimane visibile, consultabile e confrontabile, rendendo possibile il confronto con periodi precedenti e il monitoraggio dei miglioramenti e dell'evoluzione dell'istituzione scolastica in questione.

#### **Par.5.1.1 Le evidenze delle rilevazioni standardizzate all'interno del RAV**

All'interno del RAV un interesse privilegiato è riconosciuto agli esiti ed in particolare ai risultati nelle rilevazioni nazionali ed internazionali che continuano ad evidenziare ciò che era già chiaro sin dalle prime valutazioni effettuate.

Le differenze maggiori rimandano a divari territoriali, che a loro volta tendono a coincidere con le differenze di sviluppo economiche e sociali che caratterizzano il nostro paese fin dall'unità. In Italia il rendimento è infatti fortemente legato all'ambiente socio-culturale dei bacini di utenza delle singole scuole, evidenziato anche da una scarsa variabilità dei risultati all'interno delle singole scuole a cui corrisponde invece una marcata differenza di risultati tra le scuole. Le differenze economiche sociali e culturali orientano gli studenti verso indirizzi di studio che tendono a riprodurre tali differenze,



infatti gli studenti liceali ottengono risultati migliori rispetto a quelli degli istituti tecnici che a loro volta presentano risultati migliori rispetto a quelli degli istituti professionali.

I dati statistici, completati con dati contestuali, devono approfondire la comprensione del fenomeno nell'istruzione stabilendo un legame tra i dati relativi al processo di apprendimento e ai suoi risultati da un lato e dall'altro a migliori politiche. L'obiettivo dovrebbe essere conciliare gli interessi e i bisogni delle diverse parti in causa al fine di avere una rappresentazione e successivamente un controllo appropriato di una realtà innegabilmente complessa.

Negli anni, nonostante i risultati delle prove standardizzate hanno dimostrato una sostanziale mancanza di equità nel sistema di istruzione del nostro paese, si è assistiti ad uno spostamento di attenzione dalle responsabilità di sistema a quella attribuita alle singole scuole. Ma la valutazione deve riuscire ad inquadrare i problemi educativi nella loro complessità, a chiamare in causa prospettive che analizzino anche i processi educativi e sociali: alle scuole non si può addebitare una responsabilità esclusiva su un processo che invece chiama in causa l'intera società e che richiede trasformazioni radicali. L'inclusione nel sistema scolastico delle scuole, che a causa di situazioni contingenti si trovano a fare i conti con fattori di iniquità, richiama la necessità di un cambiamento radicale del sistema dal punto di vista culturale, sociale ed economico contro le dinamiche classiste abiliste e sessiste che consentono di portare la luce semplicemente i conflitti che operano a livello sistemico (T. Booth, M. Ainscow., 2014; R. Slee, 2013). I fattori che contribuiscono a rendere una scuola accademicamente efficace non sono gli stessi che la rendono solidale, per cui i sistemi di valutazione dovrebbero considerare sia l'efficacia ma anche il benessere scolastico, sviluppando strategie per essere sicuri di ottenere risultati in entrambi le aree (Gray et al., 2011, Gray 2012).

## **Par. 5.2                      Il Piano di miglioramento**

Nell'ultima sezione del RAV le scuole definiscono le priorità (se ne consigliano una o due, max tre priorità) per migliorare gli esiti degli studenti per il triennio successivo.

Per ogni priorità si identifica un traguardo raggiungibile, insieme ai processi organizzativi e didattici che devono essere rivisti per raggiungerlo.

Il Piano di miglioramento parte da priorità e traguardi e mette in evidenza la relazione tra ciascuna priorità identificata e gli obiettivi di processo corrispondenti, esaminandone fattibilità e impatto sull'organizzazione e sugli studenti, ne pianifica le attività, traducendo ciascun obiettivo di processo in una sequenza di azioni, descritte nei loro contenuti e modalità di attuazione.

Il modello alla base proposto dal Piano di Miglioramento è quello della Situation-Target-Plane dove tutto parte dalla valutazione attraverso un'analisi critica dell'esistente:

- a) **Situation:** è necessario effettuare un'analisi dello stato di salute della scuola partendo dalla revisione del processo di miglioramento già effettuato, che richiede la capacità di anteporre al processo di raccolta dei dati il riconoscimento e la delimitazione del problema su cui indagare. Bisogna confrontarsi sulle differenti prospettive di analisi dell'oggetto di indagine, sugli strumenti di rilevazione da impiegare, identificare gli strumenti utili al contesto nel quale la scuola opera e stimolare processi migliorativi
- b) **Target, idea di qualità:** tutta l'organizzazione deve condividere un'idea di qualità quale ponte tra l'analisi e il suo successivo sviluppo, punto di passaggio tra la fase diagnostica e quella progettuale. L'esplicitazione condivisa di un'idea di qualità porta ad un approccio strategico che definisce maniera riconoscibile le linee di sviluppo verso cui orientare le proprie azioni e verificarne i risultati.
- c) **Plan, definizione del piano di sviluppo:** la definizione di un piano di sviluppo implica un forte investimento di energie e risorse che necessita della condivisione di tutti gli attori dell'importanza del suo raggiungimento (Castoldi, 2014).

Il Piano si occupa di identificare le risorse destinate alle azioni (risorse umane interne ed esterne, strumentali, fonti di finanziamento), nonché il ruolo svolto dai vari soggetti e le professionalità coinvolte. Infine, pianifica da subito tempi e modalità di monitoraggio e valutazione in itinere e finali<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> La legge 107/2015 incardina il Piano di Miglioramento all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa facendo coincidere il triennio de Rav con quello del PTOF.

L'inserimento del Piano di miglioramento all'interno del PTOF<sup>60</sup> significa maggiore autonomia e una corrispondente maggiore valutazione oltre che un coinvolgimento diretto della comunità scolastica con la condivisione sia degli obiettivi sia delle azioni del Piano di miglioramento. Per fare un Piano di Miglioramento servono pratiche di coinvolgimento e collaborazione, che consentano di inquadrarlo all'interno dell'identità e degli obiettivi dell'istituto scolastico (mission e vision e scelte strategiche). Deve esserci una visione strategica del miglioramento: non la semplice sommatoria di progetti, ma un insieme di interventi coerenti e collegati tra loro, in un'ottica di circolarità tra valutazione e miglioramento (Davoli, Desco, 2021).

La pubblicazione insieme al RAV, del PDM<sup>61</sup> /PTOF deve avvenire entro l'inizio delle iscrizioni, con essi le scuole si presentano alle famiglie e al territorio.

### **Par. 5.3 La Rendicontazione sociale**

La Rendicontazione sociale<sup>62</sup>, resa disponibile in piattaforma nel portale "Scuola in Chiaro", ha costituito la fase conclusiva del ciclo di valutazione delle istituzioni scolastiche, chiamate a dare conto dei risultati raggiunti con riferimento alle priorità e ai traguardi individuati al termine del processo di autovalutazione.

Ciascuna scuola ha dichiarato quanto realizzato, evidenziando i risultati raggiunti e orientando le scelte future, in modo da fissare le priorità strategiche del triennio successivo.

---

<sup>60</sup> Il Ptof è il documento fondamentale che presenta l'identità della scuola e le sue scelte progettuali (DPR 275/1999)

<sup>61</sup> Mentre per il Rav c'è un format nazionale unico, per il Pdm si lascia la scelta alle scuole. Nel format proposto nel portale ministeriale, le istituzioni scolastiche progettano il Piano di miglioramento definendo fino a tre percorsi di miglioramento, ciascuno dei quali è organizzato in attività (fino a tre attività per ciascun percorso).

<sup>62</sup> La Direttiva della Funzione Pubblica del 17 febbraio 2006, nel descrivere la Rendicontazione sociale delle Pubbliche Amministrazioni, ricorda che ogni amministrazione (e quindi anche la scuola) è "titolare di una funzione di tutela di interessi e di soddisfazione di bisogni dei cittadini", e quindi "ha l'onere di rendere conto di quanto operato nei propri ambiti di competenza". Il DPR 80/2013 la definisce come la "pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, [...] in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza". I risultati di cui parla il DPR 80/2013 sono quelli raggiunti con i Piani di miglioramento delle scuole

L'importanza della accountability viene sempre più ad evidenziarsi: esso indica il dover rendere conto dei propri risultati, che nel processo formativo sono le conoscenze, le competenze, i comportamenti e le attitudini dei degli studenti (Vidoni, 2004), nei confronti dei portatori di interessi (stakeholders) quali genitori autorità amministrative e decisori politici (Martini, 2010). Altro aspetto importante è l'allineamento tra i valori individuali e le aspettative collettive che può essere sostenuto da strutture di accountability che rendono le organizzazioni scolastiche più efficaci (Abelmann et al., 1999; Elmore, 2005).

La rendicontazione assume carattere obbligatorio per dar conto alla pubblica amministrazione quale ente superiore di appartenenza (Ministero dell'Istruzione) e al cittadino sia come singolo che come collettività che fruisce del servizio, quale diritto all'istruzione. Per evitare di depotenziare il significato stesso della autoanalisi organizzativa e dell'autonomia, la rendicontazione dovrebbe essere espressione dell'autonomia e della specifica cultura organizzativa di ogni singola scuola.

Non viene chiesto di rendicontare tutto, ma i risultati del Piano di miglioramento: la scuola si autovaluta con il Rav, identifica le priorità su cui agire e le azioni di miglioramento da intraprendere e, dopo un triennio, con uno sguardo retrospettivo, verifica e rendiconta i risultati della propria azione.

Con l'adempimento della rendicontazione sociale entro il dicembre 2022 è completo il secondo triennio della documentazione del sistema di nazionale di valutazione delle scuole.

## **Par. 6            Le contraddizioni della valutazione scolastica italiana**

Negli ultimi anni conseguentemente ad una maggiore libertà d'azione nella gestione del personale, nell'organizzazione scolastica, nell'amministrazione dei fondi si è avuta la diffusione dello steering concept cioè del controllo sistematico sui risultati anche dei dirigenti scolastici, degli studenti e degli insegnanti (Glenn, 2006; McNamara e O'Hara, 2008; Merki, 2011). Con la "concessione" dell'autonomia tutti i paesi hanno lavorato per mantenere il controllo sulle scuole (Sahlberg, 2011), sia attraverso la metagovernance (Hudson, 2007, Jessop, 2011) sia attraverso un intervento diretto e

vincolante con riforme o semplici note e ordinanze. In questo modo le scuole si ritrovano in alcuni ambiti ad avere una parvenza di autonomia e autogoverno e ad avere una maggiore pressione attraverso la richiesta non solo di continue incombenze, resoconti e report, ma anche a dover raggiungere obiettivi misurati a livello non solo di situazione scolastica ma anche di singolo alunno (Ball, 2017).

Le azioni di valutazione e miglioramento hanno seguito una ulteriore finalità consistente nell'evidenziare l'apporto gestionale ed organizzativo dei dirigenti scolastici ai fini della valutazione della loro azione dirigenziale. Ma la volontà di legare la valutazione del personale ai miglioramenti organizzativi gestionali dell'istituzione scolastica ha rappresentato un punto debole del SNV. Infatti questo aspetto, nel caso del DS, non è mai riuscito ad andare al regime, sia per la difficoltà di attuazione sia per le resistenze della dirigenza (DPR 80/2013 art.6). Questo fine tenderebbe a evidenziare da parte delle scuole soprattutto gli aspetti positivi mettendo in ombra quelli negativi e facendo decidere gli obiettivi di miglioramento soltanto in base alla probabilità di successo e non alla loro rilevanza strategica: i sistemi che prevedono possibili conseguenze negative sugli operatori scolastici hanno effetti negativi sui rendimenti mentre sistemi che mirano alla diagnosi e al miglioramento hanno invece risultati positivi in termini di apprendimento (Merki, 2011)<sup>63</sup>.

Successivamente alla legge 107 del 2015, si è assistito anche ad uno spostamento dalla valutazione delle scuole alla valutazione dei singoli alunni, facendo diventare la partecipazione alle prove prerequisito per gli esami alla fine del primo e del secondo grado e riportando il modello di certificazione delle competenze indicazioni in forma descrittiva del livello raggiunto nelle prove a carattere nazionale distintamente per ciascuna disciplina oggetto della rilevazione (art. 9 DL 62/2017). In questo modo le rilevazioni nazionali sono state utilizzate in funzione della valutazione dei singoli alunni portando ad una doppia valutazione, la prima a livello di scuola ad opera delle commissioni di esame e una seconda a livello nazionale attraverso le prove Invalsi generando ambiguità reazioni negative (A. Gavosto, 2016).

Al di là della terminologia utilizzata l'importante è valutare senza creare disvalore

---

<sup>63</sup> Valutare la scuola non significa attribuire le responsabilità semplicemente al personale scolastico. Le scuole sono caratterizzate, soprattutto all'inizio dell'anno scolastico, da organici incompleti che comportano l'assenza di un sistema adeguato di supplenza ed il conseguente accorpamento di classi, inagibilità delle strutture, problemi di sicurezza, laboratori inadeguati ed inutilizzati, docenti senza specializzazione di sostegno. i

(Evaluer sans dévaluer): bisogna estrarre valore dall'esperienza ma senza svalutare cioè senza sminuire il valore delle prestazioni analizzate e delle persone che le hanno eseguite, tenendo conto dei risultati degli alunni non per classificarli o ghetizzarli, ma per permettere loro di apprendere meglio e di costruirsi come persona: la valutazione non è punteggio ma un lavoro costante e un elemento essenziale della formazione (Gerard de Vecchi, 2011). D'altronde il compito delle prove Invalsi non dovrebbe essere tanto valutare gli studenti ma la qualità delle scuole e del sistema scolastico. Questa situazione non può essere imputata soltanto al sistema nazionale di valutazione ma ad alcune scelte di politica valutativa che fanno rischiare l'isolamento alle scuole, a cui vengono attribuiti i compiti e responsabilità ai quali non possono far fronte da sole. Sebbene il regolamento del sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione sia stato fondamentale nel percorso di valutazione del sistema scolastico (Allulli et altri, 2013) molte sono state le perplessità degli studiosi in merito:

- a) Alcuni elementi di accountability non necessariamente vengono finalizzati al miglioramento nelle scuole del sistema ma sicuramente alla razionalizzazione delle risorse (Palumbo 2014).
- b) L'autovalutazione è fortemente regolamentata in quanto il RAV viene fornito compilato già con i dati dall'Invalsi e dal Ministero dell'Istruzione che non sempre sono metabolizzati o addirittura compresi dalle singole scuole, in quanto ridondanti e incapaci di dare una visione chiara della situazione. Inoltre non si riesce a fornire a tutte le scuole un supporto teorico e metodologico che dia consapevolezza nell'uso dei dati e dell'importanza dei processi di auto riflessione ed auto analisi. Il problema è che generalizzare l'impegno auto analitico delle singole scuole e portarlo a livello di sistema, attraverso la compilazione di un modello di auto valutazione etero determinato (RAV), segna una contraddizione che porta una diffusa assenza motivazionale facendo vivere l'adempimento non quale impegno auto analitico ma come un compito imposto.
- c) Il quadro normativo del SNV presuppone una troppo complessa organizzazione orientata alla valutazione a tutti i livelli (Allulli ed altri, 2013; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014)
- d) Il sistema di valutazione tende a sottrarsi alla valutazione stessa (Losito, 2016), rendendo nei fatti praticamente impossibile analizzare gli eventuali miglioramenti di conoscenze e abilità derivanti dalle prove Invalsi, mentre invece è incontrovertibile la conseguenza negativa dell'utilizzo delle somministrazioni dinamiche in termini di

cheating (barare durante le prove), teaching to the test (la riduzione dell'insegnamento ad addestramento alle prove), skimming (la tendenza a selezionare studentesse e studenti onde evitare risultati negativi) che incidono negativamente sulla qualità dei processi oggetto di valutazione (Corsini, Zanazzi, 2015)<sup>64</sup>.

- e) Si assiste ad una ipertrofia di pratiche valutative a tutela degli stakeholders che in realtà sono allo stesso tempo anche erogatori di servizi e come tali assoggettati a un processo di governamentalizzazione (M. Foucault 2004b). Ci troviamo non tanto a che fare con una mera tecnica di gestione manageriale bensì con una vera e propria filosofia del presente, caratterizzata dall'inflazione valutativa: si valuta la sostenibilità dei debiti pubblici, l'efficienza delle pubbliche amministrazioni, la qualità delle istituzioni formative, la popolarità dei profili sui social network (Martuccelli 2010); fondamentale è valutare ed essere valutati e rendersi accountable (Vidaillet 2013).

Elementi di positività vengono comunque riscontrati nelle prove standardizzate quali la cultura dell'evidenza e le prospettive del miglioramento. La cultura dell'evidenza cerca di far uscire le scuole dalla autoreferenzialità superando una valutazione eccessivamente contestualizzata e aprendola verso una logica di rendicontazione interpretata nei termini di responsabilizzazione nei confronti dell'opinione pubblica e dei portatori di interesse (Previtali 2012). La prospettiva del miglioramento invece è un'utile tendenza ad aprirsi ad un confronto esterno

La valutazione è un processo continuo di trasformazione e crescita culturale. Il ruolo centrale affidato all'Invalsi e il mancato coinvolgimento delle scuole nella progettazione, gestione e utilizzo delle indagini di rilevazione degli apprendimenti ha accentuato le diffidenze e le resistenze degli operatori scolastici: le scuole tendono a subire la domanda di valutazione non riconoscendola come un'opportunità di crescita e di miglioramento (Castoldi 2010).

Il sistema di valutazione (SNV) richiede alle scuole di implementare e documentare il loro miglioramento attraverso procedure e strumenti di performance e ai dirigenti

---

<sup>64</sup> Tra le problematiche iniziali evidenziate nelle prove standardizzate vi è stato la propensione al cheating, la falsificazione delle prove, sintomo di una scarsa convinzione nell'adesione alle rilevazioni e l'idea che i risultati delle prove standardizzate servano esclusivamente a controllare le scuole. Ogni anno un campione di scuole vengono controllate da un osservatore esterno al fine di avere risultati affidabili su cui confrontare quelle delle altre scuole (Allulli et al., 2013). Non sono poi mancate critiche ed in alcuni casi gli insegnanti si sono rifiutati di somministrare le prove agli alunni anche attraverso forme estese ed organizzate di sciopero; oggetto principale della polemica è stato l'uso dei risultati, la qualità delle prove e l'utilità stessa di uno strumento standardizzato nel valutare gli studenti (Losito, 2011).

scolastici affida non tanto compiti amministrativi ma di spostare l'attenzione dalle pratiche quotidiane al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Dipende quindi dai dirigenti scolastici la decisione e la capacità di essere burocrati ligi alle norme o di essere promotori dei processi di attuazione delle politiche educative per il miglioramento della scuola (Lipsky, 1980; Mintrop & Trujillo, 2007, Demerath e Louis, 2017).

Nel miglioramento delle scuole sono coinvolti poi i docenti con la loro professionalità le proprie competenze attraverso un processo continuo di trasformazione, crescita culturale, un coinvolgimento e una responsabilizzazione che investe tutta la scuola.

La valutazione, per essere effettuata in maniera corretta, deve riuscire ad analizzare oltre i dati a disposizione per avere un quadro della situazione avere ben chiaro il punto di riferimento: l'analisi di tale scarto dovrebbe portare alla scelta delle azioni correttive volte a migliorare una situazione più o meno distante da quanto atteso. È necessario allora capire quale possa essere l'efficacia delle scuole comprendendo lo scarto effettivo tra la situazione analizzata e quella invece che potrebbe essere ottimale. Per questo motivo, nell'ambito di un corretto processo di valutazione tratteremo nel secondo capitolo dell'efficacia <sup>65</sup> e dei processi di miglioramento delle scuole.

---

<sup>65</sup> Non sono stati rari i casi in cui gli insegnanti si sono rifiutati di somministrare le prove agli alunni anche attraverso forme estese ed organizzate di sciopero; oggetto principale della polemica è stato l'uso dei risultati, la qualità delle prove e l'utilità stessa di uno strumento standardizzato nel valutare gli studenti (Losito, 2011).



## CAPITOLO 2

### L'EFFICIENZA E L'EFFICACIA EDUCATIVA PER IL MIGLIORAMENTO DELLE SCUOLE

La scuola non è un'azienda che deve rendicontare agli azionisti, ma è comunque un'organizzazione che produce servizi (cultura, conoscenze, competenze ed apprendimento) in cui è fondamentale non solo la competenza professionale dei suoi operatori ma anche le pratiche gestionali per assicurare il perseguimento del servizio secondo principi di efficacia, efficienza, equità. Inoltre ha un costo per la collettività e la responsabilità dei suoi risultati grava sull'organizzazione scolastica, richiede giudizio e capacità decisionale e si realizza nei confronti di portatori di interessi con conseguenze positive o negative, a seconda che i risultati desiderati siano raggiunti o disattesi (Davoli, Desco, 2021).

L'efficienza di un'organizzazione scolastica, intesa come capacità di un'attività di raggiungere un obiettivo minimizzando l'utilizzo delle risorse<sup>66</sup>, è un importante indicatore che, analizzando il successo di un percorso (per cui se è efficiente è sicuramente anche efficace), ci fa comprendere la bontà delle azioni compiute e che valuta il ROI (Return on Investment) di un'azione educativa<sup>67</sup>. Essa potrebbe essere raggiunta potenziando l'autonomia delle scuole ed i sistemi di accountability, aumentando la concorrenza con la libera scelta della scuola e un giusto bilanciamento con le scuole private, riducendo i costi inutili (ad es. amministrativi) avendo medesimi risultati con costi inferiori di processo ad esempio incidendo sul numero di alunni per classe o sullo stipendio del personale (Scheerens, 2012).

---

<sup>66</sup>Come costruzione di un equilibrio tra mezzi e fini, raggiungimento degli scopi attraverso l'attivazione e l'uso ottimale delle risorse

<sup>67</sup>Il ritorno sull'investimento educativo analizza come migliorare risultati senza fare aumentare i costi. Le istituzioni pubbliche tendono ad essere inefficienti a causa degli incentivi (es. fondi per progetti) che portano ad aumentare i budget senza processi di verifica funzionali (Niskanen, 1971).

Variabili in grado di promuovere l'efficienza dalla prospettiva della teoria microeconomica	Condizioni educative rilevanti per i costi
➤ Scuole paritarie	✓ Costi di trasporto e mensa
➤ Autonomia della scuola, compresa la facoltà dei presidi di decidere in materia di assunzioni, licenziamenti e aspetti retributivi	✓ Dispersione scolastica ✓ Incapacità di rispondere alle richieste del mondo del lavoro
➤ Scuole private	✓ Stipendi docenti
➤ Istruzione parentale	✓ Rapporto alunni/insegnante, numerosità classe
➤ Misure di <i>accountability</i> , compresi premi e penalità associati alle performance della scuola e degli insegnanti	✓ Dimensioni scuola ✓ Finanziamento in base alla tipologia di scuola ✓ Livelli di qualifica dei docenti
➤ Libera scelta della scuola da parte dei genitori	✓ Livelli di qualifica degli insegnanti
➤ Accordi di rete	✓ Utilizzo di risorse aggiuntive (PON FSER)
➤ Accountability	✓ Utilizzo di sovvenzioni a carattere locale
➤ Buoni libri	✓ Donazioni private
➤ Sistemi di sostegno e di valorizzazione dello studio	✓ Erogazione di strumenti informatici
	✓ Personale di supporto, costi fissi legati alla gestione delle scuole, costi amministrativi-personale ATA
	✓ Formula di finanziamento della scuola correlata alla composizione scolastica

**Figura 2.1 Rielaborazione della** Selezione delle variabili dal punto di vista di un economista Scheerens, 2012

L'**efficacia** invece misura la capacità di un'organizzazione di utilizzare al meglio le risorse disponibili, e valuta che le azioni intraprese siano in grado o meno di raggiungere gli obiettivi prefissati. In particolare per le scuole misura l'impatto sull'azione educativa e formativa e la sua capacità di trasformare ed incrementare le risorse disponibili, quanto una realtà educativa sia in grado di valorizzare e migliorare la situazione di partenza degli allievi (Betts and Loveless 2005) raggiungendo gli obiettivi anche di equità, affinché l'istruzione non rimanga riservata solo ad alcuni.

Siccome l'efficacia si misura attraverso la corrispondenza tra obiettivi dichiarati e la loro realizzazione, sono necessari indicatori chiari, prove oggettive e condivise, capacità di darsi degli obiettivi e una cultura della valutazione: il cambiamento non deve essere "zero", ma deve essere certo e misurabile.

Per poterli correttamente misurare occorre "certificare" che vi siano state delle variazioni correlate al percorso educativo effettuato. L'elemento di misurazione delle scuole efficaci è venuto dagli studi psicometrici relativi alle prestazioni: si tratta inizialmente di valutare attraverso strumenti prevalentemente statistici i risultati scolastici<sup>68</sup>.

L'efficacia di un sistema di istruzione è un filone di ricerca recente che è stato influenzato dalla diffusione degli studi di valutazione internazionali. Essa dipende dalle scelte della policy (maggiore autonomia, dislocazione delle risorse, sistema di accountability) da cui si possono derivare variazioni nei risultati degli studenti<sup>69</sup>. Diversi paesi hanno deciso di fornire incentivi alle scuole che fossero riuscite a sviluppare riforme basate sulla ricerca scientificamente fondata e su pratiche efficaci

---

<sup>68</sup> Gli indicatori di output possono essere differenziati in

- output diretti (punteggi nei test);
- risultati di successo (tasso di successi e tasso di abbandono scolastico);
- indicatori di impatto (definiscono il successo sociale di coloro che hanno raggiunto determinati livelli di istruzione). Come abbiamo trattato nel capitolo precedente, tali prassi valutative sono nate negli anni 60 negli USA (Bloom e Tyler), seguite dalle indagini IEA (coordinate da Torsten Husen), dalle ricerche OCSE, dal progetto PISA oltre che dalle PIRLS e TIMMS. Inoltre si è provato ad introdurre nelle scuole modelli di Quality Assurance per valutare e/o certificare il servizio scolastico (ISO- International for Standardization, Total Quality Management, CIPP- Context, Input, Process, Products, CAFQ- Common Quality Assurance Framework) e verificare la qualità dell'istruzione. Successivamente si è preferito analizzare prove standardizzate per valutare i livelli di apprendimento degli studenti (Bianchi A., 2018). Molti paesi hanno proprio sistema di valutazione come indicatore della qualità e della tenuta del sistema scolastico, in Italia vi è il Sistema Nazionale di Valutazione composto tra l'altro dall'Invalsi.

<sup>69</sup> I sistemi scolastici ad alte prestazioni hanno dimostrato tre competenze fondamentali comuni:

1. una condivisione profonda delle azioni di miglioramento;
2. una visione concreta ed efficace per l'utilizzo delle risorse;
3. strategie per stimolare l'autovalutazione nelle aree chiave di competenza e per la costruzione di capacità ai diversi livelli dell'istituzione scolastica (Curtis & City, 2009).

per migliorare i risultati degli apprendimenti degli studenti (Fernandez, 2011; Lockheed, Harris, & Jayasundera, 2010)

Efficienza ed efficacia educativa sono inscindibili: l'efficacia non dice come le risorse sono impiegate invece l'efficienza evidenzia se i processi sono o meno ottimizzati e quindi capaci di generare il miglioramento con i costi minori e il maggior risparmio di risorse. Non solo è necessario conoscere l'efficienza delle singole pratiche ma anche i relativi costi e quindi se le risorse disponibili sono impiegate con il massimo di efficienza.

### ***Par. 1 Educational Effectiveness Research***

La ricerca sull'efficienza educativa, nata in ambito anglosassone, ha prodotto una letteratura di settore che si è concentrata sull'analisi delle pratiche esistenti, per comprendere quali miglioramenti potevano essere proposti per la scuola: capire perché alcune scuole funzionassero meglio di altre e quali politiche potessero produrre risultati migliori.

Lo studio dell'Educational Effectiveness Research (EER) si sviluppa in risposta ad alcune ricerche condotte in USA negli anni 60. In particolare J.S. Coleman nel 1966 concludeva con la considerazione che la disuguaglianza di opportunità, correlata alle origini degli studenti, non può essere modificata dalla scuola e dai docenti, se non in misura marginale. Coleman aveva analizzato tre gruppi di variabili a livello di scuola:

- caratteristiche dei docenti;
- dotazioni materiali;
- composizione etnica e sociale delle classi degli alunni testati.

Queste tre variabili riuscivano a spiegare solo il 10% della varianza nei livelli di apprendimento: la scuola influiva marginalmente sul miglioramento degli studenti

(Medley e Mitzel, 1963; Stringfield e Herman, 1996; Jensen, 1969; Jencks et al., 1972<sup>70</sup>).

Tali studi condotti su scala nazionale, che escludevano l'esistenza di scuole e docenti che potessero influenzare significativamente l'apprendimento degli alunni, furono ancor più "estremizzati" dalle conclusioni dello studio di Artur Jensen (1969) che sostenne che l'intelligenza degli individui e i loro tratti comportamentali non potevano essere modificati dalle scuole in quanto frutto di un patrimonio genetico: il successo scolastico e lavorativo sarebbero stati predeterminati, eventuali azioni per ridurre il ritardo dei più svantaggiati avrebbero avuto effetti nulli o ancor peggio controproducenti. Queste conclusioni scatenarono numerose reazioni e diedero avvio a varie ricerche tese a dimostrare l'azione di miglioramento delle istituzioni scolastiche e che "le scuole possono fare la differenza".

George Weber (1971), indagando sulle caratteristiche qualitative di quattro scuole elementari che, se pur collocate in un contesto urbano disagiato, erano caratterizzate da un buon rendimento degli studenti, si accorse che erano accomunate da:

- A. una forte leadership del dirigente scolastico;
- B. una valutazione continua ed individualizzata del progresso degli alunni;
- C. un clima sicuro e alte aspettative verso gli studenti;
- D. importanza data alla lettura.

Secondo Weber il successo scolastico degli studenti non è totalmente predeterminato dal background socio-economico o dall'intelligenza, ma esistono delle soluzioni organizzative e stili di comportamento di docenti e dirigenti che possono influire positivamente. Questi elementi, considerati "malleabili" sono sotto il controllo delle scuole e, per questo, passibili di modifiche e miglioramenti: "schools make a difference".

Negli anni Settanta furono fatte ricerche sulle scuole efficaci indagando soprattutto il legame tra apprendimento, caratteristiche delle scuole e docenti. Tali ricerche videro la partecipazione di educatori, amministratori e politici che fecero capo ad un Movimento

---

<sup>70</sup> ..."schools bring little influence to bear upon a child's achievement that is independent of his background and general social context" (Coleman et al., 1966, p. 325). Paradossalmente la maggior parte dell'evidenza empirica prodotta nel campo dell'Educational Effectiveness proviene dagli Stati Uniti, dove le risorse economiche non sono certo uguali per tutte le scuole.

per le Scuole Efficaci guidato dal Direttore del Center for Urban Studies di Harvard, Ronald Edmonds<sup>71</sup>.

Negli anni 90 cambiarono le prospettive e i ricercatori tentarono di sviluppare modelli di efficacia educativa affiancando all'analisi qualitativa quella quantitativa (Stringfield e Teddlie, 1991; Teddlie e Stringfield, 1993 Crone e Teddlie 1995), ed integrando tra loro i risultati della ricerca sull'efficacia della scuola (School Effectiveness Research), sull'efficacia degli insegnanti (Teacher Effectiveness Research) e sugli studi di input-output (School Effect Research).

Uno dei problemi maggiori per lo sviluppo di una metodologia diventò la netta divisione e la mancanza di comunicazione tra le ricerche quantitative e quelle qualitative sulla scuola. Le analisi quantitative si scontrarono con dati numerosi ed eterogenei che non riuscivano ad essere ricondotti a caratteristiche osservabili. L'esistenza di un effetto scuola non veniva evidenziato, anzi risultava praticamente nullo. La stessa esistenza (o meno) di un effetto scuola, già messo in evidenza da numerose ricerche qualitative, rimaneva invece dubbia dal punto di vista della modellizzazione statistica

Lo strumento di analisi dei dati nella ricerca quantitativa dell'EER era la regressione lineare multipla<sup>72</sup> che però non era efficace in quanto gli indicatori disponibili non esaurivano l'insieme delle caratteristiche rilevanti (clima scolastico, leadership del

---

<sup>71</sup> Edmonds nel 1979, Brookover ed altri nel 1979 negli USA e Rutter nel 1979 nel Regno Unito iniziarono a preoccuparsi di comprendere cosa potesse fare la differenza per le scuole migliori.

In particolare Edmonds identifica cinque fattori di efficacia:

1. forte leadership educativa;
2. livello delle aspettative di rendimento degli studenti;
3. accento sulle competenze di base;
4. clima ordinato e sicuro;
5. frequente valutazione dei progressi degli studenti.

Questo modello è stato criticato per la mancanza di una teoria in cui inserire le evidenze empiriche e per il fatto che, essendo i cinque fattori fortemente correlati, non sarebbe stato possibile agire su di essi.

<sup>72</sup> Lo strumento della regressione lineare multipla era stato utilizzato secondo tre approcci:

1. Nella fase di analisi multivariata non era necessario legare esplicitamente gli studenti con la scuola di appartenenza se non tramite indicatori aggregati (es: Steedman, 1983; Coleman et al., 1966; Jenks et al., 1972) per misurare l'influenza delle scuole, risultando così impossibile analizzare le singole variabili (clima, leadership, organizzazione...) che influenzano comunque il rendimento degli alunni.
2. Si potevano in alternativa inserire le scuole nel modello sotto forma di variabili dummy. In questo modo si configurava un modello ad effetti fissi per la scuola (Rutter et al., 1979) che da un lato permetteva di "ripulirlo" dall'effetto del contesto scolastico ma dall'altro non permetteva di comprendere in che modo le scuole influenzassero il rendimento degli alunni.
3. Venivano utilizzati modelli integrati a livello di scuola sia per le variabili dipendenti che per quelli indipendenti. Ciò portò però non solo a problemi di misurazione ma anche alla loro estensione alla variabile dipendente (Raudenbush e Bryk, 1986).

dirigente scolastico, caratteristiche dei docenti...), inoltre gli indicatori non riuscivano a misurare valori sottostanti come ad es. lo status socio economico degli allievi.

Questi limiti furono superati da alcuni studiosi che negli anni '80 (Raudenbush e Bryk, 1986; Aitkin e Longford, 1986) trattarono i problemi di misurazione statica degli effetti legati alle scuole.

### *Par 1.1 Modelli di Efficacia Educativa*

La School Educational Effectiveness nasce negli USA, Regno Unito, Olanda, Svezia, Norvegia (Mortimore 1998; Sammons 1999; Scheerens e Bosker 1997; Teddlie e Reynolds 2000), e puntò allo sviluppo del settore educativo attraverso l'uso della modellazione multilivello per analizzare e valutare quali dati possano offrire una base di conoscenze tali da determinare linee di intervento per potenziare l'efficacia educativa.

Da questi studi emerse che le correlazioni tra gli apprendimenti e le variabili di input (ad es. condizione di entrata degli studenti, spesa per studente, rapporto numero studenti per docente) sono modesti mentre incidono in modo rilevante le correlazioni tra apprendimento e processi educativi in classe e quindi indirettamente tra le scelte di management e della leadership (che creano le condizioni dei processi in classe) e l'apprendimento (Creemens 2006)

Stabilito che le variabili a livello di classe e scuola incidono significativamente sul rendimento del sistema scolastico mancava però la condivisione su quali fattori incidono in maniera significativa (Reynolds, Stoll 1996) e ancora poche sono le ricerche sulle interazioni tra le variabili e il contesto (Paletta 2007).

L'interesse dei ricercatori si incentrò inizialmente sulla funzione delle scuole (School Effectiveness Research) e meno su altri fattori. Successivamente l'introduzione di fattori al di fuori del controllo diretto della scuola (Scheerens 2004, Creemers e Kyriakides 2012) hanno reso più confacente la definizione di Educational Effectiveness Research (EER) del sistema scolastico inteso come insieme di strutture gerarchiche, organizzative dinamiche e multilivello (Kyriakides e Creemers 2006) e hanno portato

ad un'analisi empirica ed un approccio quantitativo. Partendo da motivazioni di pedagogia sociale si è cercato di comprendere come fattori di insegnamento, clima scolastico, ambiente di apprendimento, curricula possano spiegare direttamente o indirettamente le differenze tra i risultati formativi degli studenti. Per cui l'espressione "Ricerca sull'efficacia educativa" si riferisce a un ambito multidisciplinare che coinvolge diverse figure: dal sociologo al pedagogo, dallo studioso dell'organizzazione all'economista.

L'utilizzo dei modelli multilivello per variabili dipendenti non continue (Bryk e Raudenbush, 1992; Goldstein e Rasbash, 1996) alla fine degli anni ottanta portò ad indagare fenomeni in cui le ipotesi e i processi fossero analizzati secondo una struttura a più livelli: la scuola, la classe (o il docente), il singolo alunno.

### **Par 1.1.1 EER a livello di scuola**

Al livello di istituzione scolastica si valuta "l'efficacia della scuola" attraverso il conseguimento degli obiettivi legati non solo al risultato ottenuto dagli studenti ma anche alla soddisfazione dei docenti e alla capacità di risposta alle esigenze della comunità. Tali risultati vengono valutati con il metodo comparativo, cioè confrontandoli con quelli di altre scuole ed applicando come variabili di controllo le caratteristiche di background degli studenti, al fine di poter misurare il "valore aggiunto" della singola scuola.

Alcuni studi stanno valutando oltre che le conoscenze e le competenze, come la scuola impatta nella crescita civica, sociale, estetica, affettiva, educativa, di autoregolazione, di metacognizione di ogni allievo. Altro punto di vista è l'efficacia della scuola come ascensore sociale cioè come agenzia educativa che possa ridurre il divario tra studenti svantaggiati offrendo condizioni di pari opportunità nell'apprendimento. Questo aspetto non deve però far dimenticare l'importanza anche di coltivare i talenti che non solo devono trovare arricchimento nella scuola ma devono essere accompagnati in percorsi su misura per poter esprimere il proprio potenziale.



### **Par 1.1.2 EER a livello dei docenti**

La ricerca sull'efficacia educativa dipendente dai docenti non si è mai fermata diventandone un filone centrale dove per qualità si intende il valore aggiunto dato dai docenti<sup>73</sup>.

Da quando nel 1971 Hanushek mise in discussione dati del Coleman Report sulla ridotta rilevanza dei docenti, numerosissimi studi hanno tentato di dimostrare l'erronea conclusione di quei lavori. Sono stati analizzati molti fattori ma il quadro derivante dalle rassegne dei risultati e le meta analisi mostrano una realtà non univoca.

Due sono stati i filoni di ricerca che hanno valutato l'efficacia educativa legata alla "risorsa docente". Il primo analizza il nesso tra gli stili didattico-relazionali e l'apprendimento degli studenti e rientra tra gli studi della psicologia dell'educazione, il secondo invece rientra negli studi economici sulla "produzione educativa" e analizza l'insegnamento come input e l'apprendimento come output.

Gli studi di ricerca, negli anni, hanno per lo più provato ad esaminare l'efficacia dei docenti e della scuola in generale senza porre attenzione agli effetti in relazione alle differenti tipologie di studenti (Robson 2003; Campbell et al. 2004) e hanno dimostrato che i docenti incidono sulla performance degli studenti in maniera maggiore dell'effetto scuola e maggiormente nella scuola primaria, dato che gli alunni trascorrono gran parte del tempo con un solo docente.

---

<sup>73</sup> Gli studiosi iniziarono a studiarle negli anni 40 definendole nei tratti personali che potevano rendere apprezzabile una persona: aspetto, intelligenza, entusiasmo, motivazione. Negli anni 50 e 60 le ricerche si focalizzarono sul metodo di insegnamento e anche in questo caso si concluse che l'insegnante non aveva un ruolo importante nei processi di apprendimento. Tali conclusioni si andavano poi a confrontare con i risultati di altre ricerche che mostravano come il curriculum, influisse sugli apprendimenti: i contenuti dell'insegnamento erano più importanti di qualsiasi abilità dei docenti. Negli anni 70, attraverso osservazioni dirette in classe, gli studiosi analizzarono in che modo la capacità dell'insegnante di mantenere un clima positivo in classe coinvolgendo costruttivamente i discenti influisse sui risultati. Conclusero che vi erano

- correlazioni positive tra apprendimento degli studenti e risultati quando il clima della classe era caratterizzato da entusiasmo, incoraggiamento, intensità del rapporto affettivo tra discenti e docenti e soprattutto fossero ben chiari i risultati da conseguire;
- correlazioni negative in caso di forti critiche agli interventi degli studenti.

Nonostante la mancanza di un sistema condiviso di codifica del comportamento non rendesse possibile la comparazione degli studi, fu chiaro che un insegnante efficace non solo conosceva a fondo la disciplina ma era anche capace di trasmetterne i contenuti.

### Par 1.1.3 EER a livello degli studenti

Negli anni '90 l'attenzione si spostò sugli studenti. La psicologia concentrò il suo interesse sui processi di apprendimento e le strategie cognitive e metacognitive messe in atto dai ragazzi. Vennero analizzate le operazioni psicologiche attivate all'atto dell'insegnamento: si dedusse che la capacità di organizzare il tempo di lavoro, di studio e di avanzamento nel curriculum, la tipologia e la qualità del feedback che si riusciva a trarre dagli alunni, un clima sereno in classe erano gli elementi che portano a migliori risultati.

L'analisi multilivello ha contribuito allo sviluppo di modelli integrati di efficacia della scuola: gli istituti sono stati descritti come un insieme di "livelli annidati" (Purkey e Smith, 1993) dove il presupposto fondamentale per il miglioramento dell'efficacia è che quello superiore agevoli quello inferiore (Scheerens e Creemers, 1989).

Le tecniche di modellizzazione multilivello rappresentano una metodologia di analisi dei dati a "variabilità compressa e gerarchicamente strutturata" (Goldstein, 2003). Ciò non solo permette stime più attendibili ma anche la possibilità di misurare separatamente l'impatto dei cambiamenti sui vari livelli (studenti, classe, scuola, sistema).

L'adozione di modelli multilivello rendeva conto in modo fondato e rigoroso dell'eterogeneità dei risultati degli studenti, anche se non permetteva di distinguere fenomeni di reciproca causazione che potevano avvenire tra scuola e ambiente esterno. Inoltre mancava ancora un modello teorico di riferimento che permettesse di evidenziare empiricamente i risultati dell'istruzione.

Per ovviare a questa situazione negli anni '90 sono state condotte estese rassegne di letteratura (Scheerens e Creemers, 1989; Scheerens 2000; 2004; Creemers e Kyriakides, 2012) che concordano nell'individuare cinque filoni di ricerca:

	<b>Variabile indipendente prevalente</b>	<b>Variabile dipendente prevalente</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Metodo</b>
1.(in)Eguaglianza di opportunità	Status socio-economico/Q.I., caratteristiche materiali delle scuole	Livello di istruzione conseguito	Sociologia	Survey
2 Funzioni di produzione educativa	Caratteristiche materiali delle scuole	Livello di apprendimento	Economia	Survey

3. Valutazione di programmi di recupero	Curricoli specifici	Livello di apprendimento	Interdisciplinare	Quasi - esperimenti
4. Scuole efficaci	Caratteristiche di "processo" della scuola	Livello di apprendimento	Interdisciplinare	Studi di caso
5. Efficacia dell'istruzione	Caratteristiche dei docenti, stili di insegnamento, organizzazione della classe	Livello di apprendimento	Psicologia	Osservazione diretta

Fig. 2.2 Caratteristiche generali dei filoni di ricerca sull'efficacia scolastica Fonte: Scheerens (2004), p. 13

La via dell'integrazione di approcci teorici tanto differenti passava dal riconoscimento della scuola come organizzazione (Scheerens 1990). Gli studi precedenti partivano dal presupposto che tutte le scuole fossero sostanzialmente identiche. Nelle analisi qualitative infatti i risultati degli "outlier studies" erano estesi a tutte le scuole, in quelli quantitativi la mancata modellizzazione del livello scuola portava a considerare tali fattori, correlati con l'efficienza scolastica, ugualmente influenti su tutte le scuole considerate. Non si teneva conto della teoria della contingenza organizzativa (Mintzberg, 1979) che collegava l'efficacia della struttura organizzativa sia a variabili interne (es. dimensione, popolazione scolastica...) che a variabili esterne, di contesto<sup>74</sup>.

## Par. 1.2                      Modello organizzativo integrato

Il modello organizzativo integrato di Efficienza Educativa si basa sulla rassegna dei risultati di precedenti studi empirici e sull'adozione di una prospettiva multilivello: dall'*economia* prende la struttura input-processo o throughput-output, dalla *sociologia* invece il rilievo delle caratteristiche di contesto e delle variabili di background, dalla *letteratura psicologica* gli indicatori di processo che analizzano il livello della classe. Questo modello, che ha nei risultati degli alunni suo principale obiettivo, cerca di definire un quadro delle condizioni antecedenti degli allievi che spieghi l'eterogeneità nel loro rendimento scolastico e di raccogliere evidenze da più ambiti disciplinari,

---

<sup>74</sup> Secondo Mintzberg l'efficacia delle strutture varia al variare delle caratteristiche della singola organizzazione e del tipo di ambiente sociale in cui è inserita. Il contesto è una condizione parzialmente controllabile dalle organizzazioni e non certo una causa esterna indipendente. Di conseguenza l'efficacia educativa e formativa varia a seconda dell'organizzazione e del contesto sociale in cui è inserita una scuola.

sottolineando le differenze interdisciplinari in cui è possibile analizzare l'efficienza educativa. Gli altri possibili criteri di efficacia organizzativa (clima interno, adattabilità all'ambiente...) vengono considerati di supporto.

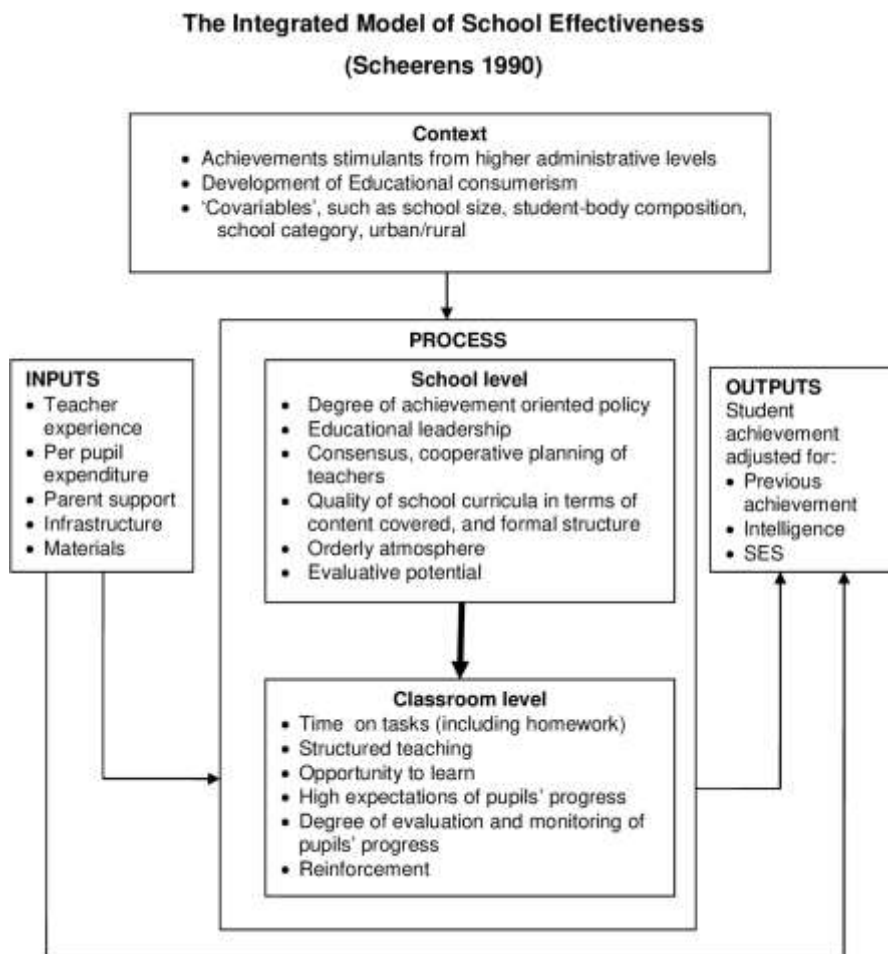


Fig. 2.3 The Integrated Model of School Effectiveness (Scheerens 1990)

Seguendo il modello organizzativo integrato, attraverso gli output che devono essere confrontati con gli anni precedenti e tenendo conto delle caratteristiche di provenienza degli alunni, si può dare un giudizio della qualità educativa. I fattori da analizzare per la valutazione devono comunque portare un valore aggiunto elevato per essere presi in considerazione. L'efficacia organizzativa è uno degli obiettivi del sistema scolastico che con la trasmissione dei saperi deve formare studenti capaci di decodificare segni e simboli esistenti in una società e prepararli al loro futuro lavorativo. Bisogna porre attenzione al livello in cui possono avvenire i processi (classe, scuola, sistema) e analizzare il ruolo della singola scuola nella produzione dei risultati, senza dimenticare come nemmeno l'adozione di modelli multilivello permette di distinguere fenomeni di reciproca causazione che possono avvenire tra scuola e ambiente esterno, come peraltro

indicato nella teoria della contingenza organizzativa<sup>75</sup> (Scheerens e Creemers, 1989).

### Par. 1.3 Modello dei sistemi di base

Nel modello dei sistemi di base sul funzionamento dell'istruzione le condizioni organizzative a livelli più elevati (Stato, unità di decentramento amministrativo – nel contesto italiano regioni, comuni e scuole) si considerano come facilitatori delle condizioni a livelli più bassi, in accordo alla teoria della contingenza organizzativa.

Ad esempio una classe ha maggiori livelli di efficacia organizzativa se vi è collaborazione tra i docenti nel contesto scolastico e se il dirigente scolastico riesce ad allocare in modo ottimale le risorse a loro volta dipendenti dal contesto in cui la scuola opera e quindi dagli input che la scuola ha a disposizione.

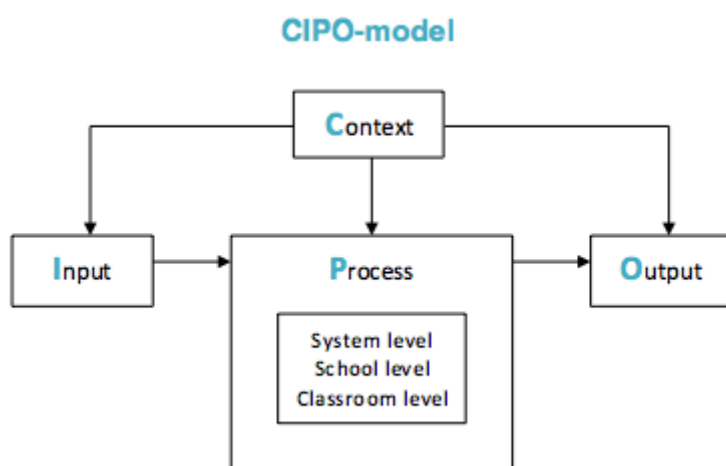


Fig. 2.4 The context-input-process-output (CIPO) model Modello di sistemi di base sul funzionamento dell'istruzione (Scheerens 1990)

---

<sup>75</sup> A livello di organizzazione della scuola bisogna tener conto dei principi della “teoria della contingenza” che afferma che non esiste un modo solo per ottenere un'organizzazione efficace. In particolare dipende da condizioni antecedenti quali la stabilità dell'ambiente, la natura del processo primario dell'organizzazione, le caratteristiche della composizione dei corpi studenteschi e dei docenti. Per cui bisogna prestare attenzione all'identificazione di antecedenti quale lo stato socioeconomico degli studenti, all'identificazione delle variabili di composizione quali lo status socio economico medio della scuola, alle scelte riguardanti le variabili che funzionino per tutte le discipline (Scheerens, 2018).

Lo schema proposto da Scheerens nel '89 e poi riconfermato in successive pubblicazioni (2000; 2004) configura un sistema nel quale un'autorità centrale alloca le risorse in modo uniforme tra le istituzioni scolastiche, ma non tiene conto di eventuali risorse in più che in contesti poveri possono essere erogate alle realtà disagiate, o addirittura di risorse aggiuntive che le scuole possono prendere dal territorio: manca il rapporto tra input e contesto.

#### **Par. 1.4                      Modello educativo multilivello integrato**

Il compito principale del EER è quello di comprendere come le caratteristiche di input impattino sull'output e aprire la “**scatola nera**” per comprendere quali fattori di processo (throughput) e condizioni contestuali possono portare a miglioramenti nei risultati. Il modello mostra **tre livelli di aggregazione**: il livello del sistema scolastico, il livello della scuola e il livello del contesto scolastico in genere identificato con la classe. Tali livelli sono “**annidati**” cioè uno dentro l'altro: le classi funzionano all'interno delle scuole, le scuole all'interno di un sistema educativo (Purkey e Smith, 1983). Il presupposto fondamentale di tale modellizzazione è che i livelli organizzativi superiori agevolino le condizioni di miglioramento dell'efficacia ai livelli inferiori (Scheerens e Creemers, 1989). Attraverso l'inclusione delle variabili chiave ad ogni livello di funzionamento (l'ambiente scolastico, il livello dell'organizzazione e della gestione scolastica, il livello di classe e il livello del singolo studente) è stato possibile tracciare una sintesi tra funzioni produttive, efficacia educativa ed efficacia della scuola (Scheerens, 2018).

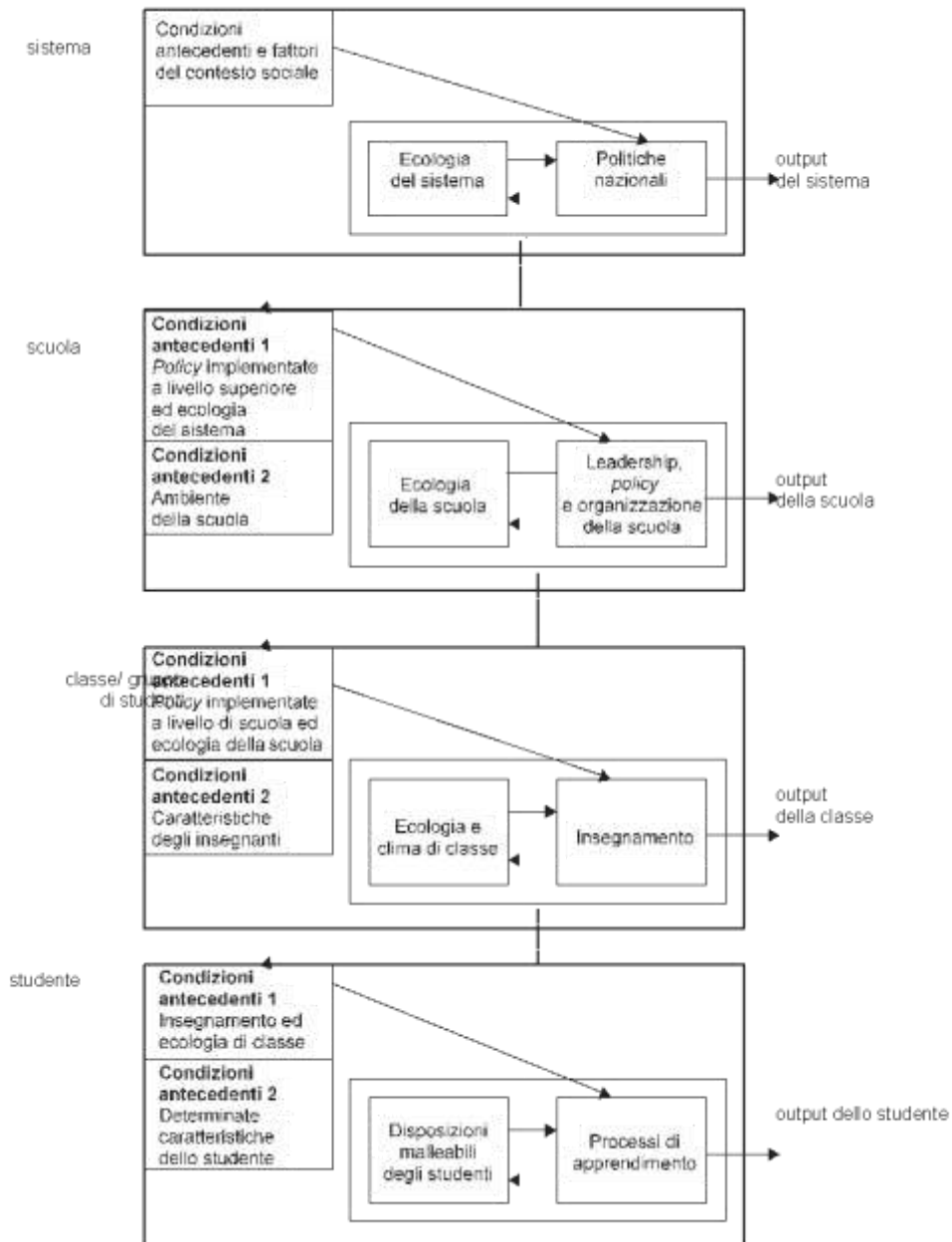


Fig.2.5 Modello educativo multilivello integrato, modificato da Scheerens Efficacia ed inefficacia educativa 2018

Nel modello le frecce interne ai livelli raffigurano le azioni di controllo, mentre le frecce che vanno da livello quello successivo rappresentano le influenze multilivello. Il sistema appare quindi gerarchico: i livelli superiori impattano su quelli inferiori che a loro volta possono essere influenzati dai feedback loop che provengono dai livelli in basso. Appare fondamentale comprendere a livello di interazioni tra i livelli i gradi di autonomia e di controllo che li caratterizzano. Nonostante il controllo dall'alto infatti i livelli inferiori godono di autonomia. A livello di sistema vi sono alcuni ambiti dove la centralizzazione funziona meglio (es. curricula) e altri dove si tende al decentramento

(es. gestione, amministrazione...), a livello di scuola l'efficacia dipende dal grado di partecipazione al processo decisionale, ovvero dalla leadership distribuita, mentre a livello di classe da approcci o situazioni che dovrebbero incoraggiare l'apprendimento autoregolato.

Altro elemento importante è avere identificato l'ecologia ai diversi livelli come categoria che influisce sulla performance e che evidenzia la parzialità del controllo diretto nell'istruzione, sottolineando sia i legami deboli tra i vari livelli sia l'importanza della composizione dei gruppi classe e il loro abbinamento ai docenti (Scheerens, 2018)<sup>76</sup>.

Le influenze tra i livelli possono essere viste come rapporti di controllo: i livelli superiori attraverso il controllo degli obiettivi, il controllo adattivo e quello di routine (teoria del controllo) divengono "controllori" verso i sistemi inferiori che sono considerati "controllati". Il governo centrale dovrebbe stabilire regole per fondare e dirigere le scuole definendo i curricula ma lasciando alla loro autonomia i processi primari quali la formazione di risorse umane adeguate, il supporto tecnico, l'erogazione di risorse economiche e strumentali e l'opera di mediazione per proteggere il livello inferiore da eccessive interferenze ambientali.

Essendo i sistemi scolastici a legami deboli di conseguenza i livelli hanno le seguenti caratteristiche:

- Ciascun livello gode di un'autonomia che tende ad un'autorganizzazione ottimale;
- Il funzionamento di ogni livello condiziona gli altri;
- Le misure di controllo del livello superiore verso quello immediatamente inferiore condizionano le relazioni esistenti tra i diversi livelli;
- Tutto ciò che è eseguibile a livello inferiore non dovrebbe essere gestito ad uno superiore (principio di sussidiarietà)<sup>77</sup>;
- Il funzionamento di ciascun livello (studente, classe, scuola, sistema dell'istruzione) porta ad un insieme di processi ed input modificabili in base ai risultati definiti;

---

<sup>76</sup> Quest'ultimo aspetto infatti può creare condizioni eque nel settore dell'istruzione ed evidenziare l'importanza del contesto e dell'ecologia dei vari livelli.

<sup>77</sup> Tuttavia su questo punto bisogna chiarire che ogni paese ha un proprio sistema scolastico e definisce in quali ambiti sia più efficace la struttura ed in quali l'indipendenza



- Le relazioni tra i livelli vengono viste come misure di controllo diretto esercitato da quello superiore su quello immediatamente inferiore;
- Ciascun livello gode di autonomia per permettere uno sviluppo endogeno che porti ad un'auto organizzazione ottimale;
- Sono previsti feedback loop per comunicare i risultati;
- I feedback loop dovrebbero essere utilizzati come strumento di policy.

L'idea di un sistema educativo composto da un insieme di livelli annidati è stata esplicitata nel modello INES dell'OCSE<sup>78</sup> il cui vantaggio è quello di definire indicatori a livelli differenti.

	<b>Ecologia e condizioni contestuali</b>	<b>Condizioni antecedenti</b>	Input e processi malleabili	Output
<b>Singoli partecipanti</b>	Ad es. capitale culturale a casa	Ad es. attitudine scolastica	Ad es. tempo sul compito nelle lezioni di lettura	Ad es. rendimento in lettura
<b>Ambienti didattici</b>	Ad es. interazione tra composizione classe e clima di classe	Ad es. composizione della classe in termini di status socio-economico	Ad es. insegnamento strutturato	Ad es. rendimento medio in lettura per anno o classe
<b>Istituzioni scolastiche</b>	Ad es. interazione tra composizione scuola (status socio-economico) e clima scolastico	Ad es. composizione della scuola in termini di status socio-economico	Ad es. leadership didattica	Ad es. performance media di lettura per scuola
<b>Sistema scolastico nazionale</b>	Valore dato dalla società all'istruzione	Ad es. omogeneità culturale della popolazione	Ad es. potenziale valutativo a livello nazionale	Ad es. media nazionale performance di lettura

**Fig. 2.6** Versione ampliata e modificata del modello INES (adattato da Scheerens, 2018)

<sup>78</sup> Il progetto INES nasce come progetto promosso dall'OCSE negli anni '90, finalizzato all'elaborazione di un sistema di indicatori quantitativi indiretti per la comparazione dei sistemi di istruzione dei diversi Paesi quali il tasso di diplomati o di occupati in funzione del titolo di studio. Mancavano informazioni specifiche sui livelli di competenza degli studenti per poter valutare e comparare la bontà dei processi organizzativi ed educativi attivati. Da qui l'attenzione verso forme di indagine comparativa come quello dello IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sulle abilità in matematica e in lingua, le indagini IAEP (International Assessment of Educational Progress) sulle competenze di base e il progetto TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) sempre promosso dallo IEA nei primi anni '90.

Riferendosi a tale modello è possibile definire le principali tematiche che possono essere viste come aspetti misurabili della qualità educativa:

- produttività educativa: si considerano le variabili di output a diversi livelli di aggregazione riuscendo così a confrontare i livelli di performance a vari livelli (scuole, regioni, sistemi d'istruzione nazionali attraverso prove quali TIMSS, PISA, INVALSI);
- efficacia educativa: tenendo conto delle caratteristiche degli studenti, misura l'effetto "netto" dell'educazione" sugli output del processo;
- equità educativa: misura le opportunità date dall'istruzione affinché le disparità vengano superate;
- efficienza educativa: come già definita precedentemente evidenzia se i processi sono o meno ottimizzati e quindi capaci di generare il miglioramento con i costi minori e il maggior risparmio di risorse.

### **Par. 1.5                      Modello globale**

Nel **modello globale** (Creemers e Reezigt, 1996) viene elaborato un modello di analisi del livello classe dove vengono studiate in particolare le condizioni che ne influenzano il rendimento (livello di contesto e livello scolastico).

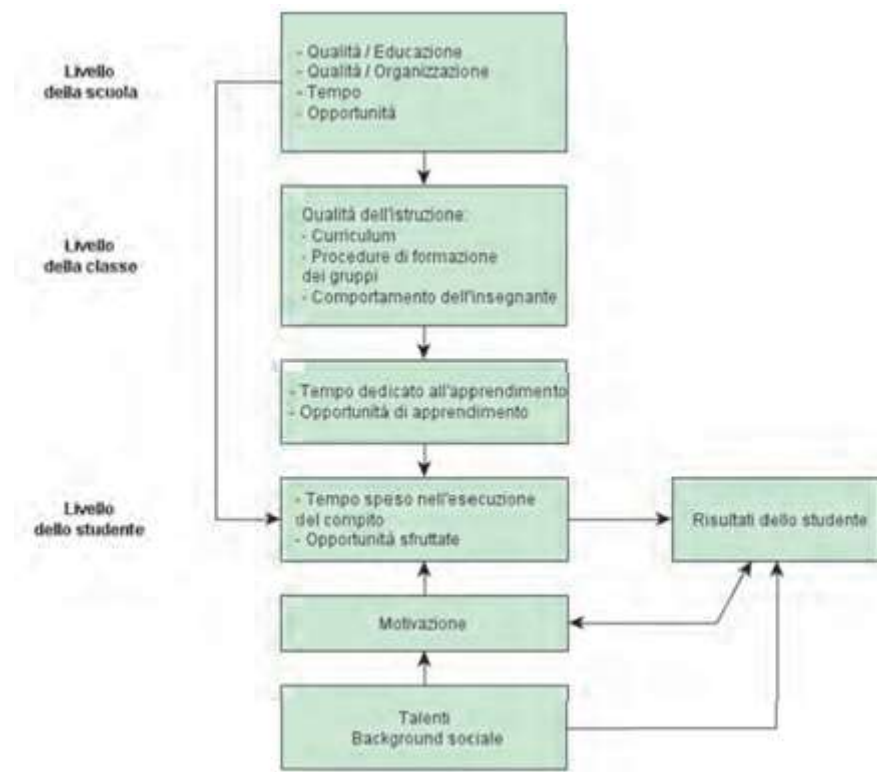


Fig. 2.7 Modello globale Creemers (1994), adattato da Creemers e Reezigt (1996)

Da una scuola efficace si attende una policy interna che definisca gli obiettivi educativi che devono essere raggiunti in classe (Mastromarino, 1991), effettui azioni di monitoraggio e valutazione delle attività didattiche ed organizzative, delle competenze e dei profili formali (Ronsivalle, Carta, Metus 2009), promuova la sperimentazione e la diffonda favorendo un clima sereno ed organizzato (Teddlie e Reynolds, 2000), utilizzi una valutazione formativa più che sommativa (Kyriakides, 2005a).

Tale modello (Fig. 1.5) è stato criticato non solo per la difficoltà di applicazione e quindi di verifica a causa dell'alto numero di variabili e della loro complessità ma anche perché, nonostante tenga conto della motivazione non ne riconosce l'importanza (de Jong et al. 2004), non fa riferimento alle caratteristiche personali degli studenti e non riesce a correlare risultati individuali con quelli di tutti gli studenti (Kyriakides, 2005a).

Inoltre è necessario analizzare i fattori di efficacia a livello di scuola affinché possano garantire l'efficacia formativa, coesione, coerenza e costanza fra azione didattica in classe e principi formali della scuola e quando vi sia anche costanza nel portarli avanti: cambiare spesso policy non sostiene di certo l'efficacia formativa (Scheerens e Bosker, 1997).

## Par. 1.6

## Modello multilivello dinamico

In anni più recenti è stato proposto da Creemers e Kyriakides un nuovo modello che rivede completamente il loro precedente e che tiene conto dell'effetto delle organizzazioni extrascolastiche e degli stakeholders a cui le scuole sono chiamate a rispondere (Creemers e Kyriakides, 2006 e 2012).

Tale modello, chiamato “dinamico”, analizza le interazioni anche non lineari che provengono dai diversi livelli (sistema, scuola, insegnanti e contesto), richiede alle scuole un processo di accountability, di rendicontazione sociale, verso i soggetti esterni e necessita di campioni ampi per avere relazioni statisticamente significative.

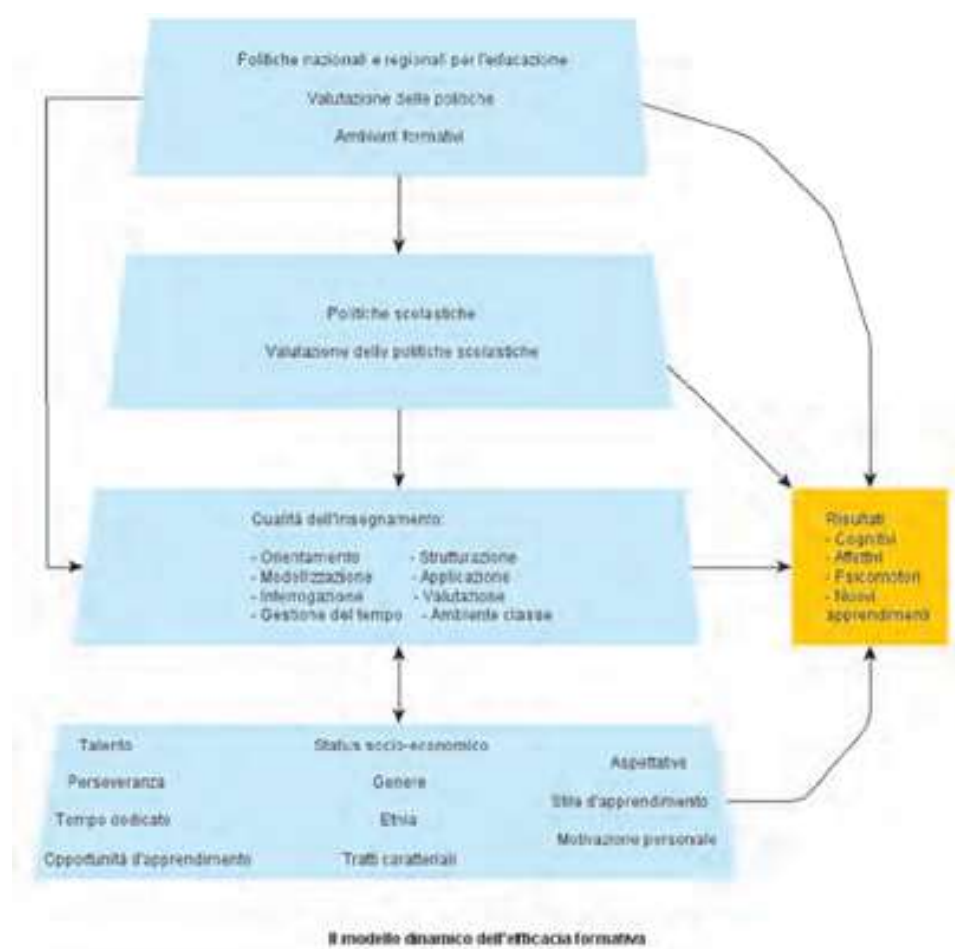


Fig. 2.8 Modello dinamico Creemers, e Kyriakides (2006)

Questo modello, multilivello e dinamico, riconosce principalmente l'importanza di due attori (insegnanti e studenti) che svolgono le loro attività in un contesto che influenza indirettamente l'apprendimento (livello delle politiche scolastiche e del contesto).

Per definire e misurare i fattori di efficacia i due studiosi usano ad integrazione del modello cinque dimensioni operative.

<i>Dimensione</i>	<i>Definizione operativa</i>	<i>Modalità di misurazione</i>
Frequenza	Si riferisce a quanto un'attività associata a un fattore di efficacia sia presente in un sistema, scuola oppure classe.	Si utilizzano due indicatori: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Di quanti impieghi / compiti / incarichi ci si serve?</li> <li>• Quanto tempo richiede ciascun impiego?</li> </ul>
Focus	Rivela la funzione del fattore a livello della classe, della scuola o del sistema. Sono misurati i due seguenti aspetti del focus di ogni fattore: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Specificità,</li> <li>• Numero di fini relativi a ogni attività intrapresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La specificità si misura indagando qual è il limite oltre il quale le attività risultano troppo generiche o troppo specifiche.</li> <li>• Quanti fini ci si prefigura di soddisfare?</li> </ul>
Stage	Si riferisce al periodo di permanenza dei fattori. Si presume che i fattori richiedano un lungo periodo d'azione affinché esercitino un'influenza continua (diretta o indiretta) sull'apprendimento dello studente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando si manifesta un fattore? (Basandosi sui dati che emergono in risposta a questa domanda, si raccolgono dati circa la continuità e l'esistenza di un determinato fattore)</li> </ul>
Qualità	Si riferisce alle proprietà specifiche del fattore in sé, così come sono delineate dalla letteratura scientifica sull'argomento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali sono le proprietà degli impieghi associate a un fattore che ne rivelano la funzionalità?</li> <li>• In che misura la funzione di ogni impiego è in linea con la letteratura al riguardo?</li> </ul>
Differenziazione	Si riferisce alla misura in cui le attività associate con un fattore si implementano allo stesso modo in relazione a tutti i soggetti coinvolti.	In che misura si assegnano differenti impieghi associati con il medesimo fattore ai diversi gruppi di soggetti collegati a tale fattore?

Fig. 2.9 Cinque dimensioni operative per la misura dei fattori di efficacia Creemers e Kyriakides (2008)

Per ciascun livello vengono descritti dettagliatamente i fattori utili a spiegare i fenomeni di varianza, in tal modo i risultati della scuola possono essere messi a confronto con quelli attesi (definiti da politici e/o stakeholders) e attestarne l'efficacia formativa o meno.

Per ogni livello (livello di insegnamento, classe, scuola e di sistema) gli autori analizzano i fattori di successo. A livello di scuola, per migliorare le competenze, è necessario supportare i docenti con attività di formazione, opportunità di apprendimento, massimizzazione del tempo scuola, viaggi d'istruzione, esperienze anche esterne all'aula, politiche di sostegno agli alunni in difficoltà, cura degli studenti di talento...

Per l'efficacia educativa sono necessari naturalmente anche il controllo e la valutazione che implicano un monitoraggio del clima e delle opportunità offerte dall'ambiente

attraverso l'utilizzo di strumenti di misurazione affidabili, validi e utili al raggiungimento dei miglioramenti formativi (Harris 2001).

Il modello si presta comunque a diverse osservazioni e, dato anche il grande numero di variabili totali, alcune variabili rischiano di essere poco indagate o slegate dal rendimento degli studenti. Inoltre, anche se presuppone che i fattori multilivello possano essere correlati, non specifica quali metodi statistici utilizzare, né quali e quante variabili siano quelle dipendenti e indipendenti e neppure quali variabili siano da considerarsi esplicative.

Come abbiamo visto, gli studi hanno tentato di sviluppare modelli generici pur sapendo che vi sono differenze dovute a diversi fattori come il contesto socio economico (Kyriakides e Tsangaridou 2004; Campbell et al. 2004) e l'apporto dei differenziali educativi (Kyriakides e Creemers 2006), inoltre la misurazione porta a costrutti unidimensionali (Kyriakides 2005) che vanno a focalizzarsi sulle performance di alcune discipline.

## **Par 2            School Effectiveness e School Improvement**

I risultati della ricerca sull'efficacia della scuola possono dare utili elementi al suo miglioramento che però deve essere visto come processo di cambiamento che coinvolge non solo la gestione del processo di insegnamento di apprendimento ma prevede spesso anche un adeguamento dell'approccio gestionale delle condizioni organizzative.

Questo “approccio dinamico” restringe la distinzione tra efficacia e miglioramento portando a riconoscere che l'efficacia educativa e il miglioramento della scuola sono due facce d'una stessa medaglia<sup>79</sup>: in un approccio dinamico la distinzione si affievolisce permettendo un'integrazione concettuale completa (Creemers e Kyriakides 2012; Hallinger e Heck, 2010).

Le ricerche sulla School Effectiveness- Efficacia Educativa servono a valutare l'effetto in termini di rendimento scolastico mentre quelle sullo School Improvement-

---

<sup>79</sup> Il miglioramento in educazione è secolare (Fullan, 1999) e implica l'innalzamento della qualità e dell'efficacia del sistema informativo (Checchi & Chiosso, 2019).

Miglioramento Scolastico cercano di comprendere in termini di organizzazione e processi come migliorare indirettamente i risultati, sebbene per alcuni studiosi esiste fra questi due filoni un legame simbiotico profondo (MacBeath, Mortimore, 2001).

Il movimento dello School Improvement (Hopkins, 1997; Teddlie, Stringfield, 1993), a differenza di quello dell' Educational Effectiveness incentrato prevalentemente sui risultati degli studenti senza prendere in considerazione i processi necessari per apportare i cambiamenti, si focalizza sulle condizioni necessarie per incrementare la qualità delle scuole ed in particolare:

1. i processi organizzativi;
2. l'organizzazione del lavoro;
3. la formazione del personale;
4. il coinvolgimento e la responsabilità delle famiglie;
5. il miglioramento delle scuole.

Solo più di recente tali studi hanno concordato sull'importanza del dirigente e dell'organizzazione e hanno analizzato il contesto di apprendimento, ed in particolare il background degli studenti, delle famiglie di appartenenza, e la localizzazione territoriale (Paletta, 2007).

Mentre però le ricerche della Educational Effectiveness hanno una funzione principalmente diagnostica del rendimento scolastico (cos'è o cosa non è cambiato), lo School Improvement valuta le possibilità di miglioramento dei processi e dell'organizzazione, in che modo cambiare per migliorare.

I processi di miglioramento possono avvenire secondo diverse "direzioni":

- ✓ dall'altro verso il basso: riforme scolastiche di carattere macro-politico portano a cambiamenti sicuramente generalizzati e rispondenti ad un piano politico ma che comunque richiedono tempi non brevi perché possano non solo essere applicate ma soprattutto "metabolizzate"<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup>A tal proposito è giusto ricordare che alcuni studiosi affermano che il cambiamento non può semplicemente essere imposto dall'alto ma deve coinvolgere le singole scuole (Macbeath & Mortimore, 2001) senza ignorare la prospettiva della singola classe (Bondioli & Ferrari, 2000). Tali processi possono esplicarsi secondo tre modalità (Greany e Higham 2018):

- macro politica del cambiamento con disegno esternamente imposto che può arrivare a una vera e propria riforma scolastica,
- micro politiche di innovazione in una o più istituzioni o unità territoriali come dinamica di auto miglioramento,

- ✓ dal basso verso l'alto: bottom-up, all'interno di una dinamica di automiglioramento (self-improvement) basata su micro-politiche di innovazione in una o più istituzioni o unità territoriali localizzate.
- ✓ laterale: dall'interno verso l'esterno (inside-out) grazie ai mezzi di comunicazione sempre più avanzati e alla possibilità di confronto tra il personale della scuola, è possibile parlare di un cambiamento laterale "tra pari" cioè le buone pratiche educative ma anche organizzative vengono diffuse tra le scuole<sup>81</sup>. Nessun approccio è efficace da solo, ma per avere successo necessita di un cambiamento condiviso dal basso che si diffonda valorizzando le dinamiche inter-istituzionali, e pertanto laterali di diffusione nella rete di istituzioni analoghe (come miglioramento reciproco e collaborazione) pur evolvendo in un quadro politico delineato e incentivato a livello centrale (Mincu, 2007). Tali cambiamenti, anche se auspicabili, risultano però poco realistici: presuppongono una maggiore autonomia delle scuole tesa all'auto miglioramento e che porta con sé una diminuzione dell'ingerenza delle autonomie locali nella vita delle scuole (Greany e Higham, 2018). Le scuole raramente hanno rapporti di rete in modo spontaneo (Rhodes, 1997) e ancor più raramente si configurano come «partenariati sostanziali e profondi» (Hargreaves, 2012). Piuttosto, esse collaborano per rispondere alle esigenze di valutazione dall'alto o per essere apprezzate in ambito locale (Greany e Higham 2018)

## **Par. 2.1 Il miglioramento e l'apprendimento degli studenti**

Analizzando la pratica professionale, i modelli ad esso associati e l'acquisizione delle competenze, gli studiosi hanno prestato maggior attenzione a quei modelli di insegnamento che aumentano la capacità degli studenti di diventare membri effettivi

---

● laterale sfruttando dinamiche interistituzionali come miglioramento reciproco e collaborazione in un quadro delineato e incentivato a livello centrale. Un esempio sono le reti che però raramente si configurano come partenariati sostanziali e profondi ma sono finalizzati a rispondere alle esigenze di valutazione dall'alto o per proteggere il loro status in una determinata area.

<sup>81</sup>Basta pensare a tutto il materiale presente in rete o a tutti i docenti che si confrontano in innumerevoli corsi on line, o alle chat dei dirigenti scolastici che hanno modo non solo di mettere a confronto le loro esperienze ma anche di essere supportati da colleghi che prima di loro o insieme a loro si sono trovati a dover far fronte alla stessa problematica. D'altronde alcuni Uffici Scolastici Regionali non lesinano momenti di incontro e formazione che soprattutto in presenza danno la possibilità di intessere relazioni proficue.



della società della conoscenza (Stoll, Fink, & Earl, 2003; Watkins, 2010; Brandsford, Brown, & Cocking, 1999; Lucas & Claxton, 2010; Dumont, Istance e Benavides, 2010).

Il fine ultimo del sistema di istruzione è formare i cittadini di un paese. Le competenze che i cittadini europei dovrebbero acquisire, durante tutto l'arco della vita, in ambienti di educazione formale e informale, in primis a scuola per la propria realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per promuovere la coesione sociale e anche l'occupabilità sono state formalizzate dal Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (2006/962/CE) nella Raccomandazione intitolata Quadro comune europeo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>82</sup>.

In Italia il decreto, rendendo operativo il nuovo Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze<sup>83</sup>, si propone di far emergere e far crescere le competenze professionali acquisite non solo sul lavoro ma anche nel tempo libero, in modo da promuovere la mobilità geografica e professionale, favorire l'incontro tra domanda e offerta nel mercato del lavoro, accrescere la trasparenza degli apprendimenti e la

---

<sup>82</sup> Tali competenze, chiamate anche, per comodità, "Competenze Europee", sono state poi modificate il 22 maggio 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea che, richiamandosi alla propria Raccomandazione del 2006, ha deciso di puntare l'accento su temi particolarmente importanti nella moderna società: lo sviluppo sostenibile e le competenze imprenditoriali, ritenute indispensabili per "assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti":

- 1- competenza alfabetica funzionale
- 2- competenza multilinguistica
- 3- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria,
- 4- competenza digitale,
- 5- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare,
- 6- competenza in materia di cittadinanza,
- 7- competenza imprenditoriale,
- 8- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Vengono certificate al termine del primo ciclo di istruzione, con la "Certificazione delle competenze con riferimento alle competenze chiave europee", dove viene indicato il livello conseguito dall'alunno per ognuna di esse. In questa classificazione, oltre all'importanza delle competenze di comunicazione non solo nella madrelingua e nelle lingue straniere, ma "multilinguistica" e "alfabetica funzionale", viene sottolineata anche quella "di cittadinanza" e la competenza di imprenditorialità con un focus sull'ambito STEM (Science Technology, Engineering and Mathematics) e sulle competenze trasversali.

Altre competenze vengono definite "soft skills", trasversali in quanto, integrandosi con le conoscenze e le competenze disciplinari, permettono di acquisire capacità fondamentali per il successo degli alunni ovunque saranno chiamati ad agire: sul lavoro, nella società, nella vita.

Necessitano di tutte le altre: sono di tipo dichiarativo (sapere), procedurale (saper fare) e pragmatico (sapere come fare) e si esplicitano tra l'altro nella cittadinanza, l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile.

<sup>83</sup> in attuazione della Legge n. 92/2012 è stato emanato il Decreto Legislativo n. 13/2013, che definisce le norme generali sul sistema nazionale di certificazione delle competenze.

spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale ed europeo<sup>84</sup>. Successivamente<sup>85</sup> è stato istituito il Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ), quale strumento di descrizione e classificazione delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze<sup>86</sup>. Il QNQ, che ha anche l'obiettivo di coordinare e rafforzare i diversi sistemi che concorrono all'offerta pubblica di apprendimento permanente e dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze ha determinato la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale. L'introduzione del Patto formativo individuale consente, infatti, il riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti da ogni persona adulta.

Cosa deve fare, quindi, la scuola? In un mondo in cui l'unica cosa costante è il cambiamento, non solo dobbiamo costantemente imparare ma, soprattutto, abbiamo bisogno di imparare ad imparare in tutti i vari contesti. Il concetto di lifelong learning rappresenta, infatti, il superamento di una dimensione temporale limitata al tempo dell'istruzione iniziale, che una volta, spesso, rappresentava, nell'esistenza di una persona, l'unica porzione di vita dedicata all'apprendimento. Ora non è più così e la scuola deve costruire ambienti educativi integrati, cioè praticare una didattica di interazioni tra contesti formali, non formali e informali, superando la tradizionale impostazione metodologica che parte dal formale per andare al non formale e all'informale e non viceversa.

## **Par.2.2 La relazione tra autonomia, organizzazione e miglioramento**

---

<sup>84</sup> Il 30 giugno 2015, un Decreto interministeriale (Ministero del lavoro e Ministero dell'istruzione) ha poi definito il Quadro Nazionale delle Qualifiche regionali. Esso ha stabilito un meccanismo di riconoscimento reciproco tra le qualifiche regionali e il processo, l'attestazione e le procedure standard di sistema per i servizi di identificazione/validazione dell'apprendimento non formale e informale e della certificazione delle competenze.

<sup>85</sup> Con Decreto interministeriale (Ministero del lavoro e Ministero dell'istruzione) dell'8 gennaio 2018.

<sup>86</sup> Il QNQ rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro europeo delle qualifiche e serve per raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri Paesi europei. Il QNQ si sviluppa su tre dimensioni descrittive delle competenze in termini di conoscenze, abilità, autonomia e responsabilità (che si articolano in descrittori) e in otto livelli, caratterizzanti la crescente complessità degli apprendimenti rispetto alle suddette dimensioni.

Il miglioramento dei processi dell'organizzazione e della cultura istituzionale serve a rendere le scuole dei posti migliori (Hopkins et al., 1996) impattando indirettamente sul rendimento scolastico anche se non misurabile nell'immediato. Infatti gli interventi al livello di scuola, per quanto rilevanti, influiscono solo indirettamente sul livello classe e quindi sui singoli alunni, inoltre non vi è un modello unico e funzionale a tutti i tipi di scuola (Hopkins, 2000) e gli interventi devono rispondere ai diversi contesti socio economici.

Come abbiamo visto, il sistema scolastico è governato da norme e regole formali da un lato e da interazioni dinamiche in un contesto sociale dall'altro. Entrambe le dimensioni sono rappresentate nella “teoria elementare” della scuola (Fend, 2006). Nella misura in cui le scuole godono di maggior autonomia e quindi sviluppano maggiormente un'identità, i regolamenti e le norme svolgono un ruolo meno incisivo.

Pianificazione ( <i>Gestaltungsformen</i> )	Pratica concreta ( <i>Realitaeten</i> )
<b>Costituzione della società: contesto legale</b>	<b>Interrelazioni politiche reali</b>
Il sistema legale di una società	La realtà del processo di formazione delle politiche pubbliche e delle pratiche politiche a diversi livelli
<b>Il dominio formale dell'educazione</b>	<b>Struttura relazionale reale a scuola</b>
Leggi scolastiche	Offerta didattica in essere
Curricula	Metodologie didattiche e libri di testo
Percorsi di apprendimento	Processi di selezione
Test	Criteri di determinazione del voto
<b>Determinazione formale del lavoro a scuola</b>	<b>Comportamento reale del personale docente</b>
Norme	Pratica didattica reale
Diritti e doveri formali	Corrispondenza fra regole scolastiche e cultura di classe
Autorità formale	Modello di conduzione della classe
<b>Doveri formali degli studenti</b>	<b>Apprendimento reale degli alunni</b>
Presenza	Acquisizione di competenze o “attesa passiva” del termine del ciclo scolastico
Disciplina	Rapporti con i compagni
Compiti in classe e compiti a casa	Contrasti motivati e immotivati con la materia

Fig. 2.10 Teoria della scuola (Fend, 2006)

La pianificazione e il controllo dei livelli superiori, rispetto a quelli inferiori, variano a seconda dell'approccio utilizzato.

1. Pianificazione sinottica: vengono definiti obiettivi a lungo termine e i mezzi per conseguirli (Campbell, 1969). Le principali caratteristiche si riscontrano in una definizione proattiva dei traguardi di apprendimento da cui scaturiscono obiettivi generali, concreti ed operativi e i relativi strumenti di valutazione, oltre che da programmi di studio con competenze da raggiungere e dal monitoraggio e dalla valutazione. Le idee di fondo di questa pianificazione, che porta ad un'innovazione essenzialmente attraverso impulsi centrali a cui segue un controllo di conformità dato dalle ispezioni, è una burocrazia professionale (Mintzberg,1979) dove si conserva, seppur con notevoli margini di azione delle singole scuole, l'idea di base della standardizzazione e della prevedibilità dei processi operativi. L'aspetto più discusso di tale approccio è il timore della resistenza da parte dei docenti. Una scuola come "burocrazia professionale" prevede i seguenti elementi:

- i docenti hanno avuto una formazione specialistica e dalla standardizzazione delle loro competenze dipende la coesione interna dell'organizzazione;
- il personale docente gode di ampia autonomia professionale;
- l'autonomia professionale dei docenti più che portare alla fedeltà all'organizzazione diventa fedeltà alla professione o al "cliente";
- interesse scasso verso l'ambiente esterno complesso ma solido;
- la tecnologia offre gli strumenti che però devono essere adattati ad esigenze sempre in continua evoluzione;
- i docenti mostrano scarsa disponibilità al cambiamento e contrarietà alla razionalizzazione del lavoro e al monitoraggio del rendimento;
- i dirigenti scolastici sono chiamati a coordinare e sovrintendere gli insegnanti, in realtà possono offrire solo supporto;
- essendo il reclutamento la misura più importante di controllo di cui dispone l'organizzazione l'adattamento della formazione iniziale è il meccanismo di controllo principale.

2. Pianificazione cibernetica nel quale vengono utilizzate le informazioni valutative per azioni correttive secondo un ciclo di "valutazione-feedback-azione correttiva-apprendimento" (quest'ultimo dovuto ad un utilizzo effettivo e duraturo delle

indicazioni per il miglioramento delle performance organizzative). In questo modello viene lasciata libertà sulle dimensioni dei processi e maggiore autonomia alle scuole spingendole a riflettere su sé stesse, sui propri processi e di “autoregolarsi” (Morgan, 1986) benchè vi sia comunque un forte controllo sui risultati che dovrebbe, almeno nelle intenzioni, essere di ulteriore stimolo. Secondo il principio cibernetico la scuola è un’organizzazione che apprende e in questo tipo di organizzazione l'apprendimento può avvenire secondo tre modalità:

- A. “Apprendimento individuale”: tecnologia e mercati rendono necessari una formazione continua che individua nell'apprendimento, attraverso la pratica e la sua successiva integrazione nella formazione dell’intera organizzazione, il suo primo motore. In questo modo però abbiamo un apprendimento individuale che deve essere convertito in organizzativo attraverso meccanismi di coordinamento quali l’orientamento ai risultati collettivi, strutture organizzative che favoriscono gli scambi, tecnologie di supporto per la comunicazione e la collaborazione tra i membri dell'organizzazione e, in misura minore, la standardizzazione di processi e risultati.
- B. “Apprendimento a circuito singolo”: l'apprendimento avviene attraverso una modifica comportamentale dovuta ai tentativi di correggere errori e di addivenire a soluzioni ottimali per l'efficacia del processo primario (Argyris e Schon, 1974). Per poter ottenere questo tipo di apprendimento è necessario avere continue informazioni ed un supporto organizzativo finalizzato.
- C. “Apprendimento a doppio circuito” non considera obiettivi prefissati ma, essendo le organizzazioni sistemi aperti, tiene conto delle condizioni situazionali. (Morgan, 86). A differenza del circuito singolo le analisi per le informazioni non possono fermarsi ad una revisione interna dell'efficacia della scuola ma necessitano di una valutazione dei mutamenti esterni che la portino a di riconsiderare il proprio funzionamento, prestando anche attenzione ai rapporti fra unità organizzative e i loro rispettivi ambienti.

I dirigenti debbono in primo luogo essere facilitatori e creare le condizioni ottimali perché il sistema riesca ad autodeterminarsi trattando ogni insegnante come un professionista al suo pari, implementando gradualmente situazioni di confronto, preservando l'autonomia professionale dei docenti.

3. Nella teoria delle scelte pubbliche la mancanza di un controllo effettivo sul settore pubblico incentiva i casi di inefficacia e quando la discrezionalità dei livelli inferiori si accompagna alla mancanza di chiarezza tecnologica l’inefficacia viene ulteriormente

alimentata (garbage can, Cohen, 1972). L'applicazione dei “meccanismi di mercato” sposta il controllo dal piano verticale a quello orizzontale portando ad un approccio basato sulla pianificazione retroattiva: maggior orientamento ai risultati per effetto di una valutazione più formativa che sommativa. La chiave è nel coinvolgimento della comunità che non passa solo dalla scelta delle scuole da parte dei genitori (che per alcuni produrrebbe ineguaglianze, Hirsch, 1994) ma dalla capacità di enti locali, autorità, genitori, di adoperarsi insieme per miglioramento della scuola.

4. Il concetto di “autopoiesi” (Kickert 1993; Luhmann 1995; Morgan, 1986) chiama non tanto all'adattamento per la sopravvivenza in caso di modifiche ambientali ma, nel caso delle scuole, alla resistenza: dinanzi al cambiamento vi è il tentativo di far permanere lo status quo ostacolando le trasformazioni. La pianificazione più che razionale diviene “evoluzionaria”. L'auto-organizzazione che ne deriva richiama l'importanza della composizione sia degli studenti che del corpo docente quali condizioni per il miglioramento del sistema: unico meccanismo di meta-controllo è il controllo sull'amministrazione e selezione di alunni e insegnanti e sulla composizione dei gruppi classe.

### **Par. 3            L'organizzazione delle scuole**

La possibilità di assimilare il sistema scolastico a quello aziendale ha visto scontrarsi numerosi studiosi che si sono a volte attestati su posizioni diametralmente opposte. Infatti se gli esiti dei processi risultano ancora per alcuni difficilmente misurabili e quantificabili è pur vero che alla scuola va riconosciuto una ormai consolidata pratica progettuale a realizzare l'outcome: la scuola è un'organizzazione che eroga servizi e come ogni buona organizzazione ne utilizza gli strumenti per governare il processo, realizzare l'apprendimento dei suoi clienti (gli alunni) ed il soddisfacimento anche delle famiglie e degli stakeholders<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Partendo da un'analisi delle teorie tradizionali dell'organizzazione possiamo esplicitare tre elementi essenziali (A. Ceriani, 1994).

1. Le organizzazioni sono strumenti per raggiungere determinati fini: l'esistenza di un'organizzazione è dovuta allo scopo che deve perseguire e per il quale sono previsti dei ruoli, una struttura e delle competenze;

Bisogna poi comprendere l'accezione data nell'ambito dello School Improvement al concetto di miglioramento scolastico e quindi analizzare i processi, l'organizzazione e la cultura istituzionale per migliorare il rendimento scolastico e rafforzare la capacità della scuola di guidare il cambiamento. (Hopkins 1996).

Il miglioramento dei processi dell'organizzazione e della cultura istituzionale dovrebbe rendere le scuole dei posti migliori (Hopkins et al., 1996) impattando indirettamente sul rendimento scolastico anche se non misurabile nell'immediato. Infatti gli interventi al livello di scuola, per quanto rilevanti, influiscono solo indirettamente sul livello classe e quindi sui singoli alunni, inoltre non vi è un modello unico e funzionale a tutti i tipi di scuola (Hopkins, 2000) ma gli interventi devono rispondere ai diversi contesti socio economici.

### **Par. 3.1                      Gli inizi della cultura organizzativa nella scuola**

Gli inizi del miglioramento scolastico legato allo sviluppo dell'organizzazione si devono far risalire al lavoro di Aikin (1942) e agli scritti di Kurt Lewin (1947) che compresero l'influenza dell'organizzazione sul comportamento dei suoi membri. Successivamente fu Matt Miles (1967) a capire che la qualità dell'istruzione dipendeva dalle dinamiche organizzative delle scuole e a sostenere l'importanza del continuo adattamento delle tecniche di sviluppo organizzative<sup>88</sup>.

---

2. I comportamenti organizzativi sono governati dalla razionalità: il raggiungimento dei fini dipende dal grado di razionalità che un sistema riesce ad esprimere per perseguire efficienza ed efficacia;

3. Le organizzazioni risentono dell'azione prodotta da fattori esterni ad essa: è necessario gestire e controllare i rapporti con l'ambiente esterno.

<sup>88</sup> Egli descrisse dieci dimensioni che misuravano la salute e delle organizzazioni:

1. definizione degli obiettivi;
2. trasmissione delle informazioni;
3. modalità con cui vengono prese le decisioni;
4. uso efficace delle risorse;
5. coesione interna;
6. l'etica;
7. capacità d'organizzazione di innovarsi;
8. autonomia;
9. adattamento all'ambiente;
10. capacità di risoluzione dei problemi.

In base ai parametri analizzati, la salute delle scuole risultava compromessa (M. Miles 1967, 1975), nelle organizzazioni scolastiche si riscontrava un alto grado di complessità per cui la razionalità non poteva essere più vista come strumento di regolazione dell'organizzazione. In un sistema a legami deboli gli eventi, le unità organizzative, i ruoli interagiscono in una situazione che sembra essere priva di senso ma dove ogni componente mantiene la propria identità e indipendenza, il legame che si crea è occasionale, circoscritto, con scarsi o lenti effetti reciproci<sup>89</sup>. La debolezza dei legami rende il sistema difficilmente governabile e lo porta ad ignorare le innovazioni anche normative, nonostante potenzialmente positive, ma gli permette di sopportare eventuali criticità senza particolari conseguenze<sup>90</sup>.

Acquista significato l'accettazione della diversità, della non prevedibilità, della non predeterminabilità dei processi e dei comportamenti come una caratteristica da gestire, e non un difetto da correggere (P. Romei, 1995).

Nel contesto scolastico le norme non sono chiare perché troppe o derivanti da troppe fonti legislative, le procedure non sono consolidate perché in continuo aggiornamento, i ruoli non sono codificati perché in continua modifica, gli strumenti non sono noti perché semmai nuovi rispetto al passato prossimo, gli attori agiscono come in una situazione complessa: non esistono modelli validi per tutti.

Nella scuola i sottoinsiemi (docente-docente, dirigente-docente) godono di un'indipendenza relativamente limitata e di poca coesione tra gli aspetti funzionali dell'organizzazione, in particolare nella pianificazione che poi non si traduce in effettiva attuazione e nell'uso delle risorse, come quelle tecnologiche, in relazione ai fini programmati (Weick, 1976).

---

<sup>89</sup> A tal proposito si ricorda il paragone fatto da Weick nel suo celebre articolo "Educational organization as loosely coupled systems" dove paragona l'attività scolastica ad una partita di calcio: "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 definizione affettato singolare delle punizioni scolastiche". (K.E. Weick, 1976, trad. it.: 355)

<sup>90</sup> Mutuato dalla chimica molecolare, il paradigma dei legami deboli mette in crisi i concetti classici di burocrazia, gerarchia, consequenzialità e casualità dei comportamenti, evidenziando il notevole grado di indeterminazione/discrezionalità che sussiste tra apparati normativi formali e dinamiche interne sostanziali.



Negli anni 80, il miglioramento delle scuole partendo dalla capacità di autovalutazione e di innovazione delle singole scuole e degli insegnanti (Rudduck & Hopkins,1985; Stenhouse,1975; Elliott,1991) portò all'implementazione dell'innovazione e al coinvolgimento in progetti di ricerca azione<sup>91</sup> ed a cambiamenti organizzativi.

L'enfasi posta sull'organizzazione causò un autorinnovamento delle scuole (Schmuck & Miles, 1971; Fullan, Miles e Taylor 1980; Schmuck & Runkel,1985) e le ricerche ne dimostrarono l'impatto sui risultati finali degli allievi (Dalin,1973; Berman & McLaughlin, 1977; vedi anche McLaughlin,1990; Sarason 1982).

### **Par.3.2          Autonomia e autogestione delle scuole**

Alla metà degli anni ottanta le aspettative nei confronti dei risultati da parte delle scuole erano in aumento insieme ai cambiamenti nel modo in cui esse venivano gestite, si andava verso un rinnovamento attraverso l'autogestione.

La scuola doveva riuscire a portare l'allievo verso uno sviluppo autodiretto (il self directed learner) in modo da acquisire autonomia: autovalutandosi e autogestendosi (Robinson, 1999), gli studenti dovevano riuscire ad organizzarsi autonomamente definendo non solo i processi ma in parte anche le mete da raggiungere con un apprendimento emergente, autorganizzato, flessibile, sensibile al contesto e rapido ad adattarsi ad esso (Williams, 2011).

Le scuole autogestite (Caldwell & Spinks,1988) miravano inoltre ad una gestione collaborativa della scuola in cui la definizione degli obiettivi e delle politiche, il budget,

---

<sup>91</sup> Il modello della Ricerca-Azione (Kurt Lewin nel 1946) ha lo scopo di comprendere le problematiche esistenti in specifici contesti attraverso la condivisione di saperi del ricercatore e del pratico e la ricerca di possibili soluzioni. L'azione assume grande importanza, come momento in cui si costruisce una conoscenza sul problema stesso.

Le fasi in cui si articola il modello di Lewin (1946) sono sostanzialmente tre:

1. la costituzione del gruppo che decida di cambiare le abitudini ed evidenzi la necessità del cambiamento come processo di sperimentazione di nuove soluzioni che poi vadano verificate e cristallizzate;
2. la formazione dei componenti per la realizzazione della ricerca che definiranno il problema, sceglieranno la metodologia di raccolta dei dati, l'analisi degli stessi e, infine, la formulazione delle ipotesi di intervento.
3. fase dell'azione, nella quale si definiscono i tempi, i compiti, le responsabilità e si procede alla realizzazione del piano.

l'attuazione e la valutazione coinvolgevano il personale, gli studenti, la comunità e l'organo di governo. La pianificazione dello sviluppo organizzativo ha portato a strategie di miglioramento combinando l'innovazione del curriculum con modifiche alla disposizione di gestione della scuola (Hargreaves & Hopkins,1991). I risultati di questo approccio sono stati:

- espansione della gestione delle scuole con conseguente riduzione del potere delle autorità locali;
- crescita di modelli globali di riforma scolastica (Comer,1992; Hopfenberg & Levin, 1993; Slavin, 1996; Slavin & Madden,2001, 2009; Stringfield, Ross, & Smith, 1996; Slavin & Madden, 2009;
- tentativo di produrre interventi di riforma dell'istruzione basandosi su nuove pratiche, trasformando l'organizzazione della scuola per il miglioramento del rendimento degli studenti (Hopkins,2002; Reynolds, Stringfield e Schaffer, 2006; Stringfield, Reynolds e Schaffer2008, 2012; MacBeath & Mortimore, 2001; Harris & Young, 2000; Hopkins,2001; Hopkins, Ainscow e West,1994; Reynolds, Sammons, Stoll, Barber e Hillman,1996; Teddlie e Reynolds,2000).

Una evoluzione relativamente recente nell'implementazione del miglioramento scolastico riguardo ai cambiamenti a livello di sistema passa attraverso la collaborazione e il networking tra scuola e ambiti territoriali (Harris e Chrispeels, 2008; Harris, 2010).

Numerosi sono stati di studi che hanno evidenziato, analizzando situazioni a livello locale, come la collaborazione tra le scuole dello stesso distretto e con le autorità del territorio migliorino il risultato degli studenti. Un miglioramento si ottiene anche attraverso l'apporto di altre organizzazioni di livello intermedio come comunità professionali, associazioni culturali, sportive e di carattere sociale Muijs, 2010; Stoll,2009, 2010; Stoll & Louis,2007; Vescio, Ross e Adams,2008; Borman et al. 2003). Nei rapporti con gli enti locali, partendo da un approccio finalizzato al miglioramento nella scuola, sono necessari accordi di collaborazione chiari e completi, una formazione solida e condivisa relativa l'obiettivo del progetto e un supporto all'implementazione a livello scolastico (Hopkins, 2011).

## **Par.4            Concezioni in materia di organizzazione scolastica**

### **Par. 4.1.        L'organizzazione come macchina**

Le concezioni in materia di organizzazione scolastica si possono rappresentare attraverso due metafore che vedono contrapposte l'organizzazione come "macchina" rispetto all'organizzazione come "organismo".

La "macchina" prevede una differenziazione dei compiti e delle funzioni, sistemi gerarchizzati di controllo formale più che sostanziale, rigida sequenzialità dei processi di progettazione, verifica e valutazione affidate a figure professionali differenti: dall'atteggiamento e dalla disponibilità dei singoli docenti dipende in larga misura il successo formativo. Una tale rappresentazione di scuola tende conseguentemente all'aumento della complessità del sistema, a sviluppare una crescente frammentazione interna. A tale tipologia di organizzazione possiamo collegare tre strutture organizzative:

1.     Segmentale: Gli elementi della struttura non vivono l'esperienza della condivisione del lavoro o di momenti di confronto, mancando quindi l'arricchimento reciproco. I docenti agiscono come singoli che svolgono in maniera "indipendente" la loro attività didattica, i momenti collegiali vengono visti come circostanze meramente formali nell'ambito delle quali manca la possibilità di scelte ponderate. Il dirigente in questo ambito può intervenire in maniera minima sulla didattica e viene visto soprattutto come un dispensatore di mezzi e risorse;
2.     Linea/Staff: Rispetto al precedente modello vi sono figure di riferimento come i collaboratori ai quali sono affidati compiti e responsabilità di coordinamento di specifici settori dell'area didattico-organizzativa. Le decisioni vengono semplicemente ratificate a livello collegiale, in quanto risultato di confronti che si svolgono tra dirigente scolastico e lo staff, a volte successivi ad incontri di gruppo o di lavoro. Questo modello organizzativo si regge su equilibri estremamente delicati in quanto i docenti possono vivere il lavoro dello staff come elemento di disturbo del proprio lavoro: in questo contesto organizzativo, più di una reale disponibilità e collaborazione, si assiste al rispetto convenzionale degli impegni, a chiusure e a separazioni.

3. Cooperazione Collegiale: L'attività di insegnamento si svolge per gruppi di lavoro costituiti sulla base di fasce d'età (principalmente per la scuola dell'infanzia e primaria) e delle discipline di studio (scuola secondaria di primo e secondo grado). Le decisioni prese sono vincolanti per tutti i docenti; per ogni classe è previsto un insegnante tutor che svolge compiti di coordinamento dei docenti, di collegamento per le famiglie, di assistenza per gli studenti. Questa tipologia si fonda sulla centralità della professionalità docente e sulla valorizzazione degli ambiti disciplinari presentando indubbe risorse dal punto di vista didattico.

In questo contesto risulta importante la figura del capo d'istituto quale stimolo di azioni ed iniziative per definire strategie comuni che portino al perseguimento di obiettivi di miglioramento.

L'idea della macchina richiama ad una situazione con un discreto grado di complicazione dove, come in un puzzle anche di migliaia di pezzi, la soluzione è solo una per cui utilizzando gli incastri si sa dove posizionare un determinato pezzo: la risoluzione del problema consiste nell'individuazione di quelle uniche soluzioni predeterminate dalla struttura stessa degli elementi. In tale modello l'iniziativa personale, la creatività individuale vengono sacrificate per un quadro comune.

#### **Par. 4.2 L'organizzazione come organismo**

L'idea dell'organismo invece richiama ad una situazione con un discreto grado di complessità: come in un mosaico le soluzioni possono essere molteplici perché la conformazione dei pezzi non obbliga ad alcuna scelta. In particolare possono essere molteplici e dipenderanno dalla capacità del soggetto di trovare composizioni soddisfacenti. Tale "complessità" si espone però al rischio del disorientamento e richiede grandi capacità di governare tutti gli elementi del sistema.

La scuola quale organismo complesso è caratterizzata da molteplici attività (didattica, amministrativo-contabile, finanziaria, di collaborazione...) ciascuna con una propria natura e una propria configurazione giuridica, tecnica e operativa e un proprio autonomo modo di svilupparsi ma tutte unite da un unico scopo.

Il compito di coordinamento è svolto dal DS che, attraverso il suo potere di indirizzo, esplicita un coordinamento e controllo anche attraverso le nuove tecnologie. Come tutti gli organismi, la scuola è una struttura che vive e che risente delle motivazioni di tutti gli attori che devono accordarsi affinché il fine ultimo sia davvero il successo formativo degli allievi.

L' "organismo" scuola è composto da allievi ed operatori che partecipano in modo consapevole e sono coinvolti nell'organizzazione sentendosi parte di essa.

Possono essere ricondotti a questa visione due diverse strutture:

1. Matriciale: Si basa sulla metafora di una matrice formata da una linea verticale basata sulle competenze disciplinari dei docenti (gruppi disciplinari che operano sulle medesime materie) e una linea orizzontale centrata sulla gestione dei servizi per il raggiungimento dei traguardi formativi (consigli di classe).

Le "figure di sistema" hanno il compito di coordinare e far funzionare i singoli settori, di favorire la ricerca e il confronto tra i docenti, di curare aspetti della comunicazione interna ed esterna. Tale organizzazione risulta alquanto complessa e necessita da parte del dirigente di una costante gestione delle regole intorno alle quali si è costruito il consenso dei docenti.

2. Modulare: Le linee verticali ed orizzontali, tenute distinte nel modello a matrice, vengono riunite in quello modulare dove le competenze disciplinari e quelle relazionali sono curate da un gruppo di insegnanti che si relaziona con un gruppo di alunni, attraverso una notevole autonomia organizzativa e progettuale. Le specificità della disciplina risultano importanti quanto le competenze di coordinamento e progettuali, a volte assumendo addirittura un maggior rilievo. In questo contesto organizzativo ricoprono una notevole importanza i rapporti con l'ambiente esterno e soprattutto con le famiglie oltre che una notevole adattabilità, che si esprime nella capacità di riprogettare continuamente i curricoli partendo dalle concrete situazioni di bisogno degli allievi. Compito del dirigente è fornire supporto tecnico e amministrativo oltre che favorire l'incontro e il confronto tra i diversi moduli la cui eccessiva differenziazione potrebbe incidere negativamente sull' istituzione scolastica nel suo complesso.

## **Par. 5 Modelli di Organizzazione Scolastica**

I modelli organizzativi sono stati adattati alle caratteristiche proprie delle istituzioni scolastiche

### **Par 5.1 Burocrazia Professionale**

In questo tipo di organizzazione la scuola viene considerata una struttura caratterizzata dagli elementi propri della burocrazia professionale (Mintzberg, 1976), oltre che del sistema a legami deboli (Weick, 1976). Non necessitando di strategie e di pianificazione a lungo termine, in quanto la pianificazione e lo sviluppo di strategie non vengono ritenuti necessari, richiede un grado di coordinamento e di gestione minimi. Non esistono strutture di gestione a livello intermedio ma i docenti si occupano della operatività il cui fulcro è rappresentato dalla classe. L'eventuale monitoraggio e controllo viene visto come una minaccia all'autonomia professionale dei docenti, il dirigente scolastico non viene coinvolto nel processo primario di insegnamento ed apprendimento e non può essere altro che leader educativo e didattico che agevoli il processo primario di insegnamento e di apprendimento nelle scuole (Scheerens, 2018).

Il modello di scuola classico prevede la concessione di un'ampia autonomia ai docenti e il riconoscimento dell'importanza della formazione degli insegnanti quale meccanismo di coordinamento, che gli permette di operare anche senza una supervisione diletta e senza una leadership ben definita (Weick, 2001).

### **Par. 5.2 La scuola come organizzazione che apprende**

Tale modello si basa sull'apprendimento organizzativo da parte delle scuole. Esso può avvenire quale apprendimento individuale da parte dei suoi attori che, in un contesto in continua evoluzione, necessitano di un aggiornamento costante delle proprie conoscenze e competenze, a causa anche della rapidità di evoluzione della tecnologia. La formazione avviene principalmente sul luogo di lavoro, attraverso la pratica, e poi si

evolve in un apprendimento organizzativo che consente lo scambio, la comunicazione e la collaborazione tra i membri al fine di standardizzare risultati e processi. Tale apprendimento si basa sulla capacità di rilevare e correggere gli errori in relazione al norme vigenti (Morgan, 1986). Come visto nel paragrafo precedente, il principio di base della cibernetica interpreta l'organizzazione come processo dovuto a feedback negativo che ha permesso informazioni utili per modellare il comportamento e correggere gli errori (apprendimento a circuito singolo). Il problema sorge in alcune organizzazioni che, necessitando di informazioni e di supporti organizzativi finalizzati al miglioramento dei processi, non riescono ad adottare un orientamento all'apprendimento.

Se invece gli obiettivi sono oggetto di analisi e riflessione (come ad esempio nel Rapporto di Autovalutazione) si considerano le organizzazioni come sistemi aperti dove le informazioni non solo servono a rivedere l'efficacia "strumentale" delle scuole ma necessitano anche di una valutazione dell'ambiente e delle condizioni situazionali.

Queste organizzazioni che apprendono possono commettere degli errori nell'attuazione dell'apprendimento a doppio circuito.

Risulta difficile per gli attori mettere in discussione i principi, le finalità e gli obiettivi dell'organizzazione, i sistemi di accountability portano ad un atteggiamento difensivo dei dipendenti, a coprire gli errori. Inoltre le organizzazioni tendono ad approcci di pianificazione razionali che impongono fini, obiettivi e target senza incentivare la partecipazione dal basso verso l'alto. Un tipico esempio è la stesura di documenti strategici delle scuole spesso solo il risultato di pochi, in genere gruppi di lavoro o singole funzioni strumentali, e che poi vengono semplicemente avallati dal collegio docenti ed approvati dal consiglio d'istituto, ma senza realmente partecipare al processo. Questi limiti possono essere superati incentivando l'attenzione da parte delle unità organizzative ai rispettivi ambienti, facendo svolgere al livello inferiori compiti che a loro competono. Inoltre i responsabili organizzativi (non solo il dirigente scolastico ma tutte le figure di sistema) devono diventare facilitatori in modo da portare all'autodeterminazione del sistema.

In questo modello il monitoraggio e la valutazione (sia formativa che sommativa) sono al centro di tutta l'organizzazione in quanto sono necessari per avere il feedback che porti all'apprendimento di tutta l'organizzazione.

Importante per l'implementazione di questo modello è la figura del dirigente scolastico che deve trattare ogni docente come professionista al suo pari, coinvolgendolo attraverso riunioni e sessioni di lavoro collegiali, preservandone quindi l'autonomia professionale ed effettuando un'azione di supporto.

### **Par.5.3 L'autorganizzazione**

La ricerca sull'efficacia non può prescindere dalla cultura scolastica per norme e valori che i membri condividono e che ne influenzano inevitabilmente l'organizzazione. La cultura ha diversi livelli di consapevolezza: a livello base vi è la condivisione dei presupposti fondamentali che rimangono inconsci fino a quando non vengono messi in discussione da qualche membro (alunni, genitori, docenti...) Al secondo livello la cultura è definita da valori (es. collaborazione e rispetto) che vengono tradotti in norme comportamentali non scritte. Al terzo livello vi sono artefatti e pratiche che portano a procedure, pratiche, modus operandi, rituali (es. consegna dei diplomi, feste per il pensionamento del personale...) sia definiti all'interno, a volte tramite l'istituzionalizzazione con regolamenti, che all'esterno della scuola, ad esempio dall'USR o dal Ministero dell'Istruzione (Maslowski, 2001; Schein, 1985; Scherens, 2018; Argyris e Schön, 1974)<sup>92</sup>.

Nel settore dell'education, dove è difficile realizzare il controllo distribuito, le teorie dell'autorganizzazione riescono a spiegare come i sistemi possono innovarsi e risolvere problemi senza il costante intervento top-down (Bower, 2003, 2006; Bain 2007, Bain et al. 2011).

Il processo non è imposto dall'esterno ma è la risposta all' ambiente mutevole (Comfort, 1994) di un'organizzazione che guarda al suo interno per trovare dinamiche di auto-

---

<sup>92</sup> I livelli di consapevolezza nella cultura organizzativa portano a definire due linee di azione in un'organizzazione:

1. teoria adottata, comunicata ai soggetti e formulata attraverso piani strategici, nomine, procedure.
2. teoria in uso, deducibile dal comportamento tenuto dai membri, definisce l'identità e la continuità organizzativa.



supporto (self-supporting dynamics) (Bower, 2006) per difendere, innovare e trasformare sé stesso (Pascale et al., 2000).

Le nozioni di organizzazione scolastica quali leadership distribuita, comunità di pratica e management collaborativo trovano le basi nella teoria dell'autorganizzazione: i sistemi complessi riformano i propri modelli operativi per adattarsi ai bisogni, alle capacità dei suoi componenti oltre che all'ambiente (Comfort, 1994)

Il risultato è un'organizzazione in continuo cambiamento che internamente trova le dinamiche per autosupportarsi (self-supporting dynamics, Bower 2006).

I singoli individui nei sistemi autorganizzati basati su soluzioni collaborative, attraverso l'intelligenza collettiva, trascendono dalle loro capacità individuali, generano soluzioni collaborative bottom up e mettono insieme l'intelligenza collettiva in modo da adattarsi alle richieste dell'ambiente per aumentare le probabilità di crescita (Bown 2007, Bain, 2007).

Nelle anarchie organizzate<sup>93</sup> le decisioni non rispondono allo schema classico della valutazione delle alternative rispetto ad obiettivi ma piuttosto ad "interpretazioni" alle quali i soggetti pervengono nel corso delle loro azioni. Un'immagine simbolo di questo tipo di organizzazione è il cestino dei rifiuti (garbage can). Rappresenta l'atto della decisione: contiene un misto di problemi e possibili soluzioni dove i partecipanti hanno diverse opportunità di scelta strettamente connesse a fattore tempo. Le proprietà strutturali del garbage can model (Cohen, March, Olsen, 1972) sono:

- A. Lo stile decisionale dominante non è deliberatamente rivolto problemi;
- B. Quando l'energia (le risorse) dell'organizzazione aumenta, aumenta complessivamente l'attività legata ai problemi, ai decisori e alla difficoltà di produrre decisioni;
- C. Problemi e decisori si muovono insieme da una scelta all'altra;
- D. I tempi di "latenza" e di "attività" dei problemi sono notevolmente elevati;
- E. I vari processi hanno spesso una spiccata caratteristica interattiva;

---

<sup>93</sup> Sono organizzazioni con un elevato grado di ambiguità nelle intenzioni (con obiettivi scarsamente definiti), nella comprensione (l'ambiente è di difficile comprensione), nella storia (è difficile stabilire cosa è accaduto, perché e se accadrà ancora), nell'organizzazione (nel tempo gli individui prestano più o meno attenzione alla decisione, mutano sia nella partecipazione che nell'intensità della stessa) (S. Gherardi, 1985).

F. La soluzione di problemi importanti é più probabile della soluzione di problemi irrilevanti;

G. Le scelte importanti hanno meno probabilità di risolvere problemi rispetto alle scelte irrilevanti;

H. Le scelte mediamente importanti hanno maggiore probabilità di giungere alla fine rispetto alle scelte molto importanti e poco importanti.

Le istituzioni come le università o le scuole, soprattutto di istruzione superiore, sono i luoghi dove è possibile osservare il funzionamento del modello “cestino dei rifiuti”. Il problema è comunque rispondere a bisogni effettivamente rilevati adottando strategie ed operando scelte che tengono conto delle risorse a disposizione.

Il fattore chiave nel determinare il successo nell'implementazione del SNV è la cultura organizzativa e il modello di management adottato: se le scuole non sono in grado di coinvolgere il proprio personale, il processo di miglioramento non viene effettivamente attivato (Paletta, 2014; Palumbo, 2014)

E infatti già in fase di sperimentazione si sono evidenziate le fragilità dovute alla mancanza nella scuola italiana di una cultura della valutazione e di una progettualità ampia della realtà scolastica (Mantovani, 2014) per cui si è resa particolarmente urgente una strategia di formazione in merito ai temi della valutazione (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Numerose iniziative formative si sono succedute negli anni ma non bisogna dimenticare che è necessario continuarla perché si tratta di ridefinire anche a livello culturale il concetto stesso di scuola: passare da una scuola incentrata sulla autoreferenzialità a una scuola invece che davvero ha come fine ultimo la formazione del cittadino. Una riflessione deve essere alimentata dalla formazione dei docenti neoassunti che raramente prevede dei moduli sul Servizio di Valutazione, sull'autovalutazione o sul miglioramento, ma si focalizzano invece sulla valutazione legata essenzialmente all'ambito disciplinare<sup>94</sup>, anche se altri temi possono essere

---

<sup>94</sup> D'altronde i laboratori formativi sono svolti nelle “seguenti aree trasversali:

- a. nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica;
- b. gestione della classe e problematiche relazionali;
- c. valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento);
- d. bisogni educativi speciali;
- e. contrasto alla dispersione scolastica;
- f. inclusione sociale e dinamiche interculturali;
- g. orientamento e alternanza scuola-lavoro;
- h. buone pratiche di didattiche disciplinari.

inseriti in base a bisogni formativi specifici dei diversi contesti territoriale e con riferimento alle diverse tipologie di insegnamento<sup>95</sup>.

Le autovalutazioni dipendono dalla misura in cui un team scolastico è capace di un approccio riflessivo al proprio agire, all'agire con i colleghi, all'agire in team, all'agire come scuola senza sentirsi minacciati e a disagio (Devos e Verhoeven, 2003)

#### **Par. 5.4                      Organizzazioni Ad Alta Affidabilità'**

L'assenza o meglio la scarsa rilevanza di strutture formali, capaci di esplicitare procedure di produzione del servizio didattico offerto, portano le istituzioni scolastiche ad essere strutture amorfe dove è impossibile realizzare l'apprendimento organizzativo. Le scuole nel loro complesso non riescono a memorizzare e capitalizzare le esperienze dei loro attori ma rimangono immobili, conservatrici, incapaci di trovare soluzioni ai nuovi problemi. Le eventuali e rare innovazioni sono di norma frutto di iniziative volontaristiche legate alle persone specifiche che non diventano patrimonio di esperienza dell'intero sistema organizzativo in quanto tale (Romei, 1991). Anche le norme legislative, per quanto innovative, necessitano di un'evoluzione culturale perché da sole non possono riuscire a indurre modifiche nell'organizzazione: gli operatori devono avere un atteggiamento volto al cambiamento culturale e alla gestione unitaria dei processi scolastici, quindi all'imprenditorialità.

In tali contesti non sono le organizzazioni a cercare le persone, ma sono le persone a cercare di far parte di esse in quanto ne ricavano un'utilità (reddito, status, la possibilità di rappresentare le istituzioni). Importante è allora la capacità di gestire rapporti di soddisfazione reciproca tra le componenti del proprio contesto. Infatti le scuole sono immerse in un ambiente esterno turbolento e in rapida evoluzione dove due fattori concorrono ad aumentare la complessità:

- fattore qualitativo: essendo l'attuale società più complessa che nel passato, i servizi devono essere sempre più personalizzati;

---

<sup>95</sup> D.M. n.850 del 27/10/2015.

- fattore quantitativo: la dimensione media delle scuole è notevolmente aumentata.

Tali “organizzazioni ad alta affidabilità” sono caratterizzate da:

1. consapevolezza che un errore all'interno dell'organizzazione produrrebbe conseguenze disastrose;
2. chiarezza, da parte del personale, di obiettivi e forte consapevolezza della missione primaria dell'organizzazione;
3. uso di procedure operative standard;
4. importanza del processo di reclutamento e della formazione;
5. iniziative tese a identificare eventuali mancanze (ad es. nei sistemi di monitoraggio);
6. attenzione alla performance, alla valutazione e all'analisi quali strumenti finalizzati a migliorare i processi dell'organizzazione;
7. monitoraggio reciproco, così da non comportare una perdita controproducente dell'autonomia complessiva e della fiducia;
8. attenzione alla più semplice anomalia in quanto potrebbe portare ad eventi a catena sempre più problematici;
9. struttura gerarchica tale da consentire un processo decisionale collegiale durante i picchi di carico;
10. mantenimento di un ordine rigoroso del materiale;
11. valutazione da parte delle rispettive organizzazioni di supervisione;
12. l'efficienza a breve termine finisce in secondo piano rispetto all'elevata affidabilità (da Stringfield, 1995).

Le organizzazioni ad alta affidabilità necessitano di regole chiare e un accentramento almeno riguardo al curriculum e alla valutazione che non possono essere lasciati alle singole scuole (Woessmann, 2000, 2004; Fuchs e Woessmann, 2004). La leadership dell'insegnante e l'empowerment non troverebbero la necessaria affermazione in quanto frenate dalla leadership dirigenziale e dai programmi formalmente prescritti

Il problema di questa organizzazione è la difficoltà di creare condizioni stimolanti per i professionisti che vi lavorano e l'incapacità di rispondere a situazioni di continuo cambiamento quali possono essere quelle pandemiche.

## **Par. 5.5                      Scuole Efficaci**

Questa organizzazione è caratterizzata da una gestione strutturata, quale quella aziendale, con orientamento al risultato, coesione e coordinamento interno.

L'efficacia dipende dal grado di coinvolgimento dei docenti in attività di collaborazione tese al miglioramento. Necessita di una leadership didattica forte che agevoli il processo primario, di una cultura scolastica orientata al rendimento in particolare sulle competenze di base, una forte attenzione al monitoraggio.

Tale leadership, definita trasformativa, si concentra sullo sviluppo organizzativo e sull'apprendimento organizzato che indirettamente influiscono sul miglioramento dei risultati degli studenti. Coinvolge un livello generale, gestendo la comunicazione il coordinamento processi decisionali e partecipativi, ma coinvolge anche e soprattutto il processo primario di insegnamento e apprendimento promuovendo le condizioni di promozione dell'efficacia. In particolare il dirigente scolastico, in quanto leader educativo

- facilita i team orientati al lavoro;
- promuove la professionalizzazione del personale;
- controlla la qualità degli insegnamenti di una classe;
- è metacontrollore dei processi che si svolgono in classe;
- bilancia il tempo dedicato ai compiti educativi e a quelli amministrativi.

La leadership educativa del dirigente scolastico richiede un equilibrio tra due estremi, dati dall'azione direttiva e dalla concessione di autonomia ai professionisti (non solo docenti), oltre che un monitoraggio e un supporto continuo, l'uso di strutture e procedure e la creazione di una cultura condivisa (Sammons, 1995).

Modello di scuola	Variabili chiave
<p>“Burocrazia professionale”</p>	<p>Formazione iniziale per i docenti e loro sviluppo professionale  Mancanza di strategia e pianificazione a lungo termine  Mancanza di strutture intermedie  I docenti si occupano dell’operatività  Il monitoraggio viene ritenuto una minaccia all’autonomia docente  Il Dirigente Scolastico agevola il processo primario</p>
<p>“La scuola come organizzazione che apprende”</p>	<p>Formazione prevalentemente sui luoghi di lavoro  Lo sviluppo professionale: dalla formazione individuale all’apprendimento organizzativo  Dalla valutazione al feedback  Dal feedback negativo alla correzione degli errori da parte dell’organizzazione (apprendimento a circuito singolo)  Dal feedback negativo all’analisi e riflessione per rivedere non solo l’efficacia strumentale ma anche l’ambiente e le condizioni situazionali (apprendimento a doppio circuito).  Difficoltà nel mettere in discussione i principi, le finalità e gli obiettivi dell’organizzazione.  Atteggiamenti difensivi dei dipendenti per coprire gli errori  Approcci di pianificazione che non incentivano la partecipazione dal basso all’alto  Necessità di monitoraggio e valutazione  Il Dirigente Scolastico deve preservare l’autonomia, supportare e coinvolgere i docenti.</p>
<p>“La scuola come organizzazione che apprende”  “Cultura scolastica come il prodotto di un’auto-organizzazione”</p>	<p>Formazione prevalentemente sui luoghi di lavoro  Lo sviluppo professionale: dalla formazione individuale all’apprendimento organizzativo  Dalla valutazione al feedback  Dal feedback negativo alla correzione degli errori da parte dell’organizzazione (apprendimento a circuito singolo)  Dal feedback negativo all’analisi e riflessione per rivedere non solo l’efficacia strumentale ma anche l’ambiente e le condizioni situazionali (apprendimento a doppio circuito).  Difficoltà nel mettere in discussione i principi, le finalità e gli obiettivi dell’organizzazione.  Atteggiamenti difensivi dei dipendenti per coprire gli errori  Approcci di pianificazione che non incentivano la partecipazione dal basso all’alto  Necessità di monitoraggio e valutazione  Il Dirigente Scolastico deve preservare l’autonomia, supportare e coinvolgere i docenti.  Organizzazioni in continuo cambiamento  Effetti della composizione della popolazione studentesca  Effetti della composizione del personale docente  Caratteristiche degli insegnanti  Interazioni complesse fra gli insegnanti  Rinnovamento dei sistemi senza costante intervento top-down  Il rinnovamento è la risposta non solo all’ambiente ma anche ai bisogni e alle capacità dei componenti dell’organizzazione  Dinamiche di auto supporto interno bottom-up  leadership distribuita  comunità di pratica  management collaborativo</p>
<p>“Cultura scolastica come il prodotto di un’auto-organizzazione”  “La scuola come organizzazione a elevata affidabilità”</p>	<p>Organizzazioni in continuo cambiamento  Effetti della composizione della popolazione studentesca  Effetti della composizione del personale docente  Caratteristiche degli insegnanti  Interazioni complesse fra gli insegnanti  Rinnovamento dei sistemi senza costante intervento top-down  Il rinnovamento è la risposta non solo all’ambiente ma anche ai bisogni e alle capacità dei componenti dell’organizzazione</p>

	Dinamiche di auto supporto interno bottom-up leadership distribuita comunità di pratica management collaborativo <i>Curricula</i> sviluppati esternamente e piani di lezione Monitoraggio frequente Clima istituzionale delle scuole Gestione rapporti di soddisfazione tra le componenti forte personalizzazione chiarezza di obiettivi consapevolezza della missione primaria dell'organizzazione uso di procedure operative standard importanza del processo di reclutamento e formazione attenzione al monitoraggio, alla valutazione alla performance processo decisionale collegiale importanza dell'affidabilità di tutta l'organizzazione
“Modello di scuole efficaci”	Rendimento, orientamento, aspettative elevate Leadership educativa Consenso e collaborazione del personale Qualità del curriculum e opportunità di apprendere Clima scolastico Potenziale valutativo Coinvolgimento dei genitori Tempo di apprendimento efficace

Tabella 2.1 Modelli di scuola e variabili chiave, Scheerens, 2018

## Par.6 L'organizzazione scolastica quale motore del cambiamento

L'organizzazione riveste un ruolo di collante tra gli studenti, la conoscenza, gli insegnanti e le risorse (OECD 2013). Nella società attuale sembra esserci una spinta verso forme di organizzazione che portano alla valorizzazione delle varietà invece che ad un'uniformità (Gonzi, 2004). Il cittadino ha necessità di servizi su misura che rispondano alle sue particolari esigenze, alle sue necessità: l'autonomia è lo strumento capace di promuovere garantire gli interessi plurimi (Arena, 2005).

Le istituzioni scolastiche, fornendo il servizio, sono diventati i soggetti con i quali in contribuenti possono direttamente relazionarsi. Ciò comporta la possibilità di un dialogo proficuo con il territorio potendo modificare l'offerta formativa per renderla più aderente alle necessità non solo economiche ma anche socio culturali di riferimento.

Inoltre l'interazione e la cooperazione con i soggetti del territorio università, enti territoriali, associazioni di volontariato portano ad indicazioni per migliorare la scuola. Questa autonomia ha portato le scuole a rispondere alle attese degli stakeholders disegnando strategie, definendo progetti, pianificando azioni che nella maggior parte dei casi rivolgendosi gli stessi utenti hanno portato ad una competizione poco costruttiva.

### **Par.6.1 La complessità del miglioramento delle scuole**

La scuola non è una realtà “semplice”, lineare dove le teorie utilizzate per le altre organizzazioni possano essere facilmente esportate. Il motivo deriva essenzialmente dalla sua complessità: un mondo disordinato ha bisogno di teorie disordinate” (Sergiovanni, 2001: XVII-XVIII). Come abbiamo più volte evidenziato, la complessità della scuola è data da diversi fattori interconnessi quali la natura e la qualità dei saperi, la diversità degli attori del processo per responsabilità, motivazione, impegno e moralità, il contesto storico, fisico, sociale e culturale in cui ciò avviene e la non-linearità con cui viene raggiunto l'apprendimento (Comoglio,2002: VIII), la mancanza di interdipendenza tra programmazioni, curricoli, processi di insegnamento e risultati, oltre che variabili di difficile identificazione (Comoglio, 2002).

La scuola caratterizzata da incertezza, instabilità, complessità e varietà vede più che processi logici, processi caotici e il dirigente impegnato in un processo di gestione del caos (Schön, 1983). Inoltre in essa convivono la comunità professionale dei docenti, la comunità degli studenti, dei genitori e della dirigenza con obiettivi non sempre convergenti.

È una realtà dinamica e adattiva che vive ai limiti tra ordine disordine. Le interconnessioni tra i membri sono numerosissime ed in grado di produrre grandi risultati (ma anche grandi disastri), le risorse possono essere sperperate o finalizzate al successo formativo. In essa, più che dinamiche lineari di causa-effetto, si realizzano relazioni circolari con ricadute anche sulle cause stesse. (Comoglio 2010).



Siccome l'ambiente è turbolento e la pratica indeterminata non ci sono soluzioni tecniche e relazionali preconfezionate per la risoluzione dei problemi (Sergiovanni 2001), il cambiamento trova resistenze (OCSE, 2005 e 2013) da parte delle organizzazioni che, con il loro spirito di autoconservazione e il loro sistema burocratico, scoraggiano forme di comportamento nuove che appaiono rischiose, dirompenti ed incerte (Cerna, 2014).

Per un miglioramento del sistema di istruzione è necessario gestire riforme del sistema equilibrando strategicamente il cambiamento top down e down top nel tempo (Barbiere, 2009) coinvolgendo le professionalità insieme all'impegno pubblico (Hargreaves e Shirley 2009): importante è passare dalle prescrizioni normative alla professionalità alzando gli standard, sviluppando il capitale sociale, intellettuale ed organizzativo all'interno delle singole scuole.

Un ulteriore aspetto per il miglioramento a livello di sistema di cui tener conto sono le strategie differenziali che si devono adattare alla fase del ciclo delle prestazioni in cui una scuola si trova ed alla sua cultura. Le scuole all'estremità inferiore dello spettro delle prestazioni richiedono un intervento più dall'alto verso il basso che invece non funzionerebbe per la fascia alta delle prestazioni e nemmeno per quella media dove è necessario, vista la maggiore fiducia e competenza, implementare i processi decisionali delle scuole (Hopkins, Harris e Jackson, 1997). In qualsiasi sistema scolastico esiste una segmentazione, cioè una gamma di scuola che si trova in fasi diverse del ciclo di prestazioni (bassa-media-alta), il famoso “effetto scuola” che passa attraverso il raggiungimento degli standard di base, il consolidamento del sistema, la professionalizzazione degli insegnamenti e della leadership e infine l'innovazione guidata dal sistema.

Le organizzazioni scolastiche devono essere supportate nel processo di miglioramento non soltanto fornendo indicazioni di policy e strumenti top down ma accompagnandole nella costruzione della propria autovalutazione per riuscire a definire piani attuabili che possano poi portare ad attività che permettano l'acquisizione delle competenze ed il successo formativo degli allievi. In questo percorso le scuole non devono dimenticare quali sono i fattori di efficacia da conseguire affinché il miglioramento non sia senza punti di riferimento e il percorso non sia caratterizzato da autoreferenzialità. Nel capitolo successivo analizzeremo se e come gli indicatori dati alle scuole permettono la loro effettiva autoanalisi e cosa invece le scuole, attraverso quegli indicatori, non riescono

ad analizzare. Forniremo alle scuole lo strumento dei questionari di autovalutazione/gradimento affinché possano completare la propria autovalutazione attraverso la partecipazione e l'apporto fondamentale degli stakeholders.

## CAP 3

### I fattori di efficacia educativa come riferimento per l'autovalutazione

L'introduzione, a livello statistico, delle tecniche di analisi multilivello ha permesso di tenere conto di diverse variabili<sup>96</sup>, e ha consentito una stima dell'effetto di quelle che operano ai livelli più alti della gerarchia<sup>97</sup>.

Il consenso attorno alle principali categorie di variabili individuate come condizioni di promozione dell'efficacia è piuttosto ampio anche se vi sono notevoli divergenze riguardo alla pratica delle singole condizioni. Tutto ciò probabilmente deriva dalla diversità dei sistemi educativi nei vari paesi e dal fatto che i singoli studi si siano concentrati su diversi elementi, ma ciò non toglie che da essi si evince con chiarezza l'importanza di condizioni chiave per la promozione dell'efficacia.

I modelli dell'efficacia a livello di scuola tengono conto di fattori organizzativi che sono scaturiti nel contesto di studi di ricerca empirici. La ricerca empirica ha prodotto un corpus di conoscenze su "ciò che funziona meglio" a livello di sistema, di scuola e di classe osservando a livello di istituto.

---

<sup>96</sup>Tra le variabili vi sono la leadership educativa, il monitoraggio continuo, la collaborazione, il tempo e l'ambiente di apprendimento, l'orientamento al rendimento. Tra di esse quella ritenuta più importante è il background degli studenti rispetto ai risultati raggiunti. L'OCSE e la IEA per primi hanno messo a punto l'ESCS – Economic, Social and Cultural Status, da cui ha preso spunto l'Invalsi per realizzare un indicatore ESCS basato sulle caratteristiche delle nostre rilevazioni nazionali. In particolare esso si compone di tre elementi che valutano diversi aspetti delle condizioni socio-economiche e culturali:

HISEI – lo status occupazionale dei genitori (composto da BFMJ – livello occupazionale del padre e BMMJ – livello occupazionale della madre)

PARED – il livello d'istruzione dei genitori espresso in anni d'istruzione formale calcolati secondo gli standard internazionali ISCED – International Standard Classification of Education.

HOMEPOS – il possesso di alcuni beni materiali intesi come variabili di prossimità di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento come la presenza o meno in casa dell'allievo di un certo tipo di beni (un posto tranquillo per studiare, una scrivania per fare i compiti o una libreria fornita) (Invalsi, 2020)

<sup>97</sup> In particolare nelle scuole:

a) gli apprendimenti degli studenti sono influenzati da fattori che operano a più livelli;  
b) le azioni a livello classe e scuola hanno conseguenze sugli apprendimenti degli alunni;  
c) anche le azioni ai livelli più alti determinano le condizioni che a loro volta influenzano quanto accade nelle classi (Drent, Meelissen, van der Kleij, 2010)

## Par.1 I fattori generali di promozione dell'efficacia Scheerens

I fattori del processo educativo che influenzano i risultati degli studenti sono stati identificati, studiati e riorganizzati (Edmond, 1979; Purkey e Smith, 1983; Scheerens, 1992; Cotton, 1995; Scheerens e Bosker, 1997; Scheerens e Bosker, 1997; Sammons 1995, 1999; Levine e Lezotte, 1990; Marzano 2000, 2003) e sulle variabili che influenzano il livello scuola gli studiosi sono concordi (Purkey e Smith, 1983; Levine e Lezotte, 1990; Scheerens, 1992; Cotton, 1995; Sammons e coll., 1995). Tali condizioni di promozione dell'efficacia, esaminate anche nello studio di revisione sui fattori generali di promozione che portano le scuole ad avere risultati positivi (Reynolds e coll., 2014), sono state poi raggruppate da Scheerens attraverso studi che riguardano i sistemi scolastici dei paesi OCSE e che possono essere utilizzati anche dalle scuole italiane per avere strumenti più agevoli di autovalutazione (Scheerens, 2018).

Si è scelto Scheerens perché propone una riflessione critica del complesso delle conoscenze prodotte dalla ricerca negli ultimi cinquant'anni sull'efficacia dell'insegnamento, attraverso una revisione di oltre 700 pubblicazioni e ricerche internazionali e si concentra anche sull'imprescindibile tema della relazione tra efficacia educativa e miglioramento.

Per conoscere l'efficacia educativa bisogna lavorare sull'inefficacia: è dalla ricerca sull'efficacia/inefficacia educativa che può nascere una consapevolezza sulla conoscenza positiva del "come fare" meglio. (Palumbo M., 2019). Partendo da questa evidenza si utilizzeranno fattori di efficacia evidenziati da Scheerens dagli studi internazionali per indicare alle scuole gli elementi da analizzare per progettare il proprio miglioramento: auto valutarsi per conoscere davvero le proprie inefficienze per poter poi progettare percorsi seri di miglioramento che portino all'efficacia.

1	Orientamento al rendimento/aspettative elevate/aspettative dell'insegnante
2	Leadership educativa
3	Consenso e coesione tra i membri del personale
4	Qualità del curriculum/opportunità di apprendimento

5	Clima scolastico
6	Potenziale valutativo
7	Coinvolgimento dei genitori
8	Clima della classe <sup>98*</sup>
9	Tempo di apprendimento effettivo (gestione della classe) *
10	Didattica strutturata*
11.	Differenziazione, didattica adattiva*
12.	Feedback e rinforzo

Tabella 3.1 Fattori generali di promozione dell'efficacia Scheerens 2018 modificato

Nell'analisi che segue sono stati analizzati i fattori generali di promozione dell'efficacia di Scheerens<sup>99</sup> a livello di istituzioni scolastiche tralasciando volutamente quelli a livello di classe che necessitano di una riflessione che coinvolge elementi differenti e che non attengono allo scopo di questa analisi. Per poter verificare se le scuole hanno tutti gli elementi necessari per autovalutarsi rispetto ai fattori di efficacia educativa si è partiti dai dati che hanno a disposizione.

Invalsi rende visibili alle scuole annualmente degli indicatori necessari per l'autovalutazione. Tali indicatori pubblicati sul sito Scuola in Chiaro<sup>100</sup> servono a dare elementi di riflessione in chiave auto valutativa gli istituti scolastici e comprendono dati provenienti da:

<sup>98</sup> I fattori asteriscati \* si definiscono a livello di classe e non a livello di scuola

<sup>99</sup> Jaap Scheerens Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base, 2016 edito da Springer, la cui edizione italiana Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base, 2018) è stata realizzata da ricercatori Invalsi il contributo dei Fondi PON Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta), 10.9.3A-FSEPONINVALSI-2015-1.

<sup>100</sup> <https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiaro>

Scuola in chiaro è un portale che offre informazioni relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado riguardanti la didattica, i servizi, le attività, le risorse finanziarie, il Piano Triennale dell'offerta formativa, il rapporto di autovalutazione, la rendicontazione sociale, l'edilizia scolastica e il Programma Operativo Nazionale (PON). È uno strumento dato dal Ministero dell'Istruzione alle famiglie per orientarsi nella scelta della scuola il percorso di studio dei propri figli in occasione delle iscrizioni on line.

- ✓ dati rielaborati e restituiti da INVALSI sulla base delle sue risposte al questionario scuola<sup>101</sup>
- ✓ dati (economici ma non solo) desunti dalla stessa Amministrazione e dati sistema Sidi<sup>102</sup>
- ✓ dati di provenienza statistica (ISTAT, Ministro Interno...);
- ✓ dati rielaborati e restituiti da INVALSI alla scuola sulla base delle sue risposte al questionario scuola;
- ✓ dati provenienti dagli esiti delle rilevazioni standard sui livelli di apprendimento effettuati da INVALSI;
- ✓ possibile riserva di dati (indicatori) proposti e rielaborati dalla scuola stessa.

Quasi la totalità degli indicatori proviene da “dati esterni” oppure da dati “restituiti” alle scuole dopo la compilazione di questionari appositamente predisposti ed uguali per tutte. Il ruolo esterno assegnato agli indicatori può alimentare una sua sovra stimazione. Infatti solo volontariamente le scuole più attente, che vogliono approfondire ed integrare in dati, predispongono strumenti di indagine e un senso di concretezza del dato.

La valutazione delle scuole attraverso la condivisione e l'analisi critica delle proprie fragilità può portare a un miglioramento del sistema. Fondamentale appare un'analisi critica del set di indicatori che alimenta la redazione del Rav da parte delle scuole, magari approfondendone alcuni ed eliminandone altri ma soprattutto la raccolta e l'utilizzo di dati rilevanti sulle singole organizzazioni, indicatori significativi per ricostruire i profili standard di prestazioni realizzati dalle scuole.

Gli indicatori costituiscono un segnale, una lucina rossa, che si accende che non deve sostituire la riflessione e la ricerca sulle cause ma promuovere una riflessione autodiagnostica collettiva nell'organizzazione scolastica. Essi servono alla compilazione di schede di autovalutazione attraverso domande guida che tentano una flessibilità anche motivazionale. In base ai dati ed agli indicatori elaborati da Invalsi la scuola è chiamata a compilare le schede di autovalutazione che attraverso domande guida chiedono di analizzare contesto, esiti e processi della scuola evidenziando nei punti di forza e debolezza<sup>103</sup>.

---

<sup>101</sup> Il questionario, scuola sviluppato da Invalsi, viene compilato ogni tre anni da parte di tutte le scuole statali e paritarie del paese e serve alla raccolta di dati utili a costruire indicatori a supporto di processi di autovalutazione e valutazione esterna delle scuole.

<sup>102</sup> Il Sidi (Sistema Informativo Dell'Istruzione) è un'area riservata agli uffici dell'amministrazione centrale e periferica del Ministero dell'Istruzione e alle segreterie scolastiche con il fine di acquisire, verificare e gestire i dati che il sistema informativo raccoglie ed elabora

<sup>103</sup> Gli indicatori del Rav hanno trovato tutti una collocazione rispetto ai fattori di efficacia di Scheerens, ad eccezione di:

L'autovalutazione richiede la formulazione di quesiti specifici rilevanti sulla base dei quali deve essere impostata una raccolta dati validi affidabile (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Schildkamp, Visscher & Luyten, 2009; Vanhoof, De Maeyer & Van Petegem, 2011).

Nelle tabelle successive le prime due colonne (fattori di efficacia, componenti) corrispondono a quelle di Scheerens, mentre nella terza (sottocomponenti e voci esemplari), le voci sono state modificate esclusivamente per adattare al contesto scolastico italiano, confermando che i fattori inerenti all'istruzione hanno componenti pressoché uguali indipendentemente dal sistema d'istruzione a cui di riferiscono.

La quarta colonna (indicatore RAV/questionario) riporta l'indicatore del RAV corrispondente<sup>104</sup> e la quinta colonna l'indice di riferimento. Per ogni indice viene indicato da Invalsi come benchmark il risultato di scuole di riferimento (es. regionali, nazionali, di ambito geografico). Nel caso degli esiti si tiene conto delle scuole con ESCS<sup>105</sup> simile.

Gli indicatori non riescono a coprire la totalità dei fattori di efficacia per cui, laddove sia necessario, sono state indicate le domande del questionario da dare a dirigenti scolastici, docenti, personale ATA, studenti nelle scuole secondarie e genitori per poter

---

#### 1.2.a.1 Tasso di disoccupazione

#### 1.2.b.1 Tasso di immigrazione

che dovrebbero aiutare le scuole nell'analisi del contesto, seppur interessanti, certo non sono esaustivi e potrebbero essere arricchiti da un'analisi che focalizzi l'attenzione sulla situazione economica del territorio utilizzando gli indicatori territoriali per le politiche di sviluppo presenti nella Banca dati degli indicatori territoriali per le politiche di sviluppo (ISTAT, 2021) per far comprendere alla scuola come potrebbe collocarsi con la sua offerta formativa per rispondere alle esigenze formative e professionali del contesto in cui opera

<sup>104</sup> Per ogni indicatore, accanto al valore della Situazione della scuola viene affiancato anche il Riferimento Provinciale %, Riferimento Regionale %, Riferimento Nazionale %

<sup>105</sup> L'indicatore ESCS – l'Economic, Social and Cultural Status – definisce lo status sociale, economico e culturale delle famiglie degli studenti che influenza i livelli di apprendimento conseguiti. Serve a misurare l'influenza del background e quindi a comprendere il contributo del sistema educativo ai risultati degli allievi. Per poter meglio distinguere il peso del background degli studenti dal valore aggiunto offerto dalla scuola è stato creato degli indicatori statistici.

L'indicatore ESCS ( Economic, Social and Cultural Status ) si compone di tre elementi che valutano diversi aspetti delle condizioni socio-economiche e culturali:

HISEI – lo status occupazionale dei genitori

PARED – il livello d'istruzione dei genitori espresso in anni d'istruzione formale seguita calcolati secondo standard internazionali

HOMEPOS – il possesso di alcuni beni materiali intesi come variabili di prossimità di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento

I dati per calcolare l'ESCS vengono raccolti in parte attraverso il questionario studente somministrato ai ragazzi durante lo svolgimento delle Prove INVALSI, ulteriori dati vengono invece forniti dalle segreterie scolastiche.

completare l'analisi auto valutativa da parte delle scuole. Le domande del questionario derivano direttamente dai sottocomponenti e voce esemplari raccolti da Scheerens, dalle domande così ricavate sono stati costruiti questionari utili per analizzare e valutare le scuole.

Per ogni domanda “aggiunta” è posta una lettera a seconda dell’interlocutore a cui rivolgerla:

DS Dirigente scolastico

D Docente

A personale ATA

S Studente

G Genitore

Alla fine vengono costruiti cinque questionari che dovrebbero servire alle scuole per analizzare tutti quegli aspetti che altrimenti resterebbero inesplorati e non permetterebbero un’auto analisi corretta, partecipata e completa

### **Par. 1.1 Orientamento al rendimento/aspettative elevate/aspettative dell’insegnante (*Achievement orientation/ high expectations*)**

La scuola dinanzi alle pressanti richieste, alle molteplici attività da svolgere e alle crescenti responsabilità deve riuscire a mantenere chiari gli obiettivi da perseguire. Il successo nell'attività scolastica, premessa di quella formativa, non può dipendere esclusivamente dalle competenze legate allo studio ma è il risultato di molteplici processi correlati in cui le dimensioni cognitive, emotive, affettive, motivazionali e sociali si influenzano reciprocamente.

La teoria degli obiettivi di raggiungimento, derivanti da quella della motivazione per il successo ( McClelland,1953; Atkinson,1957) riconosce come le prestazioni degli individui, e quindi degli studenti, dipendano dalla motivazione e dalla focalizzazione su uno scopo da perseguire riuscendo a tradurre le proprie azioni in prestazioni: se tutta l'organizzazione è tesa non solo all’obbligo di una prestazione di un servizio ma a un



rendimento elevato e a raggiungere obiettivi ambiziosi allora ne saranno condizionate tutte le scelte e le conseguenti prestazioni. Le convinzioni infatti influenzano direttamente il raggiungimento di obiettivi agendo sulla motivazione, migliorando l'apprendimento e sviluppando l'autodeterminazione (Oliveira e Catão, 2017) sia nel contesto dell'insegnamento e apprendimento sia per i risultati che, dopo aver lasciato il contesto scolastico, i ragazzi raggiungeranno professionalmente e a livello personale (Oliveira, 2018).

Una politica interna orientata al rendimento passa allora attraverso politiche, scelte di fondo, atteggiamenti, comportamenti che oltre ad impregnare la cultura di una scuola e magari di un sistema, pongono il successo scolastico alla base delle loro decisioni senza mai dimenticare le caratteristiche individuali degli studenti. In tali casi le scuole si focalizzano sulla padronanza delle materie di base, sulle aspettative al rendimento sia da parte dei docenti che delle famiglie e fissano standard che stimolino gli allievi senza demotivarli.

<b>Fattori</b>	<b>Componenti</b>	<b>Sotto-componenti e voci esemplari</b>	<b>Indicatore RAV/Questionario</b>	<b>Indice</b>
1. Orientamento al rendimento, aspettative elevate	1.1 Chiaro <i>focus</i> sulla padronanza delle materie di base	Enfasi che il Dirigente Scolastico e il Collegio Docenti pongono sull'apprendimento delle capacità di base, come quelle scientifiche e di lettura, rispetto alle capacità creative e sociali. Le abilità di base, in particolare italiano, matematica ed inglese, sono oggetto dei test Invalsi e di prove parallele organizzate a livello di singola scuola.	<b>3.5.d</b> Progetti prioritari  <b>3.5.d.1</b> Tipologia dei progetti prioritari.  <b>3.5.c</b> Progetti realizzati <b>3.5.c.1</b> Ampiezza dell'offerta dei progetti <b>3.5.c.2</b> Spesa media per i progetti <b>3.5.c.3</b> Spesa dei progetti per studente  <b>3.5.d</b> Progetti prioritari <b>3.5.d.1</b> Tipologia dei progetti prioritari	<b>3.5.d.1</b> % Tipologia progetti % Progetti o iniziative riguardanti il curriculum e le discipline % Progetti riguardanti Abilità linguistiche / lettura / biblioteca % Progetti riguardanti Abilità logico - matematiche e scientifiche  <b>3.5.c.1</b> N. di Progetti realizzati  <b>3.5.c.2</b> Spesa media per progetto in euro  <b>3.5.c.3</b> Spesa media per studente in euro  <b>3.5.d.1</b> SI/NO e % Formazione e aggiornamento del personale Abilità linguistiche / lettura / biblioteca Abilità logico - matematiche e scientifiche Prevenzione del disagio - Inclusione (soggetti

			svantaggiati, diversamente abili, con cittadinanza non italiana, DSA) Lingue straniere Tecnologie informatiche (TIC) Attività artistico - espressive convivenza civile (Educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, all'affettività) Sport Orientamento - Accoglienza - Continuità Progetto trasversale d'istituto Altri argomenti
1.2 Aspettative elevate (a livello di scuola)	La scuola ha aspettative elevate riguardo i propri studenti non solo rispetto al corso di studio ma anche a tutto il percorso di studio.  <b>Solo per la Scuola Superiore</b> La scuola si valuta tenendo conto della --- percentuale attesa di studenti che terminerà gli studi superiori e di quelli che si immatricoleranno all'Università e dei crediti da loro conseguiti nei primi due anni di studio. percentuale attesa di diplomati che riesce ad inserirsi nel mondo del lavoro	<b>2.1.a</b> Esiti degli scrutini <b>2.1.a.1</b> Studenti ammessi alla classe successiva <b>2.1.a.2</b> Studenti sospesi in giudizio per debito scolastico  <b>1.1.c</b> Studenti in ingresso nel II ciclo per esiti nel ciclo precedente <b>1.1.c.1</b> Distribuzione degli studenti del 1° anno per punteggio nell'Esame di Stato del I ciclo  <b>2.4.b</b> Prosecuzione negli studi universitari <b>2.4.b.1</b> Studenti diplomati che si sono immatricolati all'Università <b>2.4.b.2</b> Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare	<b>2.1.a.1</b> % Studenti ammessi alla classe successiva  <b>2.1.a.2</b> % Studenti sospesi in giudizio per debito scolastico  <b>1.1.c.1</b> % Voto % 6 %7 %8 %9 %10 %10 e Lode  <b>2.4.b.1</b> % Studenti diplomati che si sono immatricolati all'Università <b>2.4.b.2</b> % Studenti Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Architettura e Ingegneria civile Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare – Economico Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare – Giuridico Distribuzione degli studenti immatricolati

			<p>all'Università per area disciplinare - Informatica e Tecnologie ICT</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Ingegneria industriale e dell'informazione</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Letterario-Umanistico</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare – Linguistico</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Medico-Sanitario e Farmaceutico</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Politico-Sociale e Comunicazione</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare – Scientifico</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Scienze motorie e sportive</p> <p><b>2.4.c</b> Rendimento negli studi universitari</p> <p><b>2.4.c.1</b> Crediti conseguiti dai diplomati nel I anno di Università</p> <p><b>2.4.c.2</b> Crediti conseguiti dai diplomati nel II anno di Università</p>	<p>all'Università per area disciplinare - Informatica e Tecnologie ICT</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Ingegneria industriale e dell'informazione</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Letterario-Umanistico</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare – Linguistico</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Medico-Sanitario e Farmaceutico</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Politico-Sociale e Comunicazione</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare – Scientifico</p> <p>Distribuzione degli studenti immatricolati all'Università per area disciplinare - Scienze motorie e sportive</p> <p><b>2.4.c.1</b> Diplomati nell'a.s. 2016/2017 entrati nel sistema universitario nell'a.a. 2017/2018, per macro area e per classi di Credito Formativo Universitario acquisito nel Primo Anno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• più della metà dei CFU (%)</li> <li>• meno della metà dei CFU (%)</li> <li>• nessun CFU (%)</li> </ul> <p>Macro Area Sanitaria</p> <p>Macro Area Scientifica</p> <p>Macro Area Sociale</p> <p>Macro Area Umanistica</p> <p><b>2.4.c.2</b> Diplomati nell'a.s. 2016/2017 entrati nel sistema universitario nell'a.a. 2017/2018, per macro area e per classi di Credito Formativo Universitario acquisito nel Secondo Anno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• più della metà dei CFU (%)</li> <li>• meno della metà dei CFU (%)</li> <li>• nessun CFU (%)</li> </ul> <p>Macro Area Sanitaria</p>
--	--	--	---	---

			<p>Macro Area Scientifica</p> <p>Macro Area Sociale</p> <p>Macro Area Umanistica</p> <p><b>2.4.d</b> Inserimento nel mondo del lavoro</p> <p><b>2.4.d.1</b> Quota di diplomati inseriti nel mondo del lavoro</p> <p><b>2.4.d.3</b> Distribuzione dei diplomati per tipologia di contratto</p> <p><b>2.4.d.4</b> Distribuzione dei diplomati per settore di attività economica</p> <p><b>2.4.d.5</b> Distribuzione dei diplomati per qualifica di attività economica</p>	<p><b>2.4.d.1</b> % Quota di diplomati inseriti nel mondo del lavoro</p> <p><b>2.4.d.3</b> % Diplomati per tipologia di contratto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo indeterminato</li> <li>• Tempo determinato</li> <li>• Apprendistato</li> <li>• Collaborazione</li> <li>• Tirocinio</li> <li>• Altro</li> </ul> <p><b>2.4.d.4</b> % Diplomati per settore di attività economica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Agricoltura</li> <li>○ Industria</li> <li>○ Servizi</li> </ul> <p><b>2.4.d.5</b> % Diplomati per qualifica di attività economica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alta</li> <li>▪ Media</li> <li>▪ Bassa</li> </ul>
1.3	<p>Aspettative elevate (a livello di insegnante, a livello di studente e di genitori)</p> <p>Gli insegnanti di questa scuola apprezzano il loro lavoro e sono convinti dell'importanza dell'apprendimento e che tutti gli alunni possano ottenere un buon risultato.</p> <p>La scuola tiene conto sia le aspettative degli studenti che quelle dei genitori</p>	<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p>D1. Ti piace il tuo lavoro?</p> <p>D2. Quanto è importante che gli alunni ottengano buoni risultati negli studi?</p> <p>D3. Quanto è importante che gli alunni ottengano buoni risultati nei test e negli esami?</p> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p><b>A 1</b> Ti piace il tuo lavoro?</p>	<p>D1 SI/NO</p> <p>D2 Da 1 a 5</p> <p>1 poco importante 5 essenziale</p> <p>D3 Da 1 a 5</p> <p>1 poco importante 5 essenziale</p> <p><b>A 1</b> SI/NO</p>	
1.4	<p>Registrazione del rendimento degli</p> <p>La scuola registra il rendimento di tutti gli alunni non solo ai fini amministrativi ma come strumenti per il miglioramento</p>	<p><b>3.5.a</b> Monitoraggio</p> <p><b>3.5.a.1</b> Forme di monitoraggio</p>	<p><b>3.5.a.1</b> NO</p> <p>in maniera occasionale</p> <p>in maniera periodica</p> <p>in maniera sistematica e strutturata</p>	

	alunni			
--	--------	--	--	--

**Tabella 3.2** Componenti, sotto-voci, indicatori ed indici riferiti al fattore di promozione dell'efficacia "Orientamento al rendimento, aspettative elevate" modificato da Scheerens, 2018

## **Par. 1.2 Leadership educativa (*Educational leadership*)**

Nelle amministrazioni pubbliche il datore di lavoro è l'Amministrazione e il ruolo dei manager è svolto dai dirigenti che perseguono il buon andamento attraverso l'applicazione delle regole di economicità, efficacia ed efficienza. Nel mondo della scuola il lavoro di coinvolgimento di tutta l'organizzazione, per la buona riuscita della formazione e crescita di tutti gli alunni, è prerogativa del dirigente scolastico attraverso la costruzione di un progetto educativo con la collaborazione di tutta la comunità educante ed inclusiva (Xodo, 2010). È ormai un fattore condiviso da molti studiosi che il ruolo del DS sia promuovere il miglioramento scolastico e l'efficienza delle scuole ed indirettamente gli apprendimenti degli studenti (Bolivar, 2014; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Moolenaar, Daly & Slegers, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Paletta, 2015).

Sulla figura del dirigente scolastico italiano ancora non si concorda: di certo forzato "burocrate" immerso nelle ingarbugliate procedure amministrative, leader educativo capace di guidare e indicare gli orizzonti da raggiungere da parte di tutte le risorse dalla scuola, manager che deve captare nuove risorse verso la sua scuola e comunicatore per ottimizzare le relazioni con il territorio, i genitori, gli studenti<sup>106</sup>.

Il Dirigente Scolastico non ha la possibilità di scegliere né tantomeno valutare le risorse umane a disposizione, se non all'atto dell'assunzione in ruolo, al termine del periodo di prova o su richiesta e quale membro del Comitato di Valutazione. Ha però la possibilità di retribuire e valorizzare le attività e gli impegni svolti dal personale scolastico con le risorse della contrattazione integrativa. In caso di incapacità professionale del docente,

<sup>106</sup> Il profilo del dirigente scolastico è delineato nell'art. 25 del decreto legislativo 165 del 2001, che recepisce la figura dirigenziale del capo di istituto, così come era stata delineata dall'autonomia scolastica, in equilibrio tra la dimensione monocratica con le sue responsabilità, i suoi "autonomi poteri di direzione", il raggiungimento degli obiettivi, e quella di coordinamento progettuale con gli organi collegiali per valorizzare le risorse professionali, territoriali ed economiche a disposizione.

ossia inidoneità allo svolgimento il servizio, il dirigente scolastico ha il compito di avviare la procedura, segnalando i fatti all'Ufficio Scolastico Regionale e richiedendo l'intervento di un ispettore che verifichi la fondatezza di quanto segnalato. Il riscontro, che può durare anche mesi, se ha esito positivo porta al licenziamento. Procedura simile viene utilizzata in caso di inidoneità all'insegnamento dovuta a motivi di salute, nella quale viene chiesto però l'intervento di una commissione medica. Se, però, in sede giudiziaria viene comprovata l'illegittimità del provvedimento, spetterà al dirigente in persona risarcire il docente anche per mensilità pregresse. La presenza del Ds durante le lezioni, anche on line, con lo scopo di seguire l'attività didattica come se fosse una visita ispettiva viene considerata illegittima e non rientra nelle sue competenze.

Oltre a compiti legati alla gestione del personale e alla didattica Il D.S., in quanto legale rappresentante dell'istituzione scolastica (datore di lavoro) è responsabile in materia di sicurezza sul lavoro (D. Lgs n.81/2008), compito naturalmente già gravoso perché deve relazionarsi con gli Enti Locali quali proprietari degli edifici, divenuto ancora più complicato in seguito all'ondata pandemica. Inoltre si deve occupare di amministrazione, contabilità, contenzioso, incombenze che prendono tempo e risorse.

I risultati del DS dipendono dal tempo dedicato ai compiti educativi versus amministrativi e dalla capacità di essere metacontrollore dei processi, controllore della qualità degli insegnanti, facilitatore di team orientati al lavoro, promotore e facilitatore della professionalizzazione del personale (Scheerens, 2018).

I DS devono progettare, sviluppare ed implementare

- un'organizzazione e un ambiente professionale efficace per l'insegnamento e l'apprendimento (Moos, Johansson e Day, 2011; Day, Gu & Sammons, 2016; Gumus, Bellibas, Esen e Gumus, 2016; Hitt & Tucker, 2016; McCarley, Peters e Decman, 2016)
- sistemi di valutazione e responsabilità che impattino positivamente sul rendimento degli studenti (Hanushek, Link e Woessmann, 2013), riducano la dipendenza dei risultati degli studenti dal loro status socio economico (Schütz, West e Wöbmann, 2007) e coinvolgano tutti i livelli del sistema scolastico attraverso una sinergia tra valutazione esterna, autovalutazione e valutazione interna.
- indicare la direzione verso un curriculum unitario, coerente e di grandi aspettative che aiuti gli studenti a raggiungere il proprio potenziale;

- supportare l'insegnamento e l'apprendimento per garantire coerenza e innovazione nelle pratiche di insegnamento consentendo l'apprendimento personalizzato per tutti gli studenti;
- sviluppare il personale trasformando le scuole in comunità di apprendimento professionale per gli insegnanti al fine di avere studenti quali discenti attivi. I leader che promuovono e partecipano allo sviluppo professionale dei docenti hanno un effetto almeno doppio sul miglioramento dei risultati degli studenti (Hallinger's, 2010);
- implementare l'organizzazione per avere scuole efficaci, coinvolte in rete che collaborino per valorizzare le diversità curriculari, dare supporto professionale e assicurare i servizi per la formazione degli allievi (Leithwood, Seashore Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004).

La leadership può essere esercitata secondo diversi modelli. Richiede nelle burocrazie professionali un equilibrio tra azione direttiva e libertà, da concedere ai docenti quali professionisti autonomi, per creare una cultura condivisa che porti a procedure strutturate, monitoraggio, orientamento e supporto organizzativo (Sammons e coll, 1995). Infatti nelle burocrazie professionali gli insegnanti potrebbero operare anche in assenza di leadership, semplicemente con una supervisione diretta. In tale contesto si è sviluppata una “leadership trasformazionale” che ha visto ridurre l'intrusione della dirigenza nel processo primario di insegnamento-apprendimento a favore di un maggiore impegno nell'ambito dell'organizzazione, sempre finalizzata al successo formativo degli studenti. Tale leadership, trasformando il contesto culturale in cui le persone lavorano, si evolve successivamente verso una leadership didattica orientata sicuramente all'apprendimento degli studi e quindi al miglioramento della scuola (Dwyer,1984; Hallinger e Murphy, 1985; Leithwood e Riehl 1999; Day et al., 2010; Leithwood, Day, Sammons, Hopkins e Harris, 2007) e leadership organizzativa impegnata nella costruzione del consenso e della collaborazione.

In tempi più recenti si assiste ad uno spostamento verso una “leadership organizzativa” che tende a definire strutture collaborative, suddivisioni di compiti e standard comuni, norme giuridiche, procedure altamente formalizzate, regole formali e informali ed obiettivi chiari che creano un'atmosfera di collaborazione e fiducia (McMeekin, 2003). Il leader deve essere allora capace di svolgere un metacontrollo (controllo del controllo) e di sviluppare non solo le sue doti personali ma anche costruire il consenso e la collaborazione quale facilitatore dei processi di insegnamento-apprendimento

attraverso l'uso ottimale non solo delle risorse umane ma anche della tecnologia in senso ampio dell'ambiente quale ulteriore elemento di valorizzazione per il processo di apprendimento (Scheerens, 2012).

Un'altra tipologia di leadership (“leadership istituzionale”) tipica del dirigente scolastico ne ha innovato il ruolo: sono quei dirigenti che tentano di migliorare le proprie scuole attraverso un cambiamento che li vede protagonisti anche con collaborazioni con altre scuole, rete di relazioni più ampie tra le comunità locali, partnership ma soprattutto come fautori del cambiamento stesso (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008; Pont, Nusche e Moorman, 2008; Barber, Whelan e Clark, 2010). Le scuole attraverso reti auto organizzate<sup>107</sup> (Rhodes, 1997) provano a rispondere alla governance gerarchica per proteggere il proprio posizionamento nelle gerarchie di status locali, ma solo raramente riescono a creare partnership profonde (Hargreaves, 2010; Greany, 2014, 2015a, 2016). Il sistema di auto miglioramento richiede infatti una co-costruzione locale in cui le scuole condividono le priorità, costruiscono soluzioni collegiali e sono animate da fiducia reciproca creando partenariati profondi e stretti (Hargreaves, 2012) portando ad una leadership collettiva dei sistemi locali (Ainscow, 2015)<sup>108</sup>.

La leadership didattica guida i comportamenti degli insegnanti (Leithwood e Riehl, 1999; Pont, Nusche, & Hopkins, 2008; Pont, Nusche e Moorman, 2008; Verhaeghe, Vanhoof, Valcke e Van Petegem, 2010) e li coinvolge nell'intero processo di istruzione (Robinson, Hohepa e Lloyd's, 2009; Louis, Leithwood, Wahlstrom e Anderson, 2010; Harris, 2010). Si affianca alla leadership distribuita che richiede non solo di progettare

---

<sup>107</sup> In particolare le reti di scuola (L. 107/20 art. 1 c. 70-71-72-74) sono di due tipologie:

- le reti di ambito che riuniscono stabilmente le scuole dell'ambito territoriale individuate da ciascunUSR. E' il territorio con le proprie caratteristiche e i propri enti territoriali a rappresentare le esigenze dell'istituzione scolastica accrescendo anche il loro potere negoziale;
- le reti di scopo prevedono la partecipazione anche di scuole appartenenti a diversi ambiti, trovando nello scopo lo strumento comune per realizzare politiche di sistema (es. alternanza scuola-lavoro, orientamento, Piano Nazionale Scuola Digitale, disabilità, inclusione, laboratori per l'occupabilità, sostenibilità ambientale, educazione all'imprenditorialità).

<sup>108</sup> La realizzazione di questi rapporti dipende da:

- capacità delle scuole di assumere ciascuno il proprio ruolo (Chapman, 2013);
- coordinamento, coerenza, pianificazione e feedback con presenza di scuole leader e supervisione a livello superiore esempioUSR (Gilbert et al., 2013);
- finanziamenti per lo sviluppo delle infrastrutture necessarie (Greany, 2015b);
- Implementazione e condivisione delle buone pratiche (Brown, 2015)
- inclusività per tutti i tipi di scuola senza alcuna disparità per grado e dimensione (Sandals e Bryant, 2014; Higham e Earley, 2014; Cousin, 2018);
- Coinvolgimento con la partecipazione attiva di tutti gli attori locali, compresi docenti genitori studenti (Hatcher, 2014; Higham, 2017).



ma di condividere, essere collaborativi, creativi, reattivi, fare rete per risolvere i problemi ma anche per poter assicurare la quotidianità (Azorín, 2020). Si inserisce in questo sentiero la visione delle comunità come risorsa per sostenere soprattutto i più deboli attraverso competenze aggiuntive, conoscenze, capacità locali<sup>109</sup> (Hargreaves and Fullan 2020; Harrison, 2012).

### **Par. 1.2.1 Il leader in tempi di crisi**

Anche durante la crisi pandemica i principi di una buona leadership sono stati importanti: avere una visione chiara, essere sensibile al contesto, sviluppare e gestire le risorse umane, costruire relazioni (Leithwood, Harris, and Hopkins 2020; Harris 2020)<sup>110</sup>. I DS devono riuscire a gestire le proprie risposte emotive ma anche quelle di tutti gli altri attori alla crisi, compresa l'ansia, la frustrazione, la rabbia, coinvolgere i dipendenti anche attraverso comunicazioni chiare e frequenti (Wooten e James 2008) e l'apprezzamento per il lavoro svolto (McGuinness 2020, Orangefiery 2020a, Orangefiery 2020b). Il leader deve mantenere la calma e dare l'esempio, essere chiaro e diretto, apparire onesto e trasparente (Bogusky-Halper (2020) perché durante la crisi i dipendenti dipenderanno dalle organizzazioni per l'orientamento e le organizzazioni dipenderanno dei dipendenti per andare avanti (Gilbreath e Montesino 2006). Deve dare i messaggi realistici, positivi, equilibrati inviandoli attraverso canali appropriati in modo da spiegare gli stakeholder le strategie di risoluzione della crisi e di come abbia intenzione di affrontare le sfide presenti e future. Inoltre essere carismatico ed autorevole non basta per una crisi così dirompente: è necessario coinvolgere i membri dell'organizzazione definendo non solo le priorità organizzative ma attingendo alla leadership condivisa e al senso di appartenenza da parte di tutti i membri dell'organizzazione. Il leader deve inoltre promuovere la resilienza organizzativa affrontando la crisi con agilità per assorbire le avversità e migliorare la reattività alle

---

<sup>109</sup> "Connettersi per imparare imparare per connettersi" descrive il lavoro che quotidianamente svolgono alunni e docenti che devono essere guidati, anche passata l'emergenza, a trovare un equilibrio tra tecnologia e pedagogia.

<sup>110</sup> Una crisi, come quella pandemica COVID 19 che non ha precedenti nella storia e non solo ha testato i limiti dei sistemi sanitari ma anche colpito pesantemente l'economia globale (Gopinath, 2020) può destabilizzare l'organizzazione e i suoi lavoratori (Boin, 2015) a causa di novità situazionali, obiettivi poco chiari e mutevoli, informazioni inaffidabili (Kayes, Allen e Self 2017, 277).

sfide attraverso l'adattamento, la creatività e l'innovazione sia nel processo decisionale che nel pensiero operativo. Deve creare un'infrastruttura che dia spazio a comunicazioni sane, processi decisionali interattivi, pianificazione strategica caratterizzata da flessibilità e apertura al cambiamento e alla crescita (Raney, 2014; Caminiti, 2020).

I leader nei tempi di crisi dovrebbero avere diversi ruoli:

1. *Sensemaker* I leader devono essere da guida nelle attività dei dipendenti comprendendo i fenomeni di cambiamento utilizzando i nuovi processi e modificando le strategie di azione (Pye 2005)
2. *Technology enabler* Poichè la tecnologia è diventata parte integrante delle organizzazioni il leader deve sviluppare una visione che permetta al personale di utilizzarla in modo ottimale (Lewis 2010) e flessibile rendendo possibile il lavoro da posizioni alternative (Li, Ghosh e Nachmias 2020);
3. *Emotional stability and employee well-being*. I leader devono abbattere le distanze con i dipendenti per comunicare con loro permettendogli di superare i diversi problemi emotivi e personali (Rocco e Shuck 2019) anche attraverso piattaforme virtuali dove dipendenti possono condividere insieme sia le sfide sia gli obiettivi raggiunti;
4. *Innovative Communication* È necessario aiutare i dipendenti ad avere informazioni corrette ed aggiornate mediandole, per ridurre l'ansia e la sensazione di continua incertezza. Siccome alcuni lavorano da casa, è necessaria un'interazione su base settimanale o giornaliera, per gruppi o su base individuale, per valorizzare il lavoro di ciascuno (Ravazzani 2015);
5. *Maintain Financial health of organization* Il tempo di crisi bisogna informare tutti gli attori sui motivi di eventuali accessi alle risorse aggiuntive e comunicare le scelte per l'uso di fondi ulteriori (es PON, fondi ministeriali, eventuali donazioni) (Schwantes 2020).

L'importanza della leadership non è messa in discussione ma i dirigenti scolastici (DS) stanno sperimentando ormai da tempo le contraddizioni del modello di autonomia scolastica: le politiche di reclutamento, formazione, selezione, remunerazione, valutazione, licenziamento sono gestite sia a livello centralizzato che dalle singole scuole. Inoltre sono sotto pressione a causa di un aumento della complessità e della multiculturalità della popolazione studentesca. I compiti amministrativi assorbono ancora la maggior parte del tempo e le preoccupazioni principali sono divenute le

responsabilità legate ai temi della sicurezza sul lavoro e ai contenziosi giudiziari che li coinvolgono in materia penale, giuslavorativa e amministrativa (Bezzina, Paletta, & Alimehmeti, 2017) rafforzando una figura professionale incentrata su aspetto burocratici e compiti amministrativi (Paletta & Bezzina, 2016) con un proprio grado di soddisfazione basso (indagine Teaching and Learning International Survey TALIS, 2013). I Dirigenti scolastici sono sottoposti ad alti livelli di stress e di burnout, con richieste lavorative elevate e vedono il loro benessere lavorativo dei dirigenti è compromesso da cattivi rapporti con l'Amministrazione a causa della poca prevedibilità, della poca chiarezza e completezza delle informazioni che il dirigente riceve da essa e da cui dipende l'intera organizzazione della vita scolastica (Buonomo, Fiorilli, 2018), che sono ancora più aumentati a causa della pandemia (Gabrieli, Guadagni, 2021; Falsetta, 2021).

Fattori	Componenti	Sotto-componenti e voci esemplari	Indicatore RAV/Questionario	Indice
2. Leadership educativa	2.1 Continuità nel ruolo	Il DS ha un'esperienza nel ruolo e assicura la continuità sulla scuola nella quale presta servizio	<b>1.4.a</b> Caratteristiche del Dirigente scolastico <b>1.4.a.1</b> Tipo di incarico del Dirigente scolastico  <b>1.4.a.2</b> Anni di esperienza del Dirigente scolastico  <b>1.4.a.3</b> Anni di servizio del Dirigente Scolastico nella scuola	<b>1.4.a.1</b> Incarico effettivo Incarico nominale Incarico di reggenza Incarico di presidenza <b>1.4.a.2</b> Fino a 1 anno Da più di 1 a 3 anni Da più di 3 a 5 anni Più di 5 anni  <b>1.4.a.3</b> Fino a 1 anno Da più di 1 a 3 anni Da più di 3 a 5 anni Più di 5 anni
	2.2 Capacità generali di leadership	Prende provvedimenti se la performance di un insegnante è inadeguata, Incoraggia e sostiene i docenti in caso di	<b>QUESTIONARIO DS</b> <b>DS1</b> Sono stati presi provvedimenti per performance inadeguata da parte di docenti? <b>DS2</b> Quali i sono stati?	<b>DS1</b> SI/NO  <b>DS2</b> (è possibile dare più risposte) Assegnazione del docente ad un'altra classe

	necessità. Specifica chiaramente che la sua massima priorità è la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.	<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D1</b> Il DS fornisce sostegno per migliorare la qualità del proprio operato?</p> <p><b>D2</b> Qual è la massima priorità per la scuola?</p> <p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>A 2</b> Il DS fornisce sostegno per migliorare la qualità del proprio operato?</p>	<p>Individuare percorsi di miglioramento (tutor, corsi di formazione...)</p> <p>Cambiamenti organizzativi</p> <p>Provvedimento disciplinare</p> <p>Altro</p> <p><b>D1</b> SI/NO e %</p> <p><b>D2</b> Qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento</p> <p>Il benessere degli alunni</p> <p>Clima scolastico positivo</p> <p>Altro</p> <p><b>A 2</b> SI/NO</p>
2.3 Il dirigente scolastico o come dispensatore di informazioni, coordinatore e partecipativo	Grado, tempestività e qualità delle informazioni date	<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 6</b> Il DS promuove riunioni del personale e gruppi di lavoro?</p> <p><b>D7</b> Coinvolge i docenti nelle decisioni che li riguardano?</p> <p><b>D8</b> Ascolta le richieste dei docenti?</p> <p><b>D9</b> Supporta i docenti in caso di problematiche che sorgono all'interno delle classi?</p> <p><b>D10</b> Si fida dei membri del suo staff</p> <p><b>D11</b> Può essere avvicinato facilmente</p> <p><b>D12</b> Promuove la soddisfazione sul lavoro</p> <p><b>D13</b> Pondera con serietà i suggerimenti e le idee degli insegnanti nel rispetto del clima e della sfera di lavoro</p> <p><b>D14</b> In caso di controversie, è attento nel risolverle/ristabilire i rapporti reciproci</p> <p><b>D15</b> Le informazioni date dal DS sono repentine ed efficaci?</p> <p><b>D16</b> Il DS fornisce sostegno per migliorare la qualità del proprio operato?</p> <p><b>D 17</b> Come sono i rapporti con il</p>	<p><b>D6</b> SI NO</p> <p><b>D7</b> SI NO</p> <p><b>D8</b> SI NO</p> <p><b>D9</b> SI NO</p> <p><b>D10</b> SI NO</p> <p><b>D11</b> SI NO</p> <p><b>D12</b> SI NO</p> <p><b>D13</b> SI NO</p> <p><b>D14</b> SI NO</p> <p><b>D15</b> SI NO</p> <p><b>D16</b> SI NO</p>

			dirigente scolastico? <b>QUESTIONARIO ATA</b> <b>A 5</b> Come sono i rapporti con il dirigente scolastico? <b>QUESTIONARIO STUDENTI</b> <b>S 1</b> Com'è il tuo rapporto con: il dirigente scolastico? <b>QUESTIONARIO GENITORI</b> G.1 Il DS ascolta le opinioni/lamentele dei genitori?	<b>D17</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)  <b>A 5</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)  <b>S1</b> Da 1 (pessimo) a 7 (ottimo)  <b>G1</b> Poco Abbastanza Giusto Troppo
2.4 Tempo che la leadership dedica ai compiti didattici rispetto agli altri	Il DS dedica attenzione alle varie attività senza perdere di vista il successo formativo degli studenti	<b>QUESTIONARIO DS</b> <b>DS 3</b> Quanto tempo dedica a	<b>QUESTIONARIO DOCENTI</b> <b>D 18</b> Il tempo che il DS dedica ai compiti legati alla didattica è:	<b>DS 3.</b> Da 1 (tempo trascurabile) a 7 (moltissimo tempo) a. attività amministrativa b. attività di gestione c. attività organizzativa d. attività educativa, e. attività di osservazione e valutazione f. sicurezza g. discussione con gli insegnanti sull'andamento degli alunni h. proprio sviluppo professionale i. contatto diretto con gli alunni j. rapporti con i genitori  <b>D18</b> Molto Abbastanza Poco Nullo
2.5 Promotore e facilitatore della professionalizzazione e del personale	Il preside incoraggia l'ulteriore formazione degli insegnanti in modo mirato e selettivo	<b>3.6.a</b> Formazione per i docenti <b>3.6.a.1</b> Modalità di rilevazione delle esigenze formative		<b>3.6.a.1</b> SI/NO e % Non ha raccolto le esigenze formative Ha raccolto le esigenze formative tramite uno strumento strutturato e/o documenti scritti (griglia, questionario, note, relazioni, ecc.) Ha raccolto in maniera formale le esigenze formative durante appositi incontri Ha raccolto in maniera informale le esigenze

			<p><b>3.6.a.2</b> Numerosità delle attività di formazione</p> <p><b>3.6.a.3</b> Numerosità delle attività di formazione per priorità tematica nazionale</p> <p><b>3.6.a.4</b> Livello di erogazione delle attività di formazione</p> <p><b>3.6.a.5</b> Tipologia di finanziamento delle attività di formazione</p> <p><b>3.6.a.6</b> Quota di insegnanti coinvolti per priorità tematica nazionale</p>	<p>formative (ad esempio verbalmente)</p> <p>Altro</p> <p><b>3.6.a.2</b> Numero delle attività di formazione</p> <p><b>3.6.a.3</b> Numero e %</p> <p>Lingue straniere</p> <p>Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento</p> <p>Scuola e lavoro</p> <p>Autonomia didattica e organizzativa</p> <p>Valutazione e miglioramento</p> <p>Didattica per competenze e innovazione metodologica</p> <p>Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale</p> <p>Inclusione e disabilità</p> <p>Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile</p> <p>Altro</p> <p><b>3.6.a.4</b> Numero e %</p> <p>Scuola</p> <p>Rete di ambito</p> <p>Rete di scopo</p> <p>MIUR - Ufficio Scolastico Regionale</p> <p>Università</p> <p>Altre istituzioni o enti accreditati</p> <p><b>3.6.a.5</b> Numero e %</p> <p>Finanziato direttamente dalla scuola</p> <p>Finanziato dalla rete di ambito</p> <p>Finanziato dalla rete di scopo</p> <p>Finanziato dall'Ufficio Scolastico Regionale</p> <p>Finanziato dal singolo docente</p> <p>Finanziato da altri soggetti esterni</p> <p><b>3.6.a.6</b> Numero e %</p> <p>Lingue straniere</p> <p>Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento</p> <p>Scuola e lavoro</p>
--	--	--	--	---

			<p>Autonomia didattica e organizzativa</p> <p>Valutazione e miglioramento</p> <p>Didattica per competenze e innovazione metodologica</p> <p>Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale</p> <p>Inclusione e disabilità</p> <p>Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile                      Altro</p> <p><b>3.6.b</b> Formazione per il personale ATA</p> <p><b>3.6.b.1</b> Numerosità delle attività di formazione</p> <p><b>3.6.b.2</b> Tipologia degli argomenti delle attività di formazione</p>	<p><b>3.6.b.1</b> Numero delle attività di formazione</p> <p><b>3.6.b.2</b> Numero e %</p> <p>Accoglienza, vigilanza e comunicazione</p> <p>Assistenza agli alunni con disabilità</p> <p>Gestione dell'emergenza e del primo soccorso</p> <p>Il servizio pubblico</p> <p>Contratti e procedure amministrativo-contabili</p> <p>Procedure digitali sul SIDI</p> <p>Gestione delle relazioni interne ed esterne</p> <p>Ricostruzioni di carriera e rapporti con le ragionerie territoriali</p> <p>Funzionalità e sicurezza dei laboratori</p> <p>Gestione dei beni nei laboratori</p> <p>Gestione tecnica del sito web della scuola</p> <p>Supporto tecnico all'attività didattica</p> <p>Collaborazione insegnanti e dirigenti scolastici nei processi di innovazione</p> <p>Autonomia scolastica</p> <p>Gestione del bilancio e delle rendicontazioni</p> <p>Relazioni sindacali</p> <p>Nuova disciplina in materia di appalti pubblici e adempimenti connessi con i progetti PON</p> <p>Gestione delle procedure di acquisto con il mercato elettronico</p> <p>Disciplina dell'accesso alla luce delle recenti innovazioni normative</p> <p>Gestione dei conflitti e dei gruppi di lavoro</p> <p>Il proprio ruolo nell'organizzazione scolastica,</p>
--	--	--	--	--

			<p><b>3.6.b.3</b> Livello di erogazione delle attività di formazione</p>	<p>collaborazione con insegnanti e dirigente scolastico nei processi d'innovazione Gestione amministrativa del personale Altro</p> <p><b>3.6.b.3</b> Scuola Rete di ambito Rete di scopo MIUR - Ufficio Scolastico Regionale Università Altre istituzioni o enti accreditati</p>
2.6 Rapporti di rappresentanza e collaborazione con gli enti	Il Ds, quale legale rappresentante dell'istituzione scolastica, viene invitato in riunioni e manifestazioni organizzate per la promozione del territorio e costruisce rapporti collaborativi con gli enti.	<p><b>QUESTIONARIO DS</b></p> <p><b>DS 6</b> Quali rapporti si sono costituiti con gli Enti (Comune, Associazioni...)?</p> <p><b>DS 7</b> Vengono organizzate attività con Enti?</p> <p><b>DS 8</b> Vengono prese decisioni condivise con gli Enti?</p>	<p><b>DS 6</b> (Ammessa una sola scelta)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ nessuno</li> <li>✓ rispetto dei ruoli</li> <li>✓ collaborazione</li> <li>✓ proficua collaborazione</li> </ul> <p><b>DS 7</b></p> <p>SI NO</p> <p><b>DS 8</b></p> <p>SI NO</p>	
2.7 Rapporti di rete	La scuola partecipa ad accordi di rete o ne è promotore	<p><b>3.7.a</b> Reti di scuole</p> <p><b>3.7.a.1</b> Partecipazione a reti di scuole</p> <p><b>3.7.a.2</b> Numerosità di reti di cui la scuola è capofila</p> <p><b>3.7.a.3</b> Apertura delle reti ad enti o altri soggetti</p> <p><b>3.7.a.4</b> Distribuzione delle reti per tipologia di finanziamento</p>	<p><b>3.7.a.1</b> N. reti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1-2 reti</li> <li>• 3-4 reti</li> <li>• 5-6 reti</li> <li>• 7 o più reti</li> </ul> <p><b>3.7.a.2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mai capofila</li> <li>○ Capofila per una rete</li> <li>○ Capofila per più reti</li> </ul> <p>% reti attivate con presenza di soggetti esterni</p> <p><b>3.7.a.3</b> Percentuale di reti attivate con presenza di soggetti esterni</p> <p><b>3.7.a.4</b></p>	



			<p><b>3.7.a.5</b> Distribuzione delle reti per principale motivo di partecipazione</p> <p><b>3.7.a.6</b> Distribuzione delle reti per attività svolta</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stato</li> <li>▪ Regione</li> <li>▪ Altri enti locali o altre istituzioni pubbliche</li> <li>▪ Unione Europea</li> <li>▪ Contributi da privati</li> <li>▪ Scuole componenti la rete</li> </ul> <p><b>3.7.a.5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Per fare economia di scala</li> <li>✓ Per accedere a dei finanziamenti</li> <li>✓ Per migliorare pratiche didattiche ed educative</li> <li>✓ Per migliorare pratiche valutative</li> <li>✓ Altro</li> </ul> <p><b>3.7.a.6</b> Progetti o iniziative riguardanti il curriculum e le discipline</p> <p>Progetti o iniziative su temi multidisciplinari</p> <p>Attività di formazione e aggiornamento del personale</p> <p>Progetti o iniziative di innovazione metodologica e didattica</p> <p>Progetti o iniziative di valutazione degli apprendimenti, certificazione delle competenze, autovalutazione, miglioramento, rendicontazione sociale</p> <p>Progetti o iniziative di orientamento</p> <p>Progetti o iniziative per il contrasto alla dispersione scolastica</p> <p>Progetti o iniziative per l'inclusione di alunni con disabilità e disturbi specifici di apprendimento</p> <p>Progetti o iniziative per l'inclusione di alunni con cittadinanza non italiana</p> <p>Gestione di servizi in comune (acquisto di beni e servizi, amministrazione, contabilità, supplenze, ricostruzione carriera, ecc.)</p> <p>Realizzazione del piano nazionale scuola digitale</p> <p>Realizzazione di eventi e manifestazioni progetti o iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale</p> <p>Progetti o iniziative di contrasto al bullismo e al</p>
--	--	--	---	---

			<p>cyberbullismo</p> <p>Valorizzazione delle risorse professionali</p> <p>Altro</p> <p><b>3.7.b</b> Accordi formalizzati</p> <p><b>3.7.b.1</b> Tipologia di soggetti con cui la scuola stipula accordi</p> <p><b>3.7.b.2</b> Tipologia di tematiche per cui la scuola stipula accordi</p>	<p>3.7.b.1 Altre scuole (escluse le reti di scuole)</p> <p>Università</p> <p>Enti di ricerca</p> <p>Enti di formazione accreditati</p> <p>Soggetti privati (banche, fondazioni, aziende private, ecc.)</p> <p>Associazioni sportive</p> <p>Altre associazioni o cooperative (culturali, di volontariato, di genitori, di categoria, religiose, ecc.)</p> <p>Autonomie locali (Regione, Provincia, Comune, ecc.)</p> <p>ASL</p> <p>Altri soggetti</p> <p><b>3.7.b.2</b> Progetti o iniziative riguardanti il curricolo e le discipline</p> <p>Progetti o iniziative su temi multidisciplinari</p> <p>Attività di formazione e aggiornamento del personale</p> <p>Progetti o iniziative di innovazione metodologica e didattica</p> <p>Progetti o iniziative di valutazione degli apprendimenti, certificazione delle competenze, autovalutazione, miglioramento, rendicontazione sociale</p> <p>Progetti o iniziative di orientamento</p> <p>Progetti o iniziative per il contrasto alla dispersione scolastica</p> <p>Progetti o iniziative per l'inclusione di alunni con disabilità e disturbi specifici di apprendimento</p> <p>Progetti o iniziative per l'inclusione di alunni con cittadinanza non italiana</p> <p>Gestione di servizi in comune (acquisto di beni e servizi, amministrazione, contabilità, supplenze, ricostruzione carriera, ecc.)</p> <p>Realizzazione del piano nazionale scuola digitale</p> <p>Realizzazione di eventi e manifestazioni progetti o iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale</p>
--	--	--	---	---

			<b>3.7.a</b> Reti di scuole <b>3.7.a.6</b> Distribuzione delle reti per attività svolta	Progetti o iniziative di contrasto al bullismo e al cyberbullismo Valorizzazione delle risorse professionali Altro <b>3.7.a.6</b> SI/NO Progetti o iniziative riguardanti il curriculum e le discipline
--	--	--	--	--

**Tabella 3.2** Componenti, sotto-voci, indicatori ed indici riferiti al fattore di promozione dell'efficacia "Leadership educativa" tratto da Scheerens, 2018

### **Par. 1.3**                      **Consenso e coesione tra i membri del personale (*Consensus and cohesion among staff*)**

Il raggiungimento degli obiettivi, chiari ed equi, risulta più semplice se vengono fissati e condivisi da tutti gli attori che garantiscono supporto professionale e cooperazione, volontà di esaminare criticamente le proprie azioni e utilizzare strategie di comunicazione efficace (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Schildkamp et al., 2009; Voogt, 1989) McBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 1999; Schildkamp, 2007. Il raggiungimento inoltre dipende dalle relazioni professionali esistenti nella scuola e dalla capacità di supportare e monitorare il processo: le autovalutazioni possono essere di alta qualità solo se c'è sufficiente cooperazione, supporto, fiducia, apertura e coinvolgimento Hargreaves & Fullan, 1992; Scheerens, 2004; Watling & Arlow, 2002).

Coinvolgere il personale nelle scelte organizzative, fornire chiare linee di governo, sottolineare l'importanza del senso di appartenenza alla comunità scolastica, riconoscere i meriti di ciascuno coinvolgendo tutti nell'analisi valutativa e nella successiva predisposizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa sono gli elementi che di un buon dirigente scolastico deve favorire per alimentare un consenso e una coesione che portano ad una fattiva collaborazione verso obiettivi condivisi, prove di verifica comuni e una riflessione collegiale sulla valutazione per scaturire quindi in strategie ed azioni concrete e conseguenti risultati positivi negli apprendimenti (Paletta 2007).

La collaborazione interna, che comprende anche il consenso e la coesione, presuppone che il personale, anche a titolo gratuito, garantisca la collaborazione con continuità e

sistematicità nello svolgimento di compiti gestionali ed organizzativi: collaboratori vicari, secondi collaboratori, docenti che svolgono una funzione strumentale, coordinatori di dipartimento e di area disciplinare, responsabili di laboratorio, componenti del nucleo interno di valutazione, presidente del consiglio di classe/interclasse, addetti alla sicurezza, responsabile e tutor di progetto tutti insieme rendono possibile, nonostante rimangano figure incerte ed embrionali (Fischer ed altri 2006) un'organizzazione sistematica in cui si lavora insieme con professionalità per migliorare i risultati individuali e collettivi.

Il personale coinvolto nelle scelte organizzative, con linee chiare di governo, che senta vivo il suo senso di appartenenza alla comunità scolastica, sostenuto nei rapporti con gli alunni e famiglie, supportato da una formazione continua, iniziative innovative, riconoscimento dei meriti e da un'esperienza collegiale con colleghi, che comunica agli stakeholders la sua uniformità di intenti, influisce positivamente sull'efficacia educativa.

Il rapporto tra i docenti, agevolato e guidato dal dirigente scolastico, permette il raggiungimento di obiettivi comuni: il docente, in contesti di lavoro ben organizzati, in presenza di un dirigente che utilizza uno stile di leadership adeguato al contesto (Paletta 2015) e che stempera le situazioni conflittuali dove le relazioni sono improntate alla cooperazione e al riconoscimento dei ruoli, riesce ad utilizzare la propria professionalità per far raggiungere agli studenti livelli alti di competenza. Ogni sforzo direttivo non può quindi prescindere dallo sviluppo professionale continuo dei docenti quale comunità scolastica dove il consenso, la coesione, la cooperazione e anche un'adeguata continuità portano all'efficacia scolastica (Hopkins, 1994). Tali fattori influiscono inoltre sui divari tra nord e sud del paese.

<b>Fattori</b>	<b>Componenti</b>	<b>Sotto-componenti e voci esemplari</b>	<b>Indicatore RAV/Questionario</b>	<b>Indice</b>
3. Consenso e coesione tra i membri	3.1 Tipologia e frequenza delle riunioni e	Il personale docente si incontra e si confronta in riunioni formali anche in presenza del DS per definire strategie comuni e prendere decisioni condivise.	<b>3.6.c.2</b> Quota di docenti partecipanti a gruppi di lavoro per argomento	<b>3.6.c.2</b> % Docenti partecipanti Criteri comuni per la valutazione di alunni/studenti Curricolo verticale (tra docenti di anni di corso diversi) Competenze in ingresso e in uscita (tra docenti di differenti livelli di scuola) Accoglienza

<p>bri del personale</p>	<p>degli incontri e contenuti della cooperazione</p>		<p><b>3.6.c</b> Gruppi di lavoro dei docenti</p> <p><b>3.6.c.1</b> Tipologia degli argomenti dei gruppi di lavoro</p>	<p>Orientamento</p> <p>Raccordo con il territorio</p> <p>Piano triennale dell'offerta formativa</p> <p>Temi disciplinari</p> <p>Temi multidisciplinari</p> <p>Continuità</p> <p>Inclusione</p> <p>Altro</p> <p><b>3.6.c.1</b> Criteri comuni per la valutazione di alunni/studenti</p> <p>Curricolo verticale (tra docenti di anni di corso diversi)</p> <p>Competenze in ingresso e in uscita (tra docenti di differenti livelli di scuola)</p> <p>Accoglienza</p> <p>Orientamento</p> <p>Raccordo con il territorio</p> <p>Piano triennale dell'offerta formativa</p> <p>Temi disciplinari</p> <p>Temi multidisciplinari</p> <p>Continuità</p> <p>Inclusione</p> <p>Altro</p>
<p>3.2 Importanza attribuita alla cooperazione</p>	<p>Misurata mediante tre scale: tempo dedicato alla collaborazione tra insegnanti (tempo), miglioramento della didattica attraverso la discussione (innovazione), promozione della partecipazione degli insegnanti (partecipare)</p> <p>Gli insegnanti e il dirigente scolastico hanno chiari gli obiettivi e i valori della scuola, nonché sulle modalità con cui</p>	<p><b>3.5.b</b> Gestione delle risorse umane</p> <p><b>3.5.b.1</b> Grado di partecipazione al modello organizzativo</p> <p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 19</b> È d'accordo con le seguenti affermazioni?</p>	<p><b>3.5.b.1</b></p> <p>0%</p> <p>&gt;25% - 50%</p> <p>&gt;50% - 75%</p> <p>&gt;75% - 100%</p> <p><b>D 19</b> Si No %</p> <p>Le priorità e gli obiettivi della scuola sono chiari</p> <p>Le priorità e gli obiettivi della scuola sono condivisi</p> <p>Gli insegnanti di questa scuola sono impegnati nella realizzazione degli obiettivi e dei valori scolastici.</p> <p>Gli insegnanti seguono lo stesso complesso di regole circa il comportamento degli alunni</p>	

		essi vengono implementati attraverso l'insegnamento e l'apprendimento		Tra gli insegnanti vi è confronto sui metodi efficaci di insegnamento Vi è una visione unanime sul comportamento che gli insegnanti e gli alunni dovrebbero instaurare reciprocamente
3.3 Tipologia di contratto di lavoro del personale	La tipologia del contratto di lavoro del personale implica una stabilità nel ruolo, e la possibilità di dare continuità all'azione di un attore all'interno delle istituzioni scolastiche quindi di influire positivamente sul loro miglioramento	<p><b>1.4.b</b> Caratteristiche del Direttore/Referente dei servizi generali e amministrativi</p> <p><b>1.4.b.1</b> Tipo di incarico del Direttore dei servizi generali e amministrativi</p> <p><b>1.4.b.2</b> Anni di esperienza del Direttore/Referente dei servizi generali e amministrativi</p> <p><b>1.4.b.3</b> Anni di servizio del Direttore/Referente dei servizi generali e amministrativi nella scuola</p> <p><b>1.4.c</b> Caratteristiche dei docenti</p> <p><b>1.4.c.1</b> Quota di docenti a tempo indeterminato</p> <p><b>1.4.c.2</b> Età dei docenti a tempo indeterminato</p> <p><b>1.4.c.3</b> Numero di docenti a tempo indeterminato per anni di servizio nella scuola</p> <p><b>1.4.c.4</b> Numero di giorni medio di assenza dei docenti</p>	<p><b>1.4.b.1</b> Effettivo Reggente A.A. facente funzione</p> <p><b>1.4.b.2</b> Fino a 1 anno Da più di 1 a 3 anni Da più di 3 a 5 anni Più di 5 anni</p> <p><b>1.4.b.3</b> Fino a 1 anno Da più di 1 a 3 anni Da più di 3 a 5 anni Più di 5 anni</p> <p><b>1.4.c.1</b> % Docenti a tempo indeterminato % Docenti a tempo determinato</p> <p><b>1.4.c.2</b> &lt;35 35-44 45-54 55+</p> <p><b>1.4.c.3</b> % Fino a 1 anno Da più di 1 a 3 anni Da più di 3 a 5 anni Più di 5 anni</p> <p><b>1.4.c.4</b> Numero giorni di assenza pro-capite medio annuo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Malattia</li> <li>▪ Maternità</li> </ul>	

			<p><b>1.4.d</b> Caratteristiche del personale ATA</p> <p><b>1.4.d.1</b> Numero di assistenti amministrativi a tempo indeterminato per anni di servizio nella scuola</p> <p><b>1.4.d.2</b> Numero di collaboratori scolastici a tempo indeterminato per anni di servizio nella scuola</p> <p><b>1.4.d.3</b> Numero di altro personale ATA a tempo indeterminato per anni di servizio nella scuola</p> <p><b>1.4.d.4</b> Numero di giorni medio di assenza del personale ATA</p>	<p>▪ Altro</p> <p><b>1.4.d.1</b> %Fino a 1 anno</p> <p>Da più di 1 a 3 anni</p> <p>Da più di 3 a 5 anni</p> <p>Più di 5 anni</p> <p><b>1.4.d.2</b> %Fino a 1 anno</p> <p>Da più di 1 a 3 anni</p> <p>Da più di 3 a 5 anni</p> <p>Più di 5 anni</p> <p><b>1.4.d.3</b> %Fino a 1 anno</p> <p>Da più di 1 a 3 anni</p> <p>Da più di 3 a 5 anni</p> <p>Più di 5 anni</p> <p><b>1.4.d.4</b> Numero giorni di assenza pro-capite medio annuo</p> <p><input type="checkbox"/> Malattia</p> <p><input type="checkbox"/> Maternità</p> <p><input type="checkbox"/> Altro</p>
--	--	--	--	---

**Tabella 3.2** Componenti, sotto-voci, indicatori ed indici riferiti al fattore di promozione dell'efficacia "Consenso e coesione tra i membri del personale" tratto da Scheerens, 2018

## **Par. 1.4                      Qualità del curriculum/opportunità di apprendimento (Curriculum quality/ opportunity to learn)**

Il curriculum può essere definito sia come un segmento di corso di studi (es. scuola primaria, scuola secondaria primo grado...) che comprende tutte le discipline insegnate, sia l'intero programma scolastico di una singola disciplina<sup>111</sup>.

<sup>111</sup> il cosiddetto curriculum verticale o curriculum d'istituto nel quale rientra anche una parte variabile indicata nell'offerta formativa di istituto (PTOF) contenuto nelle "Indicazioni Nazionali" per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo e dei licei e nelle "Linee Guida" per Istituti Tecnici e Professionali.

In Italia grazie al curricolo<sup>112</sup> si ha la possibilità da parte delle scuole di poter pianificare, attuare e valutare, in maniera del tutto autonomo, esperienze di apprendimento all'interno di una percentuale rispetto al monte-ore definito dal Ministero (che varia a seconda della tipologia e del grado di istruzione), per il perseguimento di obiettivi formativi esplicitamente espressi a livello centrale. Con il riconoscimento dell'Autonomia alle istituzioni scolastiche i “Programmi nazionali” vengono scalzati dalle “Indicazioni Nazionali” e dalle “Linee guida” chiarendo così quali siano le conoscenze fondamentali, da includere nel curricolo, che ogni studente dovrebbe apprendere al termine del suo percorso di studi.

Il curriculum è quindi l'architettura su cui si basa tutto il funzionamento del processo primario in campo educativo e che, con obiettivi chiari, funge da coordinamento. Il curricolo infatti deve essere inserito in un contesto sociale storico e culturale che tenga conto dei pari, dei docenti, degli strumenti a disposizione, della peculiarità dei diversi momenti evolutivi e dell'apprendimento che progressivamente passa dall'imparare facendo alla capacità di riflessione, formalizzazione dell'esperienza e utilizzo degli strumenti culturali come chiavi per poter leggere la realtà.

Rispetto ai programmi nazionali la logica del curricolo considera la professionalità dei docenti e dirigenti scolastici rendendoli protagonisti responsabili delle scelte effettuate valorizzandone la professionalità e la progettualità. Tramite la sua articolazione e l'indicazione di chiari obiettivi funge da potente meccanismo di coordinamento e standardizzazione, solitamente bilanciata dalla possibilità offerta agli insegnanti di esercitare la propria autonomia professionale.

La progettazione di un curricolo richiede alcune fasi, interconnesse in modo armonico e organico, che si basi su un principio di olistico per quanto riguarda: obiettivi, contenuti, metodologie, strumentazione, verifiche e valutazione:

- conoscenza del livello di partenza dei discenti;
- scelta delle strategie operative più appropriate (metodi e tecniche di verifica e valutazione), sulla base delle linee guida nazionali, che indicano anche il livello di competenza che gli alunni devono raggiungere;
- analisi delle motivazioni verso il lavoro scolastico;

---

<sup>112</sup> Si parla per la prima volta di “curricolo” con il Decreto Ministeriale 234 del 26 giugno 2000 “Regolamento recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche”



- disponibilità delle risorse didattiche;
- contestualizzazione del progetto;
- verifica e valutazione.

Il curriculum, così predisposto dalla comunità professionale, allineato ad obiettivi formativi trasversali decisi in fase collegiale e inserito nel piano dell'offerta formativa, diventa il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche, il cuore didattico dell'offerta formativa, e ne misura la capacità progettuale di ogni scuola.

Con l'autonomia il curriculum si afferma come principale strumento della progettualità didattica delle scuole e consente di guardare l'educazione come un processo complesso di trasmissione culturale di orientamento personale, riuscendo nel contempo a focalizzare le diverse componenti ed adeguandolo, dopo un processo di autovalutazione, in termini di obiettivi di apprendimento locale degli studenti e risultati attesi.

Alla fine del secondo grado di istruzione il curriculum della studentessa e dello studente, in cui sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo<sup>113</sup>, viene allegato al diploma conseguito. La differenza tra il rendimento (curricolo raggiunto) e i contenuti effettivamente insegnati (curricolo implementato) negli studi comparati viene considerata opportunità di apprendimento (Scheerens, 2018).

Fattori	Componenti	Sotto-componenti e voci esemplari	Indicatore RAV/Questionario	Indice
	4.4 Opportunità di apprendimento	Suddivisione delle lezioni nei vari moduli disciplinari	<b>3.2.a</b> Organizzazione oraria <b>3.2.a.1</b> Modalità orarie per l'ampliamento dell'offerta formativa	<b>3.2.a.1</b> SI/NO e % In orario extracurricolare In orario curricolare, nelle ore di lezione In orario curricolare, facendo ore non di 60 minuti In orario curricolare, utilizzando il 20% del curriculum di scuola Non sono previste

<sup>113</sup> Secondo la Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti e il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato

			<p><b>3.2.a.2</b> Modalità orarie per interventi di recupero, consolidamento, potenziamento</p> <p><b>3.2.b</b> Metodologie didattiche</p> <p><b>3.2.b.1</b> Metodologie didattiche usate dai docenti in classe</p> <p><b>3.3.c</b> Attività di potenziamento</p> <p><b>3.3.c.1</b> Tipologia delle azioni realizzate per il potenziamento</p>	<p><b>3.2.a.2</b> SI/NO e %</p> <p>In orario extracurricolare</p> <p>In orario curricolare, nelle ore di lezione</p> <p>In orario curricolare, facendo ore non di 60 minuti</p> <p>In orario curricolare, utilizzando il 20% del curricolo di scuola</p> <p>Non sono previste</p> <p><b>3.2.b.1</b> SI/NO e %</p> <p>Cooperative learning</p> <p>Classi aperte</p> <p>Gruppi di livello</p> <p>Flipped classroom</p> <p>Comunicazione Aumentativa Alternativa</p> <p>Metodo ABA</p> <p>Metodo Feuerstein</p> <p>Altro</p> <p><b>3.3.c.1</b> SI/NO e %</p> <p>-Articolazione di gruppi di livello all'interno delle classi</p> <p>-Articolazione di gruppi di livello per classi aperte</p> <p>-Partecipazione a gare o competizioni interne alla scuola</p> <p>-Partecipazione a gare o competizioni esterne alla scuola</p> <p>-Organizzazione di giornate dedicate al recupero e al potenziamento</p> <p>-Partecipazione a corsi o progetti in orario curricolare</p> <p>-Partecipazione a corsi o progetti in orario extra-curricolare</p> <p>-Altro</p>
	4.5 Orientamento e continuità	La scuola segue gli alunni affinché consapevolmente prendano decisioni in merito al loro percorso di studi e conseguentemente intreccia rapporti con le altre scuole e agenzie educative	<p>3.4.a Attività di continuità</p> <p>3.4.a.1 Tipologia delle azioni realizzate per la continuità</p>	<p>3.4.a.1</p> <p>Incontri tra docenti per scambio di informazioni utili alla formazione delle classi</p> <p>Incontri tra docenti per definire le competenze in uscita e in entrata di alunni/studenti</p> <p>Visita della scuola da parte di alunni/studenti in ingresso</p> <p>Attività educative di alunni/studenti con docenti di segmento/ordine di scuola diverso</p> <p>Attività educative comuni tra alunni/studenti di segmento/ordine di scuola diverso</p> <p>Altro</p>

		<p>3.4.b Attività di orientamento</p> <p>3.4.b.1 Tipologia delle azioni realizzate per l'orientamento</p>	<p>3.4.b.1 Attivazione di percorsi di orientamento per la comprensione di sé e delle proprie inclinazioni</p> <p>Collaborazione con soggetti esterni (consulenti, psicologi, ecc.) per le attività di orientamento</p> <p>Utilizzo di strumenti per l'orientamento (es. test attitudinali)</p> <p>alunni/studenti dei diversi indirizzi di scuola secondaria di II grado/corsi di studi universitari e post diploma</p> <p>Monitoraggio di alunni/studenti dopo l'uscita dalla scuola (es. rilevazione degli esiti al termine del primo anno)</p> <p>Organizzazione di incontri individuali di alunni/studenti con i docenti referenti per l'orientamento per ricevere supporto nella scelta del percorso da seguire</p> <p>Predisposizione di un modulo articolato per il consiglio orientativo da consegnare agli alunni (solo per le scuole del I ciclo)</p> <p>Organizzazione di attività di orientamento al territorio e alle realtà produttive e professionali (solo per le scuole del II ciclo)</p> <p>Altro</p>
		<p>3.4.c Consigli orientativi nel passaggio tra I e II ciclo</p> <p>3.4.c.1 Distribuzione dei consigli orientativi per tipologia</p>	<p>3.4.c.1 Distribuzione dei consigli orientativi per tipologia</p> <p>% Artistica</p> <p>% Linguistica</p> <p>% Professionale</p> <p>% Qualunque scelta</p> <p>% Scientifica</p> <p>% Tecnica</p> <p>% Umanistica</p> <p>% Apprendistato</p> <p>% Qualsiasi Area</p>
		<p>3.4.c.2 Corrispondenza tra consigli orientativi e scelte effettuate</p>	<p>3.4.c.2 % Corrispondenza tra consigli orientativi e scelte effettuate</p>
		<p>3.4.c.3 Ammessi al II Anno</p>	<p>3.4.c.3 % Promossi che hanno seguito il Consiglio Orientativo</p> <p>% Promossi che non hanno seguito il Consiglio Orientativo</p>
		<p>3.4.d Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (per la</p>	<p>3.4.d.1 SI/NO e %</p> <p>Attività presso la struttura ospitante</p>

			sec. Di II grado) 3.4.d.1 Modalità di realizzazione dei percorsi  3.4.d.2 Tipologia di soggetti coinvolti nella realizzazione dei percorsi	Impresa formativa simulata Attività estiva Attività all'estero Attività mista Altro  3.4.d.2 SI/NO e % Imprese Associazioni di rappresentanza Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura Enti pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore
	4.6 Soddisfazione in relazione al curriculum	I docenti sono soddisfatti del curriculum proposto dalla scuola e lo ritengono idoneo al successo formativo dei ragazzi.	<b>QUESTIONARIO DOCENTI</b>  <b>D 21</b> Ritieni il curriculum (percorso di studi) proposto dalla scuola idoneo al successo formativo degli alunni?	<b>D 21</b> SI      NO

**Tabella 3.5** Componenti, sotto-voci, indicatori ed indici riferiti al fattore di promozione dell'efficacia "Qualità del curriculum/opportunità di apprendimento" tratto da Scheerens, 2018

### **Par. 1.5**                                      *Clima scolastico (School climate)*

Il rispetto delle norme, l'orientamento al rendimento, buone relazioni interne tra docenti, studenti, genitori, dirigente, personale amministrativo e gli attori del processo educativo costruiscono un clima scolastico positivo (Bove, Marella e Vitale, 2016; Güzel e Berberoğlu, 2005; Shin, Lee e Kim, 2009; Ma, Jong e Yuan, 2013) in grado di superare i rischi educativi associati alla povertà, quali l'alto tasso di abbandono scolastico e il basso tasso di laureati (Murray e Malmgren, 2005). In seguito a numerosi studi sin dagli anni Novanta le decisioni di policy hanno visto l'investimento, con il supporto dell'United Nations Children's Fund (UNICEF), di notevoli risorse finanziarie in favore di iniziative volte al miglioramento del clima scolastico.

Un clima positivo impatta oltre che sulle performance anche sul benessere psico-fisico comportamentale ed emotivo degli studenti (Brand et al., 2003; Patton et al., 2006) e tende a prevenire comportamenti violenti, episodi di bullismo e assenteismo

incrementando l'equità e l'eguaglianza di opportunità educative (Agasisti e Longobardi, 2017).

L'efficacia dei processi di autovalutazione è legata anche all'ambiente in cui opera la scuola e, a livello generale, all'architettura del sistema scolastico: la consuetudine di lavorare in rete, il sostegno le pratiche di autovalutazione da parte degliUSR e del sistema nazionale di valutazione, linee guida e quadri di riferimento comuni a tutte le scuole, la presenza nel territorio di enti di formazione e di consulenza sulla valutazione (università o centri studi), la disponibilità di dati chiari e di qualità, la presenza di un amico critico (secondo la metodologia peer review) che avendo esperienza del mondo della scuola, sia capace di comprendere la scuola e di confrontarla con le altre realtà scolastiche.

L'ambiente scolastico è caratterizzato da processi interconnessi in maniera dinamica che è difficile valutare in contemporanea, per cui bisogna delimitare le priorità strategiche su cui focalizzare l'attenzione (Vanhoof e Van Petegem 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Simons,2002; Elmore,2005) e tener conto delle risorse disponibili e di come utilizzarle per poche priorità strategiche opportunamente stabilite. Inoltre Il processo valutativo deve essere incorporato nel funzionamento ordinario della scuola e reso continuo (MacBeath, 1996; Allulli, 2000; Vanhoof e Van Petegem, 2011), nella progettazione bisogna analizzare le risorse materiali, economiche e umane necessarie ed eventualmente ricorrere al supporto esterno (Davies e Rudd, 2001; Simons, 2002; Schildkamp et al., 2012; Vanhoof e Van Petegem, 2012).

Nel processo di apprendimento per declinare questo fattore di efficacia bisogna tenere sempre presente l'ambiente di apprendimento che ha risvolti positivi se è "innovativo cioè quando è centrato sullo studente, strutturato, personalizzato, inclusivo e sociale" (Istance, 2010; OCSE 2010, Dumont et al, 2010) e il potere è trasferito al discente.

L'ambiente di apprendimento<sup>114</sup> produce innovazione<sup>115</sup> e influisce sui processi e viene determinato dalle manipolazioni dei docenti oltreché influenzato dall'ecologia della

---

<sup>114</sup> Nel primo '900 fu J. Delawey ad iniziare a parlare di "ambiente di apprendimento" seguito dall'epistemologia costruttivista e al passaggio dalla prospettiva incentrata sull'insegnamento a quella dell'apprendimento del soggetto e dello studio dei processi (Loiero 2008).

<sup>115</sup> L'innovazione permea tutte le analisi sull'efficacia delle scuole, è un fenomeno che si estende su diversi livelli:

- a livello di pratica didattica può determinare un miglioramento dei risultati e anche nel benessere degli studenti tutta la comunità educante.
- a livello di scuola integra e sostiene l'ottimizzazione nelle pratiche di insegnamento ed organizzative, modificando anche la cultura scolastica

classe e dalle regole interne (regolamenti d'istituto) ed esterne alla scuola (norme sulla sicurezza)<sup>116</sup>.

Fattori	Componenti	Sotto-componenti e voci esemplari	Indicatore RAV/Questionario	Indice
5. Clima scolastico	5.1 L'importanza attribuita a un clima ordinato in classe e in generale nella scuola, oltre che il rispetto delle regole	Il DS, i docenti, gli studenti e i genitori apprezzano il clima ordinato presente nelle classi, e in tutta la scuola. Ritengono importante il rispetto delle regole	<b>QUESTIONARIO DS</b> <b>DS 9</b> Qual è l'importanza data al rispetto delle regole <b>DS 10</b> Come ritiene il clima presente nelle classi <b>DS 11</b> Come ritiene il clima della scuola <b>DS 12</b> Vi sono atti di vandalismo o di furto? <b>DS 13</b> Vi sono atti di bullismo o intolleranza?	<b>DS 9</b> da 1= nessuna a 9= fondamentale <b>DS 10</b> Ottimo Buono Accettabile Difficile <b>DS 11</b> Ottimo Buono Accettabile Difficile <b>DS 12</b> SI NO <b>DS 13</b> SI NO
	5.2 Punizioni e riconoscimenti	% di alunni che hanno ricevuto una punizione disciplinare l'anno scorso Numero di riconoscimenti ricevuti dal dirigente scolastico Numero di punizioni ricevute dal dirigente scolastico Rapporto riconoscimenti/punizioni	<b>3.2.e</b> Episodi problematici <b>3.2.c.1</b> Tipologia delle azioni per contrastare episodi problematici	<b>3.2.c.1</b> SI/NO e % Non ci sono stati episodi problematici La scuola non ha ritenuto necessario adottare provvedimenti Convocazione delle famiglie dal Dirigente Scolastico Interventi dei servizi sociali Convocazione degli alunni dal Dirigente Scolastico Nota sul diario/ammonizione scritta sul registro Colloqui delle famiglie con gli insegnanti Attivazione di servizi di consulenza psicologica/sportello d'ascolto

● a livello di sistema educativo progetta politiche che consolidano il cambiamento e supportano l'apprendimento attraverso reti, esperienze, errori (A. Nardi, F. Rossi, V. Toci, 2020).

<sup>116</sup> L'ambiente di apprendimento è quindi un luogo aperto e dinamico, sia materiale che virtuale, sia culturale che mentale, sia organizzativo che emotivo ed affettivo nel quale un soggetto costruisce il suo apprendimento necessitando di:

- presenza di altri soggetti con in quale interagire
- guida di un facilitatore professionista dell'apprendimento
- contenuti ed attività
- risorse ed attrezzature
- feedback
- obiettivi quale punto di arrivo ma anche considerando il contesto di partenza degli allievi (valori familiari, profili sociali, esperienze, conoscenze, aspettative).

		<p>L'insegnante tiene maggiormente in considerazione il lavoro svolto rispetto alle punizioni ricevute</p> <p>L'insegnante tiene maggiormente in considerazione il comportamento rispetto alle punizioni ricevute</p> <p>Forme di riconoscimento da parte del dirigente scolastico (tra cui l'elogio)</p> <p>Forme di punizione da parte del dirigente scolastico (tra cui avvertimenti verbali, restrizioni)</p> <p>Un sistema di punizioni e riconoscimenti applicato con trasparenza all'interno della scuola</p>		<p>Abbassamento del voto di comportamento</p> <p>Colloquio degli alunni con gli insegnanti</p> <p>Lavoro sul gruppo classe</p> <p>Sospensione con allontanamento dalle lezioni /sospensione con obbligo di frequenza</p> <p>Sanzioni economiche</p> <p>Intervento delle pubbliche autorità</p> <p>Attivazione di progetti di educazione alla legalità e convivenza civile</p> <p>Lavori socialmente utili</p> <p>Altro</p>
	5.3 Assenteismo, abbandono <sup>117</sup>	<p>La scuola è attraente e capace di far rimanere i propri allievi.</p> <p>Il comportamento degli alunni è caratterizzato dal rispetto delle regole.</p>	<p><b>2.1.b</b> Trasferimenti e abbandoni</p> <p><b>2.1.b.1</b> Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno</p> <p><b>2.1.b.2</b> Studenti trasferiti - in entrata - in corso d'anno</p> <p><b>2.1.b.3</b> Studenti trasferiti - in uscita - in corso d'anno</p>	<p><b>2.1.b.1</b> % Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno</p> <p><b>2.1.b.2</b> % Studenti trasferiti - in entrata - in corso d'anno</p> <p><b>2.1.b.3</b> % Studenti trasferiti - in uscita - in corso d'anno</p>
	5.4 Soddisfazione in merito al clima scolastico ordin	<p>Soddisfazione in merito alla sicurezza a scuola, al comportamento in classe, all'attenzione prestata dalla scuola e dagli insegnanti</p> <p>Soddisfazione in merito alle precauzioni/al modo in cui la scuola tratta i problemi di</p>	<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 22</b> La scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-premia i comportamenti virtuosi degli alunni</li> <li>-sanziona i comportamenti errati</li> <li>-promuove un ambiente accogliente;</li> <li>- promuove rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti;</li> <li>- promuove un atteggiamento</li> </ul>	<p><b>D 22</b> Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p>

<sup>117</sup> Si è preferito aggiungere un componente apposito vista l'importanza riconosciuta a livello internazionale

	ato	vandalismo, droga, alcol e fumo.	<p>positivo verso la scuola (orgoglio verso la scuola)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promuove obiettivi e valori condivisi dal personale e dagli studenti</li> <li>-valorizza gli studenti</li> <li>-Incoraggia gli studenti a essere responsabili</li> </ul> <p><b>D 23</b> È soddisfatto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-della sicurezza a scuola</li> <li>-del comportamento in classe</li> <li>-del comportamento degli alunni della scuola</li> <li>-delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di vandalismo droga alcol e fumo</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO GENITORI</b></p> <p><b>G 2</b> La scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-premia i comportamenti virtuosi degli alunni</li> <li>-sanziona i comportamenti errati</li> </ul> <p><b>G 3</b> È soddisfatto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-della sicurezza a scuola</li> <li>-del comportamento in classe</li> <li>-del comportamento degli alunni della scuola</li> <li>-delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di vandalismo droga alcol e fumo</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p><b>S 2</b> La scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- premia gli studenti che si comportano bene</li> <li>-sanziona i comportamenti sbagliati</li> </ul> <p><b>S 3</b> Sei soddisfatto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-dell'insegnamento che ricevi</li> <li>-della sicurezza a scuola</li> <li>-del comportamento dei compagni in classe</li> <li>-del comportamento degli alunni della scuola</li> <li>-delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di</li> </ul>	<p><b>D23</b> Da 1 (poco soddisfatto) a 7 (molto soddisfatto)</p> <p><b>G 2</b> SI/NO</p> <p><b>G 3</b> SI/NO</p> <p><b>S 2</b> SI NO A VOLTE</p> <p><b>S 3</b> SI NO</p>
--	-----	----------------------------------	---	---



			vandalismo droga alcol e fumo <sup>118</sup> <b>QUESTIONARIO GENITORI</b> G 11 La scuola -premia i comportamenti virtuosi degli alunni -sanziona i comportamenti errati È soddisfatto -della sicurezza a scuola -del comportamento in classe -del comportamento degli alunni della scuola -delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di vandalismo droga alcol e fumo	G 11 SI	NO
5.5 Le priorità all'interno di un clima scolastico che promuove l'efficacia	La scuola promuove: Un ambiente accogliente; Rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti; un atteggiamento positivo verso la scuola (orgoglio verso la scuola) Obiettivi e valori condivisi dal personale e dagli studenti Valorizza gli studenti Incoraggia gli studenti a essere responsabili	<b>QUESTIONARIO DOCENTI</b> <b>D 23</b> Come sono i rapporti con gli altri docenti? <b>QUESTIONARIO STUDENTI</b> <b>S 4</b> Ti senti supportato <sup>119</sup> nel tuo percorso scolastico? <b>S 3</b> Sei soddisfatto -dei rapporti con i docenti? -dei rapporti con il dirigente scolastico -dei rapporti con il personale ATA <b>QUESTIONARIO ATA</b> <b>A 3</b> La scuola promuove: -Un ambiente accogliente; -Rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti; -Un atteggiamento positivo verso la scuola (orgoglio verso la scuola) -Obiettivi e valori condivisi dal personale e dagli studenti	<b>D 23</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)  <b>S 4</b> SI		NO
5.6	• Condizioni di	<b>QUESTIONARIO DOCENTI</b>			

<sup>118</sup> Il questionario Studente delle Superiori riporta un linguaggio leggermente semplificato in relazione alla minore età degli studenti coinvolti: Sei soddisfatto

- dell'insegnamento che ricevi
- della sicurezza a scuola
- dei rapporti con i compagni di classe
- di come si comportano i compagni di classe
- dei rapporti con gli altri studenti della scuola
- di come si comportano gli alunni della scuola
- di ciò che la scuola fa contro i problemi di bullismo, vandalismo?

<sup>119</sup> Invece di "supportato" è inserito nel Questionario Studenti del Primo Grado il termine "aiutato"

	<p>Percezioni in merito alle condizioni che promuovono l'efficacia</p>	<p>promozione dell'efficacia per una scuola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivazione dell'insegnante</li> <li>- Impegno/sforzi dell'insegnante</li> <li>- Efficacia personale del corpo docente</li> <li>- Impegno/entusiasmo del corpo docente</li> </ul> <p>• Condizioni di limitazione dell'efficacia di una scuola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carico di lavoro pesante</li> <li>- Personale dal morale scarso</li> <li>- Mancanza di impegno ed entusiasmo di alcuni membri del personale</li> </ul>	<p><b>D 24</b> Valuti il suo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-grado di motivazione</li> <li>-impegno profuso nel lavoro</li> <li>-contesto lavorativo</li> <li>-carico di lavoro</li> <li>-grado di valorizzazione</li> </ul>	<p><b>D 24</b> Da 1 (nessuno) a 7 (molto elevato)</p>
<p>5.7 Rapporti tra gli alunni, tra insegnanti e alunni, tra i membri del personale</p>	<p>Gli alunni necessitano di relazioni non conflittuali che permettano loro di esprimersi avendo il proprio posto all'interno della scuola e tra di loro.</p> <p>I docenti e il personale ATA a loro volta necessitano di relazioni buone con i discenti che permettano loro di comprenderli e di supportarli.</p> <p>Tra di loro i docenti e il personale ATA si supportano in caso di necessità, i colleghi con più</p>	<p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p><b>S 3</b> Sei soddisfatto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-dei rapporti con i compagni di classe</li> <li>-dei rapporti con gli altri studenti della scuola</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 24</b> Come sono i rapporti con gli alunni?</p> <p><b>D 25</b> Com'è la comunicazione con gli alunni?</p> <p><b>D 23</b> Come sono i rapporti con gli altri docenti?</p> <p><b>D 24</b> Quanto tempo dedica alla collaborazione con i colleghi</p> <p><b>D 26</b> Come sono i rapporti con i collaboratori scolastici?</p> <p><b>D 27</b> Come sono i rapporti con il personale di segreteria</p> <p><b>D 28</b> Ricevi sostegno in caso di problematiche dai colleghi?</p> <p><b>D 29</b> Gli insegnanti esperti supportano i nuovi arrivati?</p>	<p><b>S 3</b> Da 1 (punteggio minimo) a 5 (punteggio massimo)</p> <p><b>D 24</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)</p> <p><b>D 25</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)</p> <p><b>D 23</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)</p> <p><b>D 24</b> Da 1 (per niente tempo) a 9 (molto tempo)</p> <p><b>D 26</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)</p> <p><b>D 27</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)</p> <p><b>D 28</b> Da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p> <p><b>D 29</b> Da 1 (per niente d'accordo) a 7</p>	

	esperienza sostengono quelli più giovani.	<p><b>D 30</b> I ruoli sono divisi in modo chiaro?</p> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p><b>A 5</b> Come sono i rapporti con il personale ATA? i docenti? i genitori? gli studenti?</p> <p><b>A 6</b> Ricevi sostegno dai colleghi in caso di problematiche?</p>	<p>(completamente d'accordo)</p> <p><b>D 30</b> Da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p> <p><b>A 5</b> Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)</p> <p><b>A 6</b> SI/NO</p>
5.8 Impegno degli alunni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli alunni hanno il diritto di dire la propria su ciò che succede a scuola</li> <li>• Gli alunni partecipano al processo decisionale in merito .0.</li> </ul>	<p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p><b>S 5</b> Partecipi alle decisioni della scuola?</p> <p><b>S 6</b> Si potrebbe migliorare?</p>	<p><b>S 5</b> SI NO</p> <p><b>S 6</b> SI/NO</p> <p>Manutenzione edifici</p> <p>Rapporto docenti</p> <p>Rapporto con DS</p> <p>Rapporto con personale ATA</p> <p>Clima in classe</p> <p>Laboratori</p> <p>Progetti potenziamento</p> <p>Attività sportive</p> <p>Partecipazione eventi</p> <p>Partecipazione a concorsi</p> <p>Progetti recupero<sup>120</sup></p>
5.9 Valutazione del lavoro in termini di servizi, condizioni di lavoro, carico di lavoro e soddisfazioni e generale	Soddisfazione riguardo da parte del personale riguardo ai vari aspetti della prestazione lavorativa	<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 31</b> Credi che i mezzi a disposizione (metodi/materiali) sono sufficienti per svolgere efficientemente le attività lavorative?</p> <p><b>D 32</b> Pensi che l'utilizzo del Bonus/Fondo d'istituto è equo?</p> <p><b>D 33</b> Ti senti apprezzato come</p>	<p><b>D 31</b> Da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p> <p><b>D 32</b> Da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p> <p><b>D 33</b> Da 1 (per niente d'accordo) a 7</p>

<sup>120</sup> Per la scuola del primo grado:

Manutenzione edifici

Laboratori

Attività sportive

Partecipazione eventi e manifestazioni

Partecipazione a concorsi

Progetti in orario scolastico

Progetti pomeridiani

		<p>lavoratore?</p> <p><b>D 34</b> Sei soddisfatto in merito all'orario di lavoro?</p> <p><b>D 35</b> Come valuti le attività extracurricolari?</p> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p><b>A 4</b> Valuti il suo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-grado di motivazione</li> <li>-impegno profuso nel lavoro</li> <li>-contesto lavorativo</li> <li>-carico di lavoro</li> <li>- la soddisfazione in merito all'orario di lavoro</li> <li>- sentirsi apprezzato come lavoratore</li> <li>- Utilizzo del Bonus/Fondo d'istituto</li> <li>- Sufficienza di mezzi (metodi/materiali) per svolgere efficientemente le attività lavorative</li> <li>- Importanza attività extracurricolari</li> </ul>	<p>(completamente d'accordo)</p> <p><b>D 34</b> Da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p> <p><b>D 35</b> Inutili</p> <p>In linea con il curricolo</p> <p>Utili agli alunni</p> <p>Molto utili agli alunni</p> <p><b>A 4</b> Da 1 (punteggio minimo) a 7 (punteggio massimo)</p>
5.10 Strutture ed edifici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classi/scuola/edificio scolastico/cortile e per la ricreazione puliti, ordinati e ben attrezzati</li> <li>• Spazio sufficiente dentro/attorno alla scuola</li> <li>• Strutture sufficientemente adeguate dentro e attorno alla scuola</li> <li>• Nessun problema legato all'ingresso a scuola, né alle</li> </ul>	<p><b>1.3.b</b> Edifici della scuola</p> <p><b>1.3.b.1</b> Numero di edifici di cui è composta la scuola</p> <p><b>1.3.c</b> Edilizia e rispetto delle norme sulla sicurezza</p> <p><b>1.3.c.1</b> Livello di sicurezza</p> <p><b>1.3.c.2</b> Superamento delle barriere architettoniche</p>	<p><b>1.3.b.1</b> Numero Edifici</p> <p><b>1.3.c.1</b></p> <p>% di edifici in cui sono presenti scale di sicurezza esterne</p> <p>% di edifici in cui sono presenti porte antipanico</p> <p><b>1.3.c.2</b> % di edifici in cui sono presenti rampe o ascensori per il superamento di barriere architettoniche</p> <p>% di edifici in cui sono presenti servizi igienici per disabili</p> <p>% di edifici in cui sono presenti elementi di superamento delle barriere senso-percettive (sistema tattile, segnalazioni acustiche, codice loges (per gli spostamenti dei ciechi), segnalazioni luminose e scritte per la sicurezza dei sordi ecc.</p> <p><b>1.3.d.1</b> Numero di laboratori:</p>

	<p>scale e all'atrio interni all'edificio scolastico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualità del servizio in materia di sicurezza, assistenza, attenzioni, salute e mensa/servizi di doposcuola</li> </ul>	<p><b>1.3.d</b> Attrezzature e infrastrutture</p> <p><b>1.3.d.1</b> Numero di laboratori</p> <p><b>1.3.d.2</b> Numero di biblioteche</p> <p><b>1.3.d.3</b> Numero di aule</p> <p><b>1.3.d.4</b> Numero di strutture sportive</p> <p><b>1.3.d.5</b> Numero di computer, tablet e LIM ogni 100 studenti</p>	<p>Con collegamento a Internet</p> <p>Chimica</p> <p>Disegno</p> <p>Elettronica</p> <p>Elettrotecnico</p> <p>Enologico</p> <p>Fisica</p> <p>Fotografico</p> <p>Informatica</p> <p>Lingue</p> <p>Meccanico</p> <p>Multimediale</p> <p>Musica</p> <p>Odontotecnico</p> <p>Restauro</p> <p>Scienze</p> <p>Altro</p> <p><b>1.3.d.2</b></p> <p>Classica</p> <p>Informatizzata</p> <p>Altro</p> <p><b>1.3.d.3</b></p> <p>Concerti</p> <p>Magna</p> <p>Proiezioni</p> <p>Teatro</p> <p>Aula generica</p> <p>Altro</p> <p><b>1.3.d.4</b></p> <p>Calcetto</p> <p>Calcio a 11</p> <p>Campo Basket-Pallavolo all'aperto</p> <p>Palestra</p> <p>Piscina</p> <p>Altro</p> <p><b>1.3.d.5</b></p> <p>PC e Tablet presenti nei laboratori ogni 100 studenti</p> <p>LIM e Smart TV (dotazioni multimediali) presenti nei laboratori ogni 100 studenti</p> <p>PC e Tablet presenti nelle biblioteche ogni 100</p>
--	---	---	---

			<p><b>1.3.d.6</b> Numero di edifici con dotazioni e attrezzature per l'inclusione</p>	<p>studenti</p> <p>LIM e Smart TV (dotazioni multimediali) presenti nelle biblioteche ogni 100 studenti</p> <p><b>1.3.d.6</b></p> <p>dotazioni digitali specifiche/ hardware per alunni con disabilità psico-fisica.</p> <p>dotazioni specifiche per la disabilità sensoriale (ad es. barra braille o sintesi vocale per i ciechi), tastiere espanse per alunni con disabilità motorie, altro).</p>
5.11 INCLUSIONE	<p>La scuola si impegna a rispettare le necessità e esigenze di tutti, progettando ed organizzando gli ambienti di apprendimento e le attività, in modo da far raggiungere nella maniera più attiva, autonoma ed utile possibile il proprio successo formativo</p>	<p><b>3.3.a</b> Attività di inclusione</p> <p><b>3.3.a.1</b> Tipologia delle azioni attuate per l'inclusione</p> <p><b>3.3.a.2</b> Modalità di lavoro per l'inclusione</p> <p><b>3.3.a.3</b> Strumenti per l'inclusione</p>	<p><b>3.3.a.1</b> SI/NO e %</p> <p>Percorsi formativi specifici in funzione delle caratteristiche di alunni/studenti</p> <p>Attività formative sull'inclusione rivolte al personale della scuola</p> <p>Attività di sensibilizzazione sui temi della diversità dell'inclusione, del riconoscimento di stereotipi e pregiudizi</p> <p>Attività di continuità specifiche per alunni/studenti con BES</p> <p>Attività di orientamento specifiche per alunni/studenti con BES</p> <p>Percorsi per le competenze chiave e l'orientamento specifici per studenti con BES</p> <p><b>3.3.a.2</b> SI/NO e %</p> <p>Coinvolgimento di diversi soggetti (famiglie, Enti esterni, Associazioni, ecc.) nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione</p> <p>Costituzione di Gruppi di lavoro composti da insegnanti sull'inclusione</p> <p>Partecipazione a reti di scuole sull'inclusione scolastica</p> <p><b>3.3.a.3</b> SI/NO e %</p> <p>Utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati</p> <p>Adozione di misure e strumenti finalizzati a garantire accessibilità e fruibilità di risorse, attrezzature, strutture e spazi</p> <p>Utilizzo di software specifici per la comunicazione e l'apprendimento degli alunni con disabilità (ad es.: per la Comunicazione Aumentativa Alternativa, Braille, Sintesi vocale, ecc.)</p> <p>Utilizzo di software compensativi</p> <p>Versione accessibile dei libri di testo adottati per disabili sensoriali (ad es.: formato digitale, audio,</p>	

				braille, ecc.) Utilizzo di un protocollo di accoglienza per gli studenti disabili, con DSA, stranieri, ecc.
5.12 Attività di recupero e potenziamento	La scuola promuove il successo formativo attraverso la valorizzazione delle potenzialità degli alunni e il loro graduale superamento degli ostacoli. L'individuazione analitica degli effettivi bisogni formativi di ciascun discente, intesi sia come ampliamenti che come potenziamenti, recuperi, consolidamenti o svantaggi culturali in genere, permette ai docenti di effettuare un lavoro costante e capillare, concretamente "a misura d'allievo", volto ad accrescere la promozione culturale e ad offrire l'opportunità didattica più giusta per le esigenze individuali.	<b>3.3.b</b> Attività di recupero <b>3.3.b.1</b> Tipologia delle azioni realizzate per il recupero  <b>3.3.b.2</b> Numero di corsi di recupero attivati (scuola secondaria di II grado)  <b>3.3.b.3</b> Numero medio di ore per corso di recupero (scuola secondaria di II grado)  <b>3.3.c</b> Attività di potenziamento <b>3.3.c.1</b> Tipologia delle azioni realizzate per il potenziamento	<b>3.3.b.1</b> Articolazione di gruppi di livello all'interno delle classi Articolazione di gruppi di livello per classi aperte Attivazione di uno sportello per il recupero Organizzazione di corsi di recupero pomeridiani Individuazione di docenti tutor Organizzazione di giornate dedicate al recupero Supporto pomeridiano per lo svolgimento dei compiti Altro  <b>3.3.b.2</b> Num.Tot.Corsi Attivi Num.Tot.Ore Corsi  <b>3.3.b.3</b> Num.Medio ore corso recupero  <b>3.3.c.1</b> Articolazione di gruppi di livello all'interno delle classi Articolazione di gruppi di livello per classi aperte Partecipazione a gare o competizioni interne alla scuola Partecipazione a gare o competizioni esterne alla scuola Organizzazione di giornate dedicate al recupero e al potenziamento Partecipazione a corsi o progetti in orario curricolare Partecipazione a corsi o progetti in orario extra-curricolare Altro	

**Tabella 3.6** Componenti, sotto-voci, indicatori ed indici riferiti al fattore di promozione dell'efficacia "Clima scolastico" tratto da Scheerens, 2018

La valutazione non è fine a sé stessa ma un'opportunità per definire percorsi di miglioramento a livello di singolo studente, di classe, di scuola e naturalmente di sistema.

Il concetto di “potenziale valutativo<sup>121</sup>” (Scheerens, 1987) esprime le aspirazioni e le possibilità delle scuole di usare la valutazione come base per l'apprendimento e il feedback ai vari livelli organizzativi, considerando anche i vincoli e le limitazioni esistenti.

Una delle difficoltà riscontrate nel misurare il coinvolgimento delle scuole nella valutazione è rappresentata dalla diversità dei metodi di valutazione, i quali spaziano da procedure molto informali, come la correzione dei compiti e l'assegnazione dei voti, al regolare impiego di test di rendimento standardizzati. Nell'ambito della valutazione scolastica si contano anche numerosi obiettivi, come ad esempio:

- monitorare i “normali” progressi di rendimento degli alunni;
- diagnosticare le difficoltà di apprendimento;
- valutare l'intera performance scolastica, o a livello di dipartimento o di classe/insegnante;
- formulare una diagnosi della scuola, quale punto di partenza per future innovazioni e attività di miglioramento;
- eseguire una valutazione finalizzata a soddisfare le richieste esterne di accountability;
- eseguire una valutazione da assumere come punto di partenza per “commercializzare” la scuola e informare i genitori e gli altri stakeholder.

Con l'affinamento delle tecnologie, le scuole hanno la possibilità di essere supportate da programmi<sup>122</sup> informatici che permettono di monitorare e comunicare in tempo reale

---

<sup>121</sup> Gli aspetti di questo concetto sono:

- la priorità attribuita alla verifica e al monitoraggio;
- la tecnologia impiegata per la valutazione (ad es. sistemi standardizzati di monitoraggio degli alunni o “sistemi di servizi di verifica” computerizzati);
- utilizzo dei risultati di valutazione e delle registrazioni a livello di scuola.

<sup>122</sup>Un esempio è il Registro Elettronico. La norma che ha disposto l'adozione dei registri elettronici da parte delle istituzioni scolastiche è il decreto legge n. 95 del 6 Luglio 2012 coordinato con la legge n. 135



i progressi degli alunni. Inoltre attraverso l'organizzazione di prove uguali per livello è possibile comprendere l'andamento scolastico e poter organizzare corsi mirati di recupero e/o potenziamento. Naturalmente tutto passa dall'analisi, la condivisione, l'utilizzo degli esiti delle prove comuni di istituto e di quelle Invalsi, che analizzano l'andamento degli alunni nelle materie di base. Infatti dai risultati dovrebbe iniziare un'analisi critica per ricavare gli elementi utili ad un'attività individualizzata.

Fattori	Componenti	Sotto-componenti e voci esemplari	Indicatore RAV/Questionario	Indice
6. Potenziali valutativo	6.1 Enfasi della valutazione	Stabilisce se vi sia o meno un sistema di monitoraggio, se si ricorra alla valutazione sommativa e se vi sia una registrazione a livello centrale del rendimento degli alunni	<p><b>2.2.a</b> Risultati degli studenti nelle prove standardizzate</p> <p><b>2.2.a.1</b> Punteggio nelle prove e differenze rispetto a scuole con ESCS* simile</p> <p><b>2.2.a.5</b> Distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento in Inglese Ascolto</p> <p><b>2.2.a.5 inglese ascolto</b></p> <p><b>2.2.a.5</b> Distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento in Inglese Lettura</p>	<p><b>2.2.a.1</b></p> <p>Punteggio medio (Risultati degli studenti nelle prove di Italiano, Risultati degli studenti nelle prove di Matematica, Risultati degli studenti nelle prove di Inglese Ascolto, Risultati degli studenti nelle prove di Inglese Lettura) per Istituto/Plesso/Indirizzo/Classe</p> <p><b>2.2.a.5 inglese ascolto</b></p> <p>% studenti</p> <p>livello PRE- A1</p> <p>% studenti</p> <p>livello A1</p> <p>% studenti</p> <p>livello PRE- A1</p> <p>% studenti</p> <p>livello A1</p> <p><b>2.2.a.5 inglese lettura</b></p> <p>% studenti</p> <p>livello PRE- A1</p> <p>% studenti</p> <p>livello A1</p> <p>% studenti</p> <p>livello PRE- A1</p> <p>% studenti</p>

del 7 Agosto 2012 recante: "Disposizioni urgenti per la revisione della spesa pubblica con invarianza dei servizi ai cittadini".

Il decreto, all'art. 7 comma 27, prevede che "Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca predispone entro 60 giorni\* dalla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto un Piano per la dematerializzazione delle procedure amministrative in materia di istruzione, università e ricerca e dei rapporti con le comunità dei docenti, del personale, studenti e famiglie. Al comma 31 lo stesso decreto prevede che: "A decorrere dall'anno scolastico 2012-2013 le istituzioni scolastiche e i docenti adottano registri on line e inviano le comunicazioni agli alunni e alle famiglie in formato elettronico".

				<p>livello A1</p> <p><b>2.2.a.5 Italiano</b></p> <p>% studenti livello 1</p> <p>% studenti livello 2</p> <p>% studenti livello 3</p> <p>% studenti livello 4</p> <p>% studenti livello 5</p> <p><b>2.2.a.5 Matematica</b></p> <p>% studenti livello 1</p> <p>% studenti livello 2</p> <p>% studenti livello 3</p> <p>% studenti livello 4</p> <p>% studenti livello 5</p>
			<p><b>2.2.a.5</b> Distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento in Italiano</p> <p><b>2.2.a.5</b> Distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento in Matematica</p>	
6.2 Monitoraggio dei progressi degli alunni e delle attività	<p>La scuola pone una forte enfasi sulla valutazione dei risultati delle verifiche, monitora e registra i progressi degli alunni per rilevare le loro difficoltà in tempo e prendere misure appropriate</p> <p>La scuola è informata sull'andamento degli alunni che proseguono gli studi?</p> <p>Quale sistema di monitoraggio degli alunni viene utilizzato? Tutti gli insegnanti usano lo stesso sistema?</p>	<p><b>3.1.c</b> Prove strutturate per classi parallele</p> <p><b>3.1.c.1</b> Tipologia di prove strutturate</p> <p><b>3.5.a</b> Monitoraggio</p> <p><b>3.5.a.1</b> Forme di monitoraggio</p>	<p><b>3.1.c.1</b> Sono state svolte prove di ingresso per classi parallele</p> <p>SI/NO</p> <p>Sono state svolte prove intermedie per classi parallele</p> <p>SI/NO</p> <p>Sono state svolte prove finali per classi parallele</p> <p>SI/NO</p> <p>Non sono state svolte prove per classi parallele</p> <p>SI/NO</p> <p><b>3.5.a.1</b> SI/NO e %</p> <p>La scuola non attua forme di monitoraggio delle attività</p> <p>Il monitoraggio delle attività è attuato in maniera occasionale</p> <p>Il monitoraggio delle attività è attuato in maniera periodica</p> <p>Il monitoraggio delle attività è attuato in maniera sistematica e strutturata</p>	
6.3 Valutazione del processo scolastico	<ul style="list-style-type: none"> <li>La scuola è sottoposta a valutazione. Il punteggio a distanza serve per comprendere l'evoluzione nei risultati degli</li> </ul>	<p><b>2.2.b</b> Variabilità dei risultati nelle prove standardizzate</p> <p><b>2.2.b.1</b> Alunni collocati nelle diverse categorie/livelli di competenza</p>	<p><b>2.2.b.1</b></p> <p>Numero Studenti e % studenti</p> <p>Categoria 1: punteggio minore o uguale al 75% della media nazionale. Categoria 2: punteggio compreso tra il 75% ed il 95% della media nazionale. Categoria 3: punteggio compreso tra il 95% ed il 110% della media nazionale. Categoria 4: punteggio compreso tra il 110% ed il 125% della</p>	

	<p>studenti di una determinata classe dopo un certo numero di anni.</p>	<p><b>2.2.b.2</b> Variabilita' dei punteggi tra le classi e dentro le classi</p> <p><b>2.2.c</b> Effetto scuola</p> <p><b>2.2.c.1</b> Effetto della scuola sui risultati degli studenti nelle prove</p> <p><b>2.4.a</b> Risultati degli studenti in italiano, matematica ed inglese nei livelli scolastici successivi</p> <p><b>2.4.a.1</b> Punteggio prove INVALSI V anno di primaria (tre anni prima erano nel II anno)</p> <p><b>2.4.a.2</b> Punteggio prove INVALSI III anno di sec. I grado (tre anni prima erano in V anno)</p> <p><b>2.4.a.3</b> Punteggio prove INVALSI II anno di sec. II grado (due anni prima erano in III sec. I grado)</p> <p><b>2.4.a.4</b> Punteggio prove INVALSI V anno di sec. II grado (due anni prima erano in II sec. II grado)</p>	<p>media nazionale. Categoria 5: punteggio maggiore del 125% della media nazionale.</p> <p><u>Categorie di Punteggio Italiano</u></p> <p><u>Categorie di Punteggio Matematica</u></p> <p><b>2.2.b.2</b></p> <p>TRA_ita (%)</p> <p>DENTRO_ita (%)</p> <p>TRA_mat (%)</p> <p>DENTRO_mat (%)</p> <p>TRA_ing_asc (%)</p> <p>DENTRO_ing_asc (%)</p> <p>TRA_ing_let (%)</p> <p>DENTRO_ing_let (%)</p> <p><b>2.2.c.1</b></p> <p>(Effetto scuola positivo)</p> <p>Effetto scuola leggermente positivo</p> <p>Effetto scuola pari alla media regionale</p> <p>Effetto scuola leggermente negativo</p> <p>Effetto scuola negativo)</p> <p>Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio della regione - <u>Italiano</u></p> <p>Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio della regione - <u>Matematica</u></p> <p><b>2.4.a.1</b> Punteggio conseguito nella prova di Italiano e Matematica di V primaria così come erano formate nel triennio precedente (classi II)</p> <p><b>2.4.a.2</b> Punteggio conseguito nella prova di Italiano e Matematica di V primaria così come erano formate nel triennio precedente III anno di sec. I grado (tre anni prima erano in V anno)</p> <p><b>2.4.a.3</b> Punteggio conseguito nella prova di Italiano e Matematica di V primaria così come erano formate nel triennio precedente II anno di sec. II grado (tre anni prima erano in III anno sec I grado)</p> <p><b>2.4.a.4</b> Punteggio conseguito nella prova di Italiano e Matematica di V primaria così come erano formate nel triennio precedente V anno di sec. II grado (tre anni prima erano in II anno)</p>
6.4 Uso dei risultati delle valutazioni	La scuola, consapevole dell'importanza della valutazione utilizza i dati per migliorare la	<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 31</b> La performance degli studenti dipende dalla scuola</p> <p><b>D 32</b> La scuola verifica la differenza di rendimento degli studenti rispetto</p>	<p><b>D31</b> Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p> <p><b>D32</b> Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p>

	<p>performance dei suoi alunni attraverso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il confronto con scuole simili, con quelle di provenienza e di arrivo degli alunni</li> <li>- una discussione dei progressi e i miglioramenti degli alunni con regolarità e sistematicità</li> <li>- Adeguamento delle strategie educative e di apprendimento</li> <li>- Assegnazione e a gruppi formati in base alle abilità</li> <li>- Cambiamenti nelle strategie di insegnamento</li> </ul>	<p>al test del periodo precedente</p> <p><b>D 33</b> La scuola si confronta con quella di provenienza</p> <p><b>D 34</b> La scuola si confronta con quella scelta dallo studente per il grado successivo dove lo studente prosegue la sua scolarizzazione</p> <p><b>D 35</b> La scuola tiene conto dei risultati raggiunti da altre simili (per territorio/per tipologia di corso di studi, per ESCS)</p> <p><b>D 36</b> La scuola discute dei risultati dei propri alunni</p> <p><b>D 37</b> La valutazione degli studenti viene discussa:</p> <p>La valutazione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Induce un adeguamento delle strategie educative e di apprendimento</li> <li>-Avvalorare l'assegnazione a gruppi formati in base alle abilità</li> <li>-Comporta dei cambiamenti nelle strategie di insegnamento</li> </ul>	<p><b>D33</b> Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p> <p><b>D34</b> Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p> <p><b>D31</b> Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p> <p><b>D 36</b> NO/SI MA SOLO INFORMALI/SI</p> <p><b>D 37</b> (sono possibili più risposte)</p> <p>In Collegio Docenti</p> <p>Nei Consigli di Classe</p> <p>Nelle riunioni di Dipartimento</p> <p>In maniera informale</p> <p>Altro</p> <p>SI NO IN PARTE</p> <p>SI NO IN PARTE</p> <p>SI NO IN PARTE</p>
6.6 Registrazione delle performance e degli alunni	<p>La registrazione delle performance degli alunni avviene quotidianamente sul Registro. I genitori attraverso di esso possono controllare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritardi</li> <li>• Assenze</li> <li>• Compiti assegnati</li> <li>• Carriera studente</li> <li>• Giudizi e pagelle</li> <li>• Attività extracurricolare</li> <li>• Correzione compiti</li> </ul>	<p><b>QUESTIONARIO GENITORI</b></p> <p><b>G 8</b> Controlla il registro?</p> <p><b>G 11</b> (Nel caso abbia risposto positivamente alla domanda precedente) Cosa controlla sul registro?</p>	<p><b>G 8</b> tutti i giorni più volte alla settimana una volta alla settimana una volta al mese</p> <p><b>G 11</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritardi</li> <li>• Assenze</li> <li>• Compiti assegnati</li> <li>• Carriera studente</li> <li>• Giudizi e pagelle</li> <li>• Attività extracurricolare</li> <li>• Correzione compiti</li> <li>• Valutazione test</li> <li>• Voti interrogazioni</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valutazione test</li> <li>• Voti interrogazioni</li> </ul>		
6.7	Soddisfazione in merito alle attività valutative	Viene analizzato il grado di soddisfazione in relazione al sistema di monitoraggio/valutazione degli studenti e in merito al grado di attenzione prestata al miglioramento dell'educazione	<p><b>QUESTIONARIO GENITORI</b></p> <p><b>G 5</b> Riesce a comunicare con la scuola</p> <p><b>G 6</b> La scuola comunica tramite</p> <p><b>G 7</b> Si ritiene soddisfatto del sistema di valutazione della scuola?</p> <p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 38</b> Come ritiene l'autovalutazione delle Scuole e il Sistema nazionale di Valutazione</p> <p>Come considera l'autovalutazione che viene effettuata dalla sua scuola?</p> <p>Ti ritieni soddisfatto della progettazione che effettua la scuola attraverso il</p> <p>Rav</p> <p>Piano di Miglioramento</p> <p>PTOF</p> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p><b>A 7</b> Conosci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il Sistema Nazionale di Valutazione</li> <li>- il Rapporto di Autovalutazione (RAV)</li> <li>- Il Piano di Miglioramento (PdM)</li> <li>- Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p><b>G 4</b> Conosce della sua scuola:</p> <p>Rapporto di Autovalutazione</p> <p>Piano di Miglioramento</p> <p>Piano Triennale dell'Offerta Formativa</p>	<p><b>G 5</b> Con difficoltà/ Abbastanza agevolmente/ Facilmente/ Altro</p> <p><b>G 6</b> Comunicazioni inviate a casa</p> <p>Sito istituzionale</p> <p>Registro elettronico</p> <p>Possibilità di incontro con il DS</p> <p>Possibilità di incontro con docenti</p> <p>Facebook</p> <p>Chat con i docenti (es.Whatsapp)</p> <p>Circolari</p> <p>Altro</p> <p>Da 1 (per nulla soddisfatto) a 9 (molto soddisfatto)</p> <p><b>D 38</b> Una formalità, Utile, Indispensabile</p> <p>Una perdita di tempo, Una formalità, Utile, Indispensabile</p> <p>SI/NO/NON SAPREI</p> <p>SI/NO/NON SAPREI</p> <p>SI/NO/NON SAPREI</p> <p><b>A 7</b> SI/NO</p> <p><b>G 4</b> SI/NO</p>

			Informazioni sul portale "Scuole in Chiaro"	
--	--	--	---	--

**Tabella 3.7** Componenti, sotto-voci, indicatori ed indici riferiti al fattore di promozione dell'efficacia "Potenziale valutativo" tratto da Scheerens, 2018

## **Par. 1.7                      Coinvolgimento degli stakeholders (Parental involvement)**

Il riferimento potenziale agli interlocutori sociali porta in primo piano l'importanza della comunicazione organizzativa della scuola. Sia una comunicazione rivolta verso l'interno, per una riflessione collettiva condivisa sull'esperienza dell'autovalutazione, sia una comunicazione tra scuola e contesto esterno che dovrebbe alimentare l'attività stessa di rendicontazione sociale al di là dell'obbligatorietà di compilazione della piattaforma come esercizio responsabile dell'autonomia e quale risultato della propria programmazione e progettazione con il coinvolgimento della comunità sociale di riferimento.

Il coinvolgimento degli stakeholders passa dalla condivisione e dal contributo dato alla scuola e dalla capacità di comunicare all'esterno per rafforzare la rete di alleanze.

Stakeholder sono gli studenti, che dovrebbero essere coinvolti nelle scelte li riguardano direttamente (Simmons, Graham & Thomas, 2015), i docenti, ai quali gli studi riconoscono ruolo importante nel successo formativo di ragazzi (Asia, 2018; Cochran-Smith et al., 2016; Jackson, 2012; Stronge, 2018) e che attraverso la collaborazione con i docenti di altre scuole, portano ad un clima favorevole ed innovativo teso al miglioramento nella costruzione del curriculum e dei servizi educativi (Hopkins, 2008).

Ma stakeholders sono anche le famiglie con le quali il dialogo e la collaborazione possono promuovere non solo la partecipazione a progetti condivisi e ai processi di governance (Bryan, 2005; Harris & Goodall, 2007) ma anche la possibilità di avere un interlocutore fondamentale con il quale poter pianificare azioni di miglioramento di singoli allievi.

Non sono rari i richiami alla partecipazione dei genitori, al loro coinvolgimento effettivo, alla continuità dell'azione didattica a casa quali fattori di promozione dell'efficacia. L'attenzione rivolta dai genitori al processo di apprendimento dei propri

figli, attraverso la partecipazione e il contatto proficuo con la scuola, riveste un ruolo importante nell'attenuare eventuali difficoltà scolastiche e facilitarne il processo di apprendimento degli alunni.

In particolare emerge come aspetto più importante il livello di coinvolgimento attivo dei genitori nei confronti dell'educazione che non è solo dovuta all'orientamento che hanno verso la scuola, ma anche alle opportunità offerte dalla stessa (Coleman, 1990) attraverso la partecipazione alle assemblee dei genitori, alle elezioni del Consiglio d'Istituto, alle riunioni, agli incontri con gli insegnanti per avere informazioni sui figli, sostenere con fondi propri i progetti della scuola, essere coinvolti in modo attivo nelle attività didattiche, discutere i risultati delle prove INVALSI ottenute dagli studenti (P. Falzetti, P. Giangiacomo, 2015).

Tra gli stakeholders bisogna comprendere anche tutti gli enti del territorio alla cui cura è affidata la manutenzione delle scuole<sup>123</sup>, oltre che le agenzie formative nazionali ed internazionali, gli enti di ricerca, le parti sociali, il mondo delle imprese.

Fattori	Componenti	Sotto-componenti e voci esemplari	Indicatore RAV/Questionario	Indice
7. Coinvolgimento dei genitori	7.1 Enfasi sul coinvolgimento dei genitori nella politica scolastica come condizione di efficacia	Il sostegno dei genitori è un'importante condizione di efficacia scolastica. I dirigenti scolastici e gli insegnanti sono aperti ai suggerimenti dei genitori. I genitori presenti nei comitati e nei consigli dei genitori o ai consigli di partecipazione rappresentano la popolazione degli alunni? A quale lo scopo vi partecipano? Vi sono servizi che consentono ai	<p><b>3.7.c</b> Partecipazione formale dei genitori</p> <p><b>3.7.c.1</b> Quota di votanti effettivi alle elezioni del Consiglio di Istituto</p> <p><b>3.7.d</b> Partecipazione finanziaria dei genitori</p> <p><b>3.7.d.1</b> Percentuale di alunni che hanno versato il contributo</p> <p><b>3.7.d.2</b> Importo medio del contributo volontario versato per studente</p> <p><b>3.7.e</b> Capacità della scuola di coinvolgere i genitori</p> <p><b>3.7.e.1</b> Modalità di coinvolgimento dei genitori da parte della scuola</p> <p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 39</b> I genitori partecipano alle</p>	<p><b>3.7.c.1</b> Percentuale di genitori votanti effettivi sul totale degli aventi diritto</p> <p><b>3.7.d.1</b> Percentuale di alunni che hanno versato il contributo</p> <p><b>3.7.d.2</b> Importo medio del contributo volontario versato per studente</p> <p><b>3.7.e.1</b> Incontri collettivi scuola famiglia</p> <p>Comunicazioni attraverso il registro elettronico</p> <p>Comunicazioni attraverso strumenti on line</p> <p>Interventi e progetti rivolti ai genitori</p> <p>Eventi e manifestazioni</p> <p>Altro</p> <p><b>D 39</b> Raramente/A volte/Sempre</p>

<sup>123</sup> Comuni per le scuole del primo grado, Province per quelle di secondo grado

		<p>genitori di essere partecipi nelle questioni scolastiche</p> <p>Le lamentele dei genitori vengono considerate con serietà</p> <p>Ogni anno viene tracciato un programma di attività dedicato ai genitori</p> <p>La scuola fa in modo di stimolare la partecipazione del maggior numero di genitori ai colloqui individuali concernenti i progressi dei loro figli</p> <p>La scuola presta un'attenzione specifica ai genitori difficili da coinvolgere</p>	<p>attività legate alla scuola</p> <p><b>D 40</b> I genitori sono a conoscenza di quanto riguarda i loro figli</p> <p><b>D 41</b> Accordo sulle seguenti dichiarazioni:</p> <p>a) Il coinvolgimento dei genitori è considerato positivamente</p> <p>b) Ai genitori viene permesso di influenzare la struttura organizzativa dell'educazione</p> <p>c) Ai genitori viene permesso di influenzare la scelta dei contenuti educativi</p> <p>d) Le responsabilità della scuola e dei genitori sono definite con chiarezza</p> <p>e) Un rendimento deludente è dovuto al mancato sostegno dei genitori alla scuola</p> <p><b>QUESTIONARIO GENITORI</b></p> <p><b>G 9</b> Quanto si sente coinvolto da parte della scuola nel processo educativo</p> <p><b>QUESTIONARIO DS</b></p> <p><b>DS 14</b> Ogni anno viene approvato e comunicato un calendario degli incontri con i genitori</p> <p><b>DS 15</b> La scuola fa in modo di stimolare la partecipazione del maggior numero di genitori ai colloqui individuali concernenti i progressi dei loro figli</p> <p><b>DS 16</b> Propone attività con la partecipazione dei genitori</p> <p><b>DS 17</b> Organizza incontri scuola famiglia</p> <p><b>DS 18</b> Contatta i genitori in caso di alunni problematici o con difficoltà</p> <p><b>DS 19</b> Definisce percorsi di coinvolgimento dei genitori</p> <p><b>DS 20</b> Indica una figura che abbia rapporti con le famiglie della classe</p> <p><b>DS 21</b> In che modo la scuola presta un'attenzione specifica ai genitori difficili da coinvolgere</p>	<p><b>D 40</b> NO IN PARTE SI</p> <p><b>D 41</b> da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p> <p><b>G 9</b> Da 1 (poco coinvolto) a 9 (molto coinvolto)</p> <p><b>DS 14</b> SI/NO</p> <p><b>DS 15</b> SI/NO</p> <p><b>DS 16</b> SI/NO</p> <p><b>DS 17</b> MENSILI BIMESTRALI TRIMESTRALI QUADRIMESTRALI ANNUALI</p> <p><b>DS 18</b> SI/NO</p> <p><b>DS 19</b> SI/NO</p> <p><b>DS 20</b> SI/NO</p> <p><b>DS 21</b> Indica un docente che segua la famiglia</p> <p>Organizza incontri con il Consiglio di Classe</p> <p>Organizza incontri con il DS</p>
--	--	---	--	---



				Nessun modo
	7.2 Soddisfazione in merito al coinvolgimento dei genitori da parte della scuola	Il grado di convinzione dei genitori riguardo il proprio contributo alla riuscita scolastica dei propri figli	<b>QUESTIONARIO GENITORI</b>  <b>G 10</b> Come ritiene la sua partecipazione alla vita scolastica del/i figlio/i	<b>G 10</b> Da 1 (inutile) a 9 (necessaria)

**Tabella 3.8** Componenti, sotto-voci, indicatori ed indici riferiti al fattore di promozione dell'efficacia "Coinvolgimento degli stakeholders" tratto da Scheerens, 2018

## **Par. 1.8 Feedback e rinforzo (Feedback and reinforcement)**

Il rinforzo e il feedback sono requisiti base fondamentali per l'apprendimento e il riconoscimento degli sforzi compiuti, delle buone performance raggiunte e hanno implicazioni sia cognitive sia motivazionali. Partono naturalmente dal processo auto valutativo che si esplicita tra l'altro nel monitoraggio e nella valutazione che il discente compie analizzando come sta procedendo durante il compito e gli aggiustamenti che si rendono man mano necessari; e prosegue ancora dopo gli esiti, quando occorre decidere come procedere e come programmare i passi successivi, sia in termini di recupero che in termini di sviluppo (Pillonel et Rouiller 2001b: 1).

Coinvolge nel processo e nel prodotto tutti gli attori, dallo studente ai genitori, che devono ricevere un feedback accurato e preciso (Nordahl et. al 2005), dai docenti al dirigente scolastico, dal personale amministrativo al contesto esterno.

Nel caso del feedback delle competenze raggiunte dagli allievi è necessario analizzare non solo i risultati di più prestazioni (quante più saranno le prestazioni, tanto più attendibile l'operazione di deduzione), ma i saperi acquisiti (conoscenze), il saper fare

(abilità) e il saper essere (convinzioni e atteggiamenti), il tutto attivato in un contesto (che spesso è la classe).

Tenendo conto degli stadi dello sviluppo degli alunni e della loro implicazione sul coinvolgimento cognitivo e socio-affettivo, diventa fondamentale far loro comprendere attraverso le prove, il collegamento tra giudizio e prestazioni, il raggiungimento o meno delle competenze per mettere eventualmente in atto azioni correttive (René Richerich, 1981). Tale processo prende il nome di autovalutazione formativa. Per mettere in atto le giuste strategie bisogna però avere obiettivi da perseguire e standard di qualità, che vengono dichiarati esplicitamente e condivisi dai docenti, o addirittura con gli studenti creando inoltre griglie di riferimento e rubriche di valutazione condivise che permettono all'autovalutazione, intesa come competenza dell'individuo, di saldarsi con quelle che all'inizio abbiamo chiamato etero-valutazione e co-valutazione (Mariani et al. 2004, O'Malley, Valdez Pierce 1996).

Come si è visto, l'autovalutazione dei prodotti, dei risultati, degli esiti può accompagnarsi in modo naturale ad una valutazione dei processi, dei percorsi, degli itinerari di apprendimento.

Fattori	Componenti	Sotto-componenti e voci esemplari	Indicatore RAV/Questionario	Indice
8. Rinforzo e feedback	Assenza di sotto-componenti	<p><b>“Rinforzo”</b></p> <p>Il feedback sul rendimento degli alunni viene discusso all'interno del piano di lavoro scolastico e le indicazioni che ne derivano sono discusse tra gli insegnanti. L'insegnante fornisce all'alunno un feedback quanto più possibile reale</p>	<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>D 43</b> Il feedback sul rendimento della classe viene discusso all'interno del piano di lavoro scolastico?</p> <p><b>D 44</b> In caso di alunno con scarso rendimento:</p>	<p><b>D 43</b> mai</p> <p>quando lo si ritiene necessario in maniera informale</p> <p>quando lo si ritiene necessario chiedendo la convocazione del consiglio di Classe</p> <p>Una volta a settimana</p> <p>Una volta al mese</p> <p>Ogni due mesi</p> <p>Ogni trimestre</p> <p>Ogni quadrimestre</p> <p><b>D 44</b> Si fornisce un ulteriore feedback direttamente al ragazzo</p> <p>Si fornisce un feedback ai genitori</p> <p>Si convoca il Consiglio di Classe</p>

		<p>e concreto al fine di ottenere buoni risultati.</p> <p>Agli alunni con scarso rendimento viene fornito un ulteriore feedback</p> <p><b>“Feedback” I docenti discutono dei risultati dei compiti scritti, delle verifiche previste dal curriculum, con l’alunno.</b></p> <p>In base ai risultati delle verifiche viene fornita un’offerta differenziata</p> <p>La scuola dispone di un sistema che tiene conto degli alunni che lavorano sodo e/o compiono buoni progressi, che hanno difficoltà di apprendimento o sono iperdotati, oltre che di quelli che non lavorano al massimo delle loro possibilità e cercano di indurli a fare meglio.</p>	<p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p><b>S 7</b> Gli insegnanti discutono i risultati delle interrogazioni o di un compito o di una verifica?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-durante le interrogazioni</li> <li>-al termine di un compito</li> <li>-alla riconsegna delle verifiche</li> <li>-durante le lezioni</li> </ul> <p><b>S 8</b> Quando non comprendi un argomento i docenti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rispiegano nello stesso modo</li> <li>-danno materiale di supporto</li> <li>-spiegano in maniera più chiara</li> <li>-effettuano un percorso personalizzato</li> <li>- altro<sup>124</sup></li> </ul> <p><b>S 9</b> Gli alunni che lavorano con impegno anche se non ricevono voti alti vengono notati ed elogiati<sup>125</sup></p> <p><b>S 10</b> Gli insegnanti in caso di alunni con difficoltà e alunni con Bisogni Educativi Speciali definiscono obiettivi di apprendimento appositi?<sup>126</sup></p> <p><b>S 11</b> Gli insegnanti in caso di alunni iperdotati definiscono obiettivi di apprendimento appositi<sup>127</sup></p> <p><b>S 12</b> Gli insegnanti spronano coloro che non lavorano al massimo delle</p>	<p><b>S 7</b> SI/NO/A VOLTE</p> <p><b>S 8</b> SI/NO/A VOLTE</p> <p><b>S 9</b> SI/NO</p> <p><b>S 10</b> SI/NO SOLO ALCUNI CASI</p> <p><b>S 11</b> SI/NO/ SOLO ALCUNI</p> <p><b>S 12</b> SI/NO</p>
--	--	---	--	--

<sup>124</sup> Per la Scuola di primo grado:

**S 8** Quando non comprendi un argomento i docenti

- rispiegano nello stesso modo
- danno materiale di supporto
- spiegano in modo differente e più chiaro
- fanno un percorso personalizzato

<sup>125</sup> S 9 Gli alunni che lavorano con impegno, anche se non ricevono voti alti vengono incoraggiati?

<sup>126</sup> S 10 Gli insegnanti in caso di alunni con difficoltà li aiutano semplificando il lavoro?

<sup>127</sup> S 11 Gli insegnanti in caso di alunni molto dotati li aiutano a migliorare ancora di più il proprio talento?

	La scuola valuta la qualità dell'insegnamento attraverso un monitoraggio dell'apprendimento degli studenti e li supporta quando hanno bisogno. La scuola fornisce agli alunni un feedback regolare sul loro rendimento	proprie possibilità? <sup>128</sup> <b>QUESTIONARIO GENITORI</b> <b>G12</b> Il feedback (coinvolgimento sull'andamento dei figli) verso i genitori è  <b>G 13</b> Con quale frequenza si discutono con i genitori i progressi degli alunni?	<b>G12</b> Assente sommario corretto accurato e preciso  <b>G 13</b> -Secondo un piano delle attività comunicato ad inizio anno scolastico -Quando il proprio figlio ha delle difficoltà -Ogni volta che il genitore lo richiede -Ogni volta che la scuola lo richiede
--	--	---	---

**Tabella 3.8** Componenti, sotto-voci, indicatori ed indici riferiti al fattore di promozione dell'efficacia "Feedback e rinforzo" tratto da Scheerens, 2018

## Par. 2 La costruzione dei questionari

Come abbiamo anticipato, collegando gli indicatori disponibili ai fattori di efficacia si nota che rimane "scoperta" tutta la parte riguardante il coinvolgimento di docenti, studenti e genitori nel processo educativo, venendo a mancare un fondamentale elemento di analisi, che pur si era provato già ad introdurre con la Carta dei Servizi<sup>129</sup>,

<sup>128</sup> S 12 Gli insegnanti incoraggiano anche coloro che non si impegnano?

<sup>129</sup>La necessità di rendere partecipi il personale scolastico, i genitori, gli alunni e gli altri stakeholders alla vita della scuola ha fatto introdurre al legislatore l'obbligo della redazione della Carta dei Servizi (DPCM del 7 giugno 1995 Schema generale di riferimento della "Carta dei servizi scolastici" a cui è seguita la Direttiva 21 luglio 1995, n. 254 recante lo Schema generale di riferimento della "Carta dei servizi scolastici"). In essa vengono definiti anche fattori di qualità alla quale devono attenersi le istituzioni scolastiche e, allo scopo di raccogliere elementi utili per la valutazione del servizio, l'adozione di questionari di gradimento.

La Carta dei servizi è un documento nel quale le scuole presentano ai fruitori del servizio le loro prestazioni rappresenta una vera e propria svolta che mette al centro la soddisfazione degli stakeholders e rafforza la dimensione organizzativa delle scuole e le loro capacità di analisi e progettualità (Allulli, 2000). La Carta dei servizi deve rispondere ai seguenti requisiti:

- chiarezza e leggibilità;
- coerenza interna e pertinenza;
- completezza e flessibilità;
- praticabilità, confrontabilità e condivisione;
- pubblicizzazione e accesso.

Nel DPCM del 7 giugno 1995 si enunciano nella prima parte, oltre ai principi generali, le linee didattico-educative; nella seconda vengono indicati gli standard di qualità specifici per i servizi amministrativi; la terza parte, infine, si occupa delle condizioni ambientali della scuola (servizi igienici, ascensori, impianti, aule etc.), delle procedure di reclamo da attivare in caso di insoddisfazione dell'utente del servizio e per la valutazione del servizio viene indicato l'uso di questionari rivolti ai genitori, al personale e agli studenti (nelle scuole secondarie di secondo grado). È deliberata dal

ma che le scuole ancora non indagano a sufficienza. Nel set di indicatori del RAV non vi sono quelli derivanti dalla partecipazione diretta degli stakeholders, viene lasciata alla cultura e alla capacità delle singole scuole l'impegno di costruire ulteriori indicatori.

In particolare mancano quasi del tutto gli indici per indagare la capacità di coinvolgimento dei genitori e di feedback e rinforzo degli apprendimenti. Gli indicatori a disposizione delle scuole, esplicitati nelle tabelle precedenti, risultano i seguenti:

Componenti	Sotto-componenti e voci esemplari	Indicatore RAV/ Questionario	Questionario Dirigente (n. di domande)	Questionario Docente (n. di domande)	Questionario ATA (n. di domande)	Questionario Studenti (n. di domande)	Questionario Genitori (n. di domande)	Totale domande questionari
1. Orientamento al rendimento e aspettative elevate	4	17		2	1			3
2. Leadership educativa	7	21	8	15		1	1	25
3. Consenso e coesione tra i membri del personale	3	14		1				1
4. Qualità del curriculum/opportunità di apprendimento	3	11		1				1
5. Clima scolastico	12	20	5	9	4	10	2	30
6. Potenziale valutativo	6	14		8	1	0	5	14
7. Coinvolgimento dei genitori	2	4	8	3			2	13
8. Feedback and rinforzo	1	0		2		2	2	6
<b>Totale</b>	<b>38</b>	<b>101</b>	<b>21</b>	<b>41</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>93</b>

**Tabella 3.9** Tabella degli indicatori riferiti ai fattori di efficacia

Non tutti i fattori di efficacia per essere analizzati dalle scuole necessitano dello stesso numero di domande. Possiamo dividerli in:

---

Consiglio d'istituto e informa l'utente circa il servizio e descrive i criteri e gli strumenti di valutazione riferiti alle prestazioni.

- Fattori ampiamente coperti da indici per cui non necessitano di un'importante ulteriore copertura (Orientamento al rendimento e aspettative elevate, Consenso e coesione tra i membri del personale, Qualità del curriculum/opportunità di apprendimento).
- Fattori che nonostante l'ampio numero di indicatori forniti alle scuole necessitano ancora di essere indagati (la leadership educativa, il clima scolastico e il potenziale valutativo);
- Fattori che sono caratterizzati da pochi indicatori per cui necessitano di essere indagati con i questionari (il coinvolgimento dei genitori e il feedback e rinforzo);  
Vengono così a formarsi cinque questionari (DS, docenti, personale ATA, studenti e genitori) che saranno utilizzati per supportare l'auto valutazione nelle scuole.

Componenti	Totale domande questionari
Questionario Dirigente	29
Questionario Docente	33
Questionario ATA	14
Questionario Studente	16
Questionario Genitori	18
<b>Totale</b>	<b>110<sup>130</sup></b>

Tabella 3.10 Tabella numero domande per questionario

Per raggiungere gli obiettivi formativi che caratterizzano la scuola dell'autonomia, è necessario prevedere un coinvolgimento consapevole e attivo di tutte le componenti della comunità scolastica sia sviluppando percorsi didattici condivisi, sia inserendo tra gli ambiti prioritari di intervento tutte quelle iniziative volte alla partecipazione responsabile di tutti gli attori della scuola. Uno strumento sicuramente utile sono allora i questionari. È stato scelto il questionario per due motivi

---

<sup>130</sup> Il numero di domande è dato da quelle direttamente collegate agli indicatori e da quelle di carattere generale (età, scuola di appartenenza...)

1. Nessuna nuova incombenza per le scuole, che hanno semplicemente somministrato il questionario fornito al posto dei propri questionari di gradimento di fine anno scolastico;
2. È uno strumento che rende possibile la comunicazione tra i tre attori dell'indagine di mercato: ricercatore, scuola e rispondente.

Il questionario affinché fosse utile allo scopo è stato costruito in modo da assicurare chiarezza (le domande sono state poste in modo semplice, chiaro, non ambiguo, in modo da essere certi che vengano recepite da tutti i rispondenti allo stesso modo), brevità (le domande sono state brevi concise ma complete, in modo da evitare possibili errori nella risposta, dovuti a misunderstanding e mancanza di attenzione) coerenti (si sono poste le domande tenendo conto delle caratteristiche dell'intervistato).

Il linguaggio usato è stato semplice ed ha evitato l'uso di tecnicismi ponendosi in maniera asettica, senza suggerire una particolare visione.

Le domande del questionario, per evitare che fossero di numero eccessivo hanno raccolto più indicatori senza inficiare i risultati.

L'ordine secondo cui sono state poste le domande è stato dal generale al particolare: consente al rispondente di concentrarsi sul tema più che sul dettaglio. Questo serve per raccogliere opinioni spontanee, non ragionate

Per essere certi della validità dei questionari, verificando che fossero comprensibili ed accessibili, sono stati testati. Si precisa che i test non hanno coinvolto le persone a cui poi sarebbero stati somministrati, sono stati somministrati a 3 dirigenti scolastici, a 10 docenti di diverso ordine e grado, a 3 del personale ATA. Hanno testato i questionari anche 15 ragazzi del primo grado di istruzione e 15 del secondo grado di istruzione, oltre che 15 genitori.

È stata valutata la qualità del questionario analizzandone i tempi di completamento e le interviste compilate in modo non coerente in modo da escludere i dati che avrebbero potuto compromettere il risultato di un'indagine, ma non è stato necessario apportare modifiche ai questionari.

Le modifiche richieste hanno interessato solo piccoli errori di grafica e la sostituzione di alcuni termini con altrettanti sinonimi più semplici. Per il resto sia la comprensione che la compilazione è risultata agevole. Il tempo impiegato per completare il questionario è stato di massimo 5 minuti, dipendendo essenzialmente dalla padronanza

nell'uso delle tecnologie e dal tipo di questionario (avendo ciascuno un numero variabile di domande).

La raccolta dei dati, volendo contare su un modo economico<sup>131</sup> di eseguire indagini su popolazioni generiche è avvenuta con la metodologia CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), che si basa sulla compilazione di un questionario via web fornito attraverso un link, un panel o un sito web.

I questionari sono stati strutturati con domande di controllo, menù a tendina e rating in modo da semplificarne la compilazione.

Con questa metodologia i tempi necessari di raccolta e analisi dei dati sono notevolmente ridotti. I dati raccolti vengono salvati in tempo reale all'interno del database centrale di google che a sua volta può essere collegato ad un programma per l'analisi statistica.

Tutti e cinque i questionari iniziano con una breve dicitura esplicativa “Questionario di Autovalutazione della Scuola. Il questionario è ANONIMO, i dati saranno trattati per fini di analisi e ricerca”

Dato il grande numero di intervistati e necessitando di un sistema di codifica uguale per tutti sono state proposte tutte domande chiuse con:

- ❖ risposta singola, si può cliccare sul radio button relativo alla risposta desiderata che escluderà ogni altra possibile risposta.
- ❖ risposta multipla, è possibile scegliere più opzioni di risposta tramite checkbox.
- ❖ scale di valutazione, si sono rese possibili risposte con scale estremamente semplice, sia quantitative che qualitative.

I questionari sono stati creati attraverso Google Moodle, ogni scuola che ha partecipato alla rilevazione ha inviato a tutti gli interessati una comunicazione nella quale veniva spiegato lo scopo della somministrazione, venivano date istruzioni operative e inviato un link.

Naturalmente ogni tipologia di questionario prevedeva un link diverso.

La distribuzione è stata anonima per cui non c'è relazione fra il nominativo e l'intervista per garantire l'anonimato ai rispondenti. Gli intervistati hanno avuto accesso ai

---

<sup>131</sup> Non esistono costi per l'acquisto di carta e materiali per la stampa, né per dispositivi elettronici, né vi sono operatori per la somministrazione.



questionari dal link pubblicato sui siti delle scuole e, per alcune, inviato come comunicazione attraverso i registri elettronici. Nonostante la distribuzione anonima il questionario on line consentiva ad ogni rispondente di effettuare una sola intervista.

La somministrazione era compatibile con i dispositivi mobili più diffusi (smartphone o tablet, pc...) inoltre per migliorare l'esperienza del rispondente sono state usate griglie con poche colonne, per evitare il rischio che la compilazione del questionario diventasse poco pratica se non impossibile e di utilizzare un layout responsive.

Un altro parametro utile è il livello di soddisfazione dei partecipanti. Questo può essere individuato confrontando la quantità di questionari terminati a quella dei questionari abbandonati.

Tutti i questionari hanno una parte generale nella quale si chiede di fornire elementi utili per analizzare i risultati (età, scuola di appartenenza, continuità di servizio sulla scuola...).

## **Par. 2.1                      Questionario Dirigente**

Sul dirigente scolastico ci siamo ampiamente dilungati in quanto è il “motore” dell'autovalutazione non solo perché tale funzione gli viene riconosciuta dalla normativa ma anche e soprattutto per il ruolo che svolge. L'analisi si concentra sull'organizzazione e la gestione del personale, in particolare docente, sul clima interno presente sia nelle classi che nella scuola, sul contesto e sui rapporti con tutti gli stakeholder compresi enti e famiglie.

<b>QUESTIONARIO DS</b>	
<b>PARTE GENERALE</b>	
1. Genere	1.    Femminile                      Maschile
2. Età in anni	2.    Indicare anni
3. Ambito della laurea	3.    Letterario    Giuridico    Economico    Scientifico    Tecnologico
4. Indica la tua scuola di appartenenza	4.    Scelta della scuola di servizio
5. Anzianità di servizio come DS	5.    Fino a 1 anno, da 1 a 3 anni, da 3 a 5 anni, oltre 5 anni
6. Anzianità di servizio come DS nella scuola attuale	6.    Fino a 1 anno, da 1 a 3 anni, da 3 a 5 anni, oltre 5 anni

<p>7. Ha svolto corsi sul Sistema Nazionale di Valutazione?</p> <p>8. Come ritieni l'autovalutazione delle scuole?</p> <p>9. Come consideri l'autovalutazione che viene effettuata dalla sua scuola?</p>	<p>7. SI/NO</p> <p>8. Una perdita di tempo, Una formalità, Utile, Indispensabile</p> <p>9. Una perdita di tempo, Una formalità, Utile, Indispensabile</p>
<b>ORGANIZZAZIONE</b>	
<p>10. DS 3 Quanto tempo dedica a</p> <p>a. attività amministrativa</p> <p>b. attività di gestione</p> <p>c. attività organizzativa</p> <p>d. attività educativa,</p> <p>e. attività di osservazione e valutazione</p> <p>f. sicurezza</p> <p>g. discussione con gli insegnanti sull'andamento degli alunni</p> <p>h. proprio sviluppo professionale</p> <p>i. contatto diretto con gli alunni</p> <p>rapporti con i genitori</p>	<p>10. DA 1 (tempo trascurabile) a 9 (moltissimo tempo)</p>
<b>GESTIONE DEL PERSONALE</b>	
<p>14 DS 1 Sono stati presi provvedimenti per performance inadeguata da parte di docenti?</p> <p>15 DS 2 Quali sono stati?</p>	<p>14. SI/NO</p> <p>15. Assegnazione del docente ad un'altra classe</p> <p>Individuare percorsi di miglioramento (tutor, corsi di formazione...)</p> <p>Cambiamenti organizzativi</p> <p>Provvedimento disciplinare</p> <p>Altro</p>
<p>12 DS 22 Sono calendarizzati momenti di confronto tra docenti su</p>	<p>12. regole di comportamento da instaurare con gli alunni (SI/NO)</p> <p>metodi efficaci di insegnamento (SI/NO)</p> <p>priorità e obiettivi della scuola (SI/NO)</p> <p>valutazione condivisa (SI/NO)</p> <p>programmazione sia annuale che periodica (SI/NO)</p>
<b>CLIMA INTERNO</b>	
<p>13 DS 9 Qual è l'importanza data al rispetto delle regole</p> <p>16 DS 10 Come ritiene il clima presente nelle classi</p> <p>11 DS 11 Come ritiene il clima della scuola</p> <p>17 DS 12 Vi sono atti di vandalismo o di furto?</p>	<p>13. da 1= nessuna a 9= fondamentale</p> <p>16. Ottimo</p> <p>Buono</p> <p>Accettabile</p> <p>Difficile</p> <p>11. Ottimo</p> <p>Buono</p> <p>Accettabile</p> <p>Difficile</p> <p>17. SI NO</p>

18 DS 13 Vi sono atti di bullismo o intolleranza?	18.SI NO
<b>CONTESTO</b>	
19 DS 6 Quali rapporti si sono costituiti con gli Enti (Comune, Associazioni...)?	19. nessuno rispetto dei ruoli collaborazione proficua collaborazione
20 DS 7 Vengono organizzate attività con Enti?	20. SI NO
21 DS 8 Vengono prese decisioni condivise con gli Enti?	21. SI NO
22 DS 14 Ogni anno viene approvato e comunicato un calendario degli incontri con i genitori	22. SI/NO
23 DS 15 La scuola fa in modo di stimolare la partecipazione del maggior numero di genitori ai colloqui individuali concernenti i progressi dei loro figli	23. SI/NO
24 DS 16 Propone attività con la partecipazione dei genitori	24. SI/NO
25 DS 17 Organizza incontri scuola famiglia	25. MENSILI BIMESTRALI TRIMESTRALI QUADRIMESTRALI ANNUALI
26 DS 18 Contatta i genitori in caso di alunni problematici o con difficoltà	26. SI/NO
27 DS 19 Definisce percorsi di coinvolgimento dei genitori	27. SI/NO
28 DS 20 Indica una figura che abbia rapporti con le famiglie della classe	28. SI/NO
29 DS 21 In che modo la scuola presta un'attenzione specifica ai genitori difficili da coinvolgere	29. Indica un docente che segua la famiglia Organizza incontri con il Consiglio di Classe Organizza incontri con il DS Nessun modo



<p>12. Come considera l'autovalutazione che viene effettuata dalla sua scuola?</p> <p>13. D 24 B Ti ritieni soddisfatto della progettazione che effettua la scuola attraverso il Rav Piano di Miglioramento PTOF</p>	<p>12. Una perdita di tempo, Una formalità, Utile, Indispensabile</p> <p>13. SI NO NON SAPREI</p>
<p>15. D 24 Valuti il suo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-grado di motivazione</li> <li>-impegno profuso nel lavoro</li> <li>-contesto lavorativo</li> <li>-carico di lavoro</li> <li>-grado di valorizzazione</li> </ul>	<p>15 Da 1 (nessuno) a 7 (molto elevato)</p>
<b>PRIORITA' DELLA SCUOLA</b>	
<p>24. D5 Qual è la massima priorità per la scuola?</p> <p>16.D 21 Ritieni il curriculum (percorso di studi) proposto dalla scuola idoneo al successo formativo degli alunni?</p> <p>18D2. Quanto è importante che gli alunni ottengano buoni risultati negli studi ottengano buoni risultati nei test e negli esami</p> <p>19 D 19 Sei d'accordo con le seguenti affermazioni?</p> <p>Le priorità e gli obiettivi della scuola sono chiari</p> <p>Le priorità e gli obiettivi della scuola sono condivisi</p> <p>Gli insegnanti di questa scuola sono impegnati nella realizzazione degli obiettivi e dei valori scolastici.</p> <p>Gli insegnanti seguono lo stesso complesso di regole circa il comportamento degli alunni</p> <p>Tra gli insegnanti vi è confronto sui metodi efficaci di insegnamento</p> <p>Vi è una visione unanime sul comportamento che gli insegnanti e gli alunni dovrebbero instaurare reciprocamente</p>	<p>24. Qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento</p> <p>Il benessere degli alunni</p> <p>Clima scolastico positivo</p> <p>Altro</p> <p>16 SI NO</p> <p>18.D2 Da 1 (non è importante) a 7 (molto importante)</p> <p>19 Da 1 (non sono d'accordo) a 7) sono completamente d'accordo)</p>
<p>20. D 22 La scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-premia i comportamenti virtuosi degli alunni</li> <li>-sanziona i comportamenti errati</li> <li>-promuove un ambiente accogliente;</li> <li>- promuove rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti;</li> <li>- promuove un atteggiamento positivo verso la scuola</li> </ul>	<p>20. D22 Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p>

<p>(orgoglio verso la scuola)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promuove obiettivi e valori condivisi dal personale e dagli studenti</li> <li>-valorizza gli studenti</li> <li>-Incoraggia gli studenti a essere responsabili</li> <li>- D 31 La performance degli studenti dipende dalla scuola (influisce sulla performance degli studenti)</li> <li>- D 32 (La scuola) verifica la differenza di rendimento degli studenti rispetto al test del periodo precedente</li> <li>- D 33 (La scuola) si confronta con quella di provenienza</li> <li>- D 34 (La scuola) si confronta con quella scelta dallo studente per il grado successivo dove lo studente prosegue la sua scolarizzazione</li> <li>- D 35 (La scuola) tiene conto dei risultati raggiunti da altre simili (per territorio/per tipologia di corso di studi, per ESCS)</li> </ul> <p>21. D 23 Sei soddisfatto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-della sicurezza a scuola</li> <li>-del comportamento in classe</li> <li>-del comportamento degli alunni della scuola</li> <li>-delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di vandalismo droga alcol e fumo</li> </ul>	<p style="text-align: center;">21 D23 Da 1 (poco soddisfatto) a 7 (molto soddisfatto)</p>
<b>VALUTAZIONE</b>	
<p>23. D 37 Dove viene discussa la valutazione degli studenti?</p> <p>24. D 37 La valutazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Induce un adeguamento delle strategie educative e di apprendi- mento</li> <li>-Avvalora l'assegnazione a gruppi formati in base alle abilità</li> <li>-Comporta dei cambiamenti nelle strategie di insegnamento</li> </ul>	<p>23. In Collegio Docenti</p> <p>Nei Consigli di Classe</p> <p>Nelle riunioni di Dipartimento</p> <p>In maniera informale</p> <p style="text-align: center;">24 SI NO IN PARTE</p>
<p>25. D 43 Il feedback sul rendimento della classe viene discusso all'interno del piano di lavoro scolastico?</p> <p>26. D 44 In caso di alunno con scarso rendimento:</p>	<p>25. mai</p> <p>quando lo si ritiene necessario in maniera informale</p> <p>quando lo si ritiene necessario chiedendo la convocazione del consiglio di Classe</p> <p>Una volta a settimana</p> <p>Una volta al mese</p> <p>Ogni due mesi</p> <p>Ogni trimestre</p> <p>Ogni quadrimestre</p> <p>26. Si fornisce un ulteriore feedback direttamente al ragazzo</p> <p>Si fornisce un feedback ai genitori</p>

	Si convoca il Consiglio di Classe
27. Vi sono confronti tra docenti sui risultati degli alunni	27. NO SI MA SOLO INFORMALI NO
<b>CLIMA COLLABORAZIONE E RISORSE</b>	
<p>22. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni sul DS</p> <p>D 6 Promuove riunioni del personale e gruppi di lavoro</p> <p>D7 Coinvolge i docenti nelle decisioni che li riguardano</p> <p>D8 Ascolta le richieste dei docenti</p> <p>D9 Supporta i docenti in caso di problematiche che sorgono all'interno delle classi</p> <p>D10 Si fida dei membri del suo staff</p> <p>D11 Può essere avvicinato facilmente</p> <p>D12 Promuove la soddisfazione sul lavoro</p> <p>D13 Pondera con serietà i suggerimenti e le idee degli insegnanti nel rispetto del clima e della sfera di lavoro</p> <p>D14 In caso di controversie, è attento nel risolverle/ristabilire i rapporti reciproci</p> <p>D15 Le informazioni date dal DS sono repentine ed efficaci</p> <p>D16 fornisce sostegno per migliorare la qualità del proprio operato</p> <p>D 18 dedica tempo alla didattica</p>	22. Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)
<p>28. Sei d'accordo con le seguenti affermazioni?</p> <p>D 31 Crede che i mezzi a disposizione (metodi/materiali) sono sufficienti per svolgere efficientemente le attività lavorative?</p> <p>D 32 Pensi che l'utilizzo del Bonus/Fondo d'istituto è equo?</p> <p>D 33 Ti senti apprezzato come lavoratore?</p> <p>D 34 Sei soddisfatto in merito all'orario di lavoro?</p> <p>D 28 Ricevi sostegno in caso di problematiche dai colleghi?</p> <p>D 29 Gli insegnanti esperti supportano i nuovi arrivati?</p> <p>D 30 I ruoli sono divisi in modo chiaro?</p> <p>17. D 35 Come valuti le attività extracurricolari?</p>	<p>28. Da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p> <p>17. Inutili</p> <p>In linea con il curriculum</p> <p>Utili agli alunni</p> <p>Molto utili agli alunni</p>
<p>29. D 44 Quanto tempo dedica alla collaborazione con i colleghi</p> <p>30. Come valuti:</p> <p>D 24 i rapporti con gli alunni?</p> <p>D 23 i rapporti con gli altri docenti?</p> <p>D 17 i rapporti con il dirigente scolastico?</p>	<p>29. Da 1 (per niente tempo) a 9 (Molto)</p> <p>30 Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)</p>

D 26 i rapporti con i collaboratori scolastici? D 27 i rapporti con il personale di segreteria? D 25 la comunicazione con gli alunni?	
<b>GENTORI</b>	
31. D 39 I genitori partecipano alle attività legate alla scuola	31 Raramente a volte, sempre
32. D 40 I genitori sono a conoscenza di quanto riguarda i loro figli	32. NO IN PARTE SI
33. D 41 Se' d'accordo sulle seguenti dichiarazioni: a) Il coinvolgimento dei genitori è considerato positivamente b) Ai genitori viene permesso di influenzare la struttura organizzativa dell'educazione c) Ai genitori viene permesso di influenzare la scelta dei contenuti educativi d) Le responsabilità della scuola e dei genitori sono definite con chiarezza e) Un rendimento deludente è dovuto al mancato sostegno dei genitori alla scuola	33. da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)

## Par. 2.3

## Questionario ATA

Il personale amministrativo, tecnico e ausiliario<sup>133</sup> (ATA) svolge funzioni amministrative, contabili, gestionali, strumentali, operative e di sorveglianza collegate all'attività delle istituzioni scolastiche. Il numero maggiore di personale è composto dal profilo del collaboratore scolastico seguito dall'assistente amministrativo, mentre un ruolo importante viene poi ricoperto dal Direttore dei Servizi Generali ed Amministrativi (DSGA). Solo quest'ultimo per l'accesso al ruolo deve superare un

<sup>133</sup> Il personale ATA è suddiviso in diversi profili professionali collaboratore scolastico, collaboratore scolastico addetto all'azienda agraria, assistente amministrativo, assistente tecnico, cuoco (nei convitti/educandati, diploma di qualifica professionale di operatore dei servizi di ristorazione, settore cucina), infermiere (nei convitti/educandati) guardarobiere (nei convitti/educandati diploma di qualifica professionale di operatore della moda), direttore dei servizi generali e amministrativi (DSGA).



concorso per titoli ed esami, gli altri profili necessitano invece solo di una selezione per titoli in seguito alla quale si viene inseriti in apposite graduatorie.

Il personale ATA costituisce il biglietto da visita della scuola, il suo front office: con loro dialogano gli utenti interni ed esterni i docenti, i genitori, i fornitori e gli altri uffici della Pubblica Amministrazione.

Il collaboratore scolastico, in quanto adulto addetto alla sorveglianza, è anche un riferimento sul quale lo studente converge attenzioni relazionali che veicolano comunque comunicazioni con contenuto educativo. Gli assistenti amministrativi invece operano esclusivamente negli uffici e svolgono mansioni sempre più complesse che richiedono elevate competenze informatiche, fiscali, giuridiche, non hanno una formazione iniziale e con contratti che penalizzano le scuole più periferiche<sup>134</sup>. Da loro dipende la possibilità di realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa e la possibilità che non solo il dirigente ma anche i docenti riescano a dedicarsi ad attività meno di carattere amministrativo e più didattico-educativo.

<b>QUESTIONARIO ATA</b>	
<b>ANAGRAFICA E CARATTERISTICHE</b>	
1. Genere	1. Femminile                      Maschile
2. Età in anni	2. indicare anni
3. Titolo di studio più elevato che ha conseguito	3. Licenza scuola media/Diploma scuola superiore/Laurea
4. Quale incarico ricopre??	4. DSGA Assistente Amm.vo Collaboratore Scolastico- Ass. Tecnico (Scuole Sup.)
5. Indica la tua scuola di appartenenza	5. Scuola di appartenenza
6. Anzianità di servizio nel ruolo	6. Meno di 1 anno/da 1 a 3 anni/da 3 a 5 anni/oltre 5 anni
7. Anzianità di servizio nella scuola attuale	7. Meno di 1 anno/da 1 a 3 anni/da 3 a 5 anni/oltre 5 anni
8. Ti piace il tuo lavoro?	8. SI/NO
9. Il DS fornisce sostegno per migliorare la qualità del proprio operato?	9. SI/NO
<b>10. La scuola promuove:</b> -Un ambiente accogliente; -Rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti; -Un atteggiamento positivo verso la scuola (orgoglio verso la scuola) -Obiettivi e valori condivisi dal personale e dagli studenti <b>11. Valuti il suo</b> -grado di motivazione	10. SI                      NO

<sup>134</sup> Quasi il 20% del personale ATA è a tempo determinato (MI Tabella organico ATA Triennio 2022/25). Ciò comporta che le scuole con difficoltà di collegamento e periferiche rimangono ogni anno sguarnite e sedi di personale con poca o nessuna esperienza.

<ul style="list-style-type: none"> <li>-impegno profuso nel lavoro</li> <li>-contesto lavorativo</li> <li>-carico di lavoro</li> <li>- la soddisfazione in merito all'orario di lavoro</li> <li>- sentirsi apprezzato come lavoratore</li> <li>- Utilizzo del Bonus/Fondo d'istituto</li> <li>- Sufficienza di mezzi (metodi/materiali) per svolgere efficientemente le attività lavorative</li> <li>- Importanza attività extracurricolari</li> </ul>	<p>11. Da 1 (punteggio minimo) a 5 (punteggio massimo)</p>
<p>12- Come sono i rapporti con il dirigente scolastico? il personale ATA? i docenti? i genitori? gli studenti</p> <p>13- Ricevi sostegno dai colleghi in caso di problematiche?</p> <p>14- Conosci: Il Sistema Nazionale di Valutazione il Rapporto di Autovalutazione (RAV) Il Piano di Miglioramento (PdM) Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)</p>	<p>12. Da 1 (Pessimi) a 7 (Ottimi)</p> <p>13. SI NO 14. SI NO</p>

## Par. 2.4 Questionario Studente

La partecipazione degli studenti, intesa come diritto di esprimere liberamente la propria opinione su ogni questione e decisione che lo concerne<sup>135</sup>, è presente nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia<sup>136</sup>

Nella vita scolastica quotidiana gli allievi devono essere ascoltati e poter partecipare alle decisioni che li riguardano. La partecipazione può esprimersi in ogni istante della presenza a scuola, non solo attraverso la rappresentatività degli organi istituzionali ma

<sup>135</sup> Tenendo conto della sua età

<sup>136</sup> L'articolo 12 recita "Gli Stati parti garantiscono al bambino capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo riguarda, le opinioni del bambino essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. A tal fine, si darà in particolare al bambino la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale". Questo articolo è stato identificato dal Comitato sui diritti del bambino come uno dei quattro principi generali della Convenzione - assieme al diritto alla non discriminazione, al diritto alla vita e allo sviluppo, alla considerazione primaria del migliore interesse del bambino - da prendere in considerazione nell'interpretazione e attuazione di tutti gli altri diritti.

anche con il coinvolgimento in progetti d'istituto, in tutte le discipline e nei diversi ambiti della vita scolastica. La partecipazione degli allievi aiuta a rafforzare il senso di appartenenza alla scuola favorendo quindi un clima scolastico sano, oltre che a formare le attitudini e le abilità sociali e di leadership<sup>137</sup>.

Gli studenti devono sentirsi responsabili del loro apprendimento e devono avere la possibilità di esprimere il proprio parere. Tutti gli Stati europei prevedono, nelle rispettive normative in materia di istruzione, disposizioni che disciplinano la partecipazione degli allievi. Può esistere tuttavia un divario tra la normativa e la pratica e non sempre gli studenti hanno un'influenza reale sul processo decisionale riguardante aspetti fondamentali della loro esperienza scolastica e di apprendimento.

La partecipazione alla vita della scuola per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado avviene anche attraverso gli organi di rappresentanza<sup>138</sup>.

---

<sup>137</sup> Anche le recenti Linee Guida del 2020 per tale reintroduzione offrono un'importante occasione per stimolare la partecipazione consapevole alla vita della scuola, centrando l'attenzione sul concetto di cittadinanza. Provare a sperimentare la partecipazione attraverso la reintroduzione della disciplina di educazione civica può offrire un'occasione importante di partecipazione come studenti e come cittadini di domani.

<sup>138</sup> Il Testo Unico DL 297/94 definisce i ruoli della rappresentanza studentesca a livello d'istituto. Ogni classe elegge due rappresentanti all'interno del Consiglio di Classe e nel Comitato Studentesco (il suo ruolo cardine è garantire la partecipazione nella scuola e creare raccordo tra i rappresentanti di classe, quelli d'istituto e di consulta). Il comitato è tenuto a nominare uno studente maggiorenne come rappresentante del medesimo all'interno dell'organo di garanzia della scuola. Negli istituti di istruzione secondaria superiore nel Consiglio d'Istituto (si occupa della gestione economica e di tutte le decisioni d'indirizzo generale dell'istituzione scolastica) vi sono da tre a quattro rappresentanti eletti dagli studenti. La rappresentanza studentesca viene rinnovata annualmente. Le assemblee studentesche nella scuola secondaria superiore costituiscono occasione di partecipazione democratica per l'approfondimento dei problemi della scuola e della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti. Le assemblee studentesche possono essere di classe o di istituto. Un ulteriore strumento di rappresentanza e partecipazione è lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti, approvato con DPR del 24 giugno del 1998 n°249 e modificato e integrato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007 che all'art. 2 comma 4 recita: "Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. [...]".

Il Forum Nazionale delle Associazioni studentesche maggiormente rappresentative, previsto dal DPR 567/96, è un ulteriore organo di rappresentanza che si riunisce su richiesta del Ministro o di almeno due Associazioni e, comunque, una volta ogni due mesi nel corso dell'anno scolastico. Ha come fine valorizzare la partecipazione e l'attività associativa degli studenti e assicurare stabilità al dialogo e al confronto all'interno del mondo studentesco. Le Consulte Provinciali degli Studenti (CPS), presenti in tutte le province, servono ad assicurare il più ampio confronto fra gli studenti di tutte le scuole superiori per ottimizzare ed integrare in rete le attività extracurricolari, stipulare accordi con enti locali, regione, associazioni e organizzazioni del mondo del lavoro, formulare proposte ed esprimere pareri agli Ambiti territoriali, agli enti locali competenti e agli organi collegiali territoriali. Sono stati istituiti Coordinamenti regionali delle CPS. Per assicurare un coordinamento a livello nazionale tra le attività e le priorità delle CPS e dei Coordinamenti regionali è stato istituito il Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte provinciali (CNPC).

La partecipazione degli studenti dipende anche dall'età che presuppone una maturità e una presa di responsabilità differente.

Il questionario studente è stato somministrato a seconda del grado di istruzione. Al primo grado (per gli alunni della classe quinta primaria e per le tre classi della secondaria di primo grado) è stato dato un questionario semplificato nella terminologia. Tale semplificazione è stata già evidenziata nei paragrafi dove sono indicate le domande a “copertura” dei sottocomponenti dei fattori di efficacia.

QUESTIONARIO STUDENTI PRIMO GRADO	
<p>2. Classe</p> <p>1. Genere</p> <p>3. Indica la tua scuola di appartenenza</p>	<p>1. Quinta Scuola primaria Prima Secondaria Primo Grado Seconda Secondaria Primo Grado Terza Secondaria Primo Grado</p> <p>2. Femminile Maschile</p> <p>3. Nome della scuola</p>
<p>4.. La scuola</p> <p>-premia gli studenti che si comportano bene</p> <p>-punisce i comportamenti sbagliati</p> <p>5. S 5 Sei soddisfatto</p> <p>-dell'insegnamento che ricevi</p> <p>-della sicurezza a scuola</p> <p>- dei rapporti con i compagni di classe</p> <p>-di come si comportano i compagni di classe</p> <p>-dei rapporti con gli altri studenti della scuola</p> <p>-di come si comportano gli alunni della scuola</p> <p>-di ciò che la scuola fa contro i problemi di bullismo, vandalismo?</p> <p>8. S1 Com'è il tuo rapporto con:</p> <p>il dirigente scolastico?</p> <p>i docenti?</p> <p>Il personale di segreteria?</p> <p>I collaboratori scolastici?</p> <p>6. S 4 Ti senti aiutato nel tuo percorso scolastico?</p> <p>(S1 Il DS ascolta le opinioni/lamentele degli studenti concernenti il clima a scuola?)</p>	<p>4. SI NO A VOLTE</p> <p>5. SI NO</p> <p>8. Da 1 (pessimo) a 7 (ottimo)</p> <p>6. SI NO</p>
<p>7. Che giudizio dai alla tua scuola?</p> <p>9. S 5 Partecipi alle decisioni della scuola?</p> <p>10. S 6 Cosa si potrebbe migliorare?</p> <p>Manutenzione edifici</p> <p>Laboratori</p>	<p>7. Da 1 (negativo) a 9 (molto positivo)</p> <p>9. SI NO A VOLTE</p> <p>10. SI NO</p>

Attività sportive Partecipazione eventi e manifestazioni Partecipazione a concorsi Progetti in orario scolastico Progetti pomeridiani	
11. S 7 Gli insegnanti discutono i risultati delle interrogazioni o di un compito o di una verifica? -durante le interrogazioni -al termine di un compito -alla riconsegna delle verifiche -durante le lezioni	11. SI            NO            A VOLTE
12. S 8 Quando non comprendi un argomento quanti docenti - rispiegano nello stesso modo -danno materiale di supporto - spiegano in modo differente e più chiaro - fanno un percorso personalizzato	12. SI            NO            A VOLTE
13. S 9 Gli alunni che lavorano con impegno, anche se non ricevono voti alti vengono incoraggiati?	13. SI/NO
14. S 10 Gli insegnanti in caso di alunni con difficoltà li aiutano semplificando il lavoro?	14. SI/NO/A VOLTE
15. S 11 Gli insegnanti in caso di alunni molto dotati li aiutano a migliorare ancora di più il proprio talento?	15. SI/NO/ SOLO ALCUNI
16. S 12 Gli insegnanti incoraggiano anche coloro che non si impegnano?	16. SI/NO

QUESTIONARIO STUDENTI SECONDARIA SECONDO GRADO	
2. Classe	I II III IV V
1. Genere	Femminile Maschile Altro
3. Indica la tua scuola di appartenenza	
4. La scuola -premia gli studenti che si comportano bene -sanziona i comportamenti sbagliati	4. SI                            NO                            A VOLTE
5. S 5 Sei soddisfatto -dell'insegnamento che ricevi -della sicurezza a scuola -dei rapporti con i compagni di classe -del comportamento dei compagni in classe -del comportamento degli alunni della scuola -dei rapporti con gli altri studenti della scuola -delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di bullismo vandalismo/ fumo...?	5. SI                            NO
8. S1 Com'è il tuo rapporto con: il dirigente scolastico? i docenti?	8. Da 1 (pessimo) a 9 (ottimo)

<p>Il personale di segreteria? I collaboratori scolastici?</p> <p>6. S 4 Ti senti supportato nel tuo percorso scolastico? (S1 Il DS ascolta le opinioni/lamentele degli studenti concernenti il clima a scuola?)</p>	<p>6. SI NO</p>
<p>7. Che giudizio dai alla tua scuola?</p> <p>9. S 5 Partecipi alle decisioni della scuola?</p> <p>10. S 6 Cosa si potrebbe migliorare? Manutenzione edifici Clima in classe Laboratori Progetti potenziamento Attività sportive Partecipazione eventi Partecipazione a concorsi Progetti recupero</p>	<p>7. Da 1 (negativo) a 9 (molto positivo)</p> <p>9. SI NO A VOLTE</p> <p>10. SI NO</p>
<p>11. S 7 Gli insegnanti discutono i risultati delle interrogazioni o di un compito o di una verifica?</p> <p>12. S 8 Quando non comprendi un argomento quanti docenti - rispiegano nello stesso modo - danno materiale di supporto - spiegano in maniera più chiara - effettuano un percorso personalizzato - altro</p> <p>13. S 9 Gli alunni che lavorano con impegno anche se non ricevono voti alti vengono notati ed elogiati</p> <p>14. S 10 Gli insegnanti in caso di alunni con difficoltà e alunni con Bisogni Educativi Speciali definiscono obiettivi di apprendimento appositi?</p> <p>15. S 11 Gli insegnanti in caso di alunni iperdotati definiscono obiettivi di apprendimento appositi</p> <p>16. S 12 Gli insegnanti spronano coloro che non lavorano al massimo delle proprie possibilità?</p>	<p>11. SI NO A VOLTE -durante le interrogazioni -al termine di un compito -alla riconsegna delle verifiche -durante le lezioni</p> <p>12. SI NO A VOLTE</p> <p>SI/NO</p> <p>14. SI/NO SOLO ALCUNI CASI</p> <p>15. SI/NO/ SOLO ALCUNI</p> <p>16. SI/NO</p>

## Par. 2.5

## Questionario Genitori

La scuola di oggi, focalizzata sulla lotta e prevenzione della dispersione scolastica, la valorizzazione delle inclinazioni personali di ciascuno studente e la creazione delle migliori condizioni per l'apprendimento è alla continua ricerca di rapporti di collaborazione con tutti i suoi attori. Nella consapevolezza che partecipare significa anche assumersi delle responsabilità, sentirsi parte attiva, le istituzioni scolastiche incentivano la partecipazione di studenti e genitori alla vita della scuola non solo attraverso gli organi predisposti<sup>139</sup> ma anche attraverso un processo di collaborazione e condivisione che, partendo dalla definizione del contenuto dell'offerta formativa, arriva fino alla sua realizzazione e rendicontazione. Anche per i genitori è prevista una partecipazione attraverso organi di rappresentanza<sup>140</sup>.

QUESTIONARIO GENITORI	
<b>PARTE GENERALE</b>	
1. Genere	1. Femminile Maschile
2. Classe	2. 4-5 sc. Primaria I II III sec. I grado / I II III IV V sec. II grado
3. Titolo di studio	3. Scuola media Diploma Laurea
4. Indica la scuola frequentata da tuo figlio	4. Nome scuola
5. Numero di figli che frequentano la scuola	5. Numero figli
6. Che scuola frequenta/no tuo/oi figlio/i?	6. Scuola Infanzia/ Scuola Primaria/Scuola Secondaria di Primo Grado
<b>ORGANIZZAZIONE</b>	
7. G 11 La scuola	7.

<sup>139</sup> Il Forum delle Associazioni dei Genitori della Scuola (FoNAGS), previsto dal decreto del Presidente della Repubblica del 10 ottobre 1996, n. 567, e istituito con il DM 14 del 18/02/2002, si riunisce su richiesta del Ministro o di almeno due Associazioni e comunque una volta ogni due mesi nel corso dell'anno scolastico per favorire il dialogo e il confronto fra il Ministero dell'Istruzione e le realtà associative dei genitori; rappresentare le esigenze e formulare le proposte della componente genitori della scuola alle quali il Ministero si impegna a fornire, anche per iscritto, adeguate risposte entro 30 giorni; esprimere pareri sugli atti e sulle iniziative che il Ministro intende sottoporgli; esprimere, anche di propria iniziativa, pareri sui provvedimenti attinenti all'istruzione; rappresentare la sede di consultazione fra il Ministero e le Associazioni dei genitori sulle problematiche scolastiche.

<sup>140</sup> Gli organi collegiali a livello di classe, a cui partecipano i genitori con una rappresentanza eletta, sono i consigli di intersezione per la scuola materna, d'interclasse per la scuola primaria, di classe per la scuola secondaria. I genitori vengono invece eletti a livello di istituto nel consiglio di istituto, nella giunta esecutiva e nel comitato di valutazione. Sono invece organismi di partecipazione: le assemblee di genitori, a cui tutti hanno diritto di partecipazione e i comitati genitori, la cui costituzione è lasciata alla libera iniziativa dei rappresentanti le associazioni dei genitori.

<p>-premia i comportamenti virtuosi degli alunni</p> <p>-sanziona i comportamenti errati</p> <p>8. È soddisfatto</p> <p>-della sicurezza a scuola</p> <p>-del comportamento in classe</p> <p>-del comportamento degli alunni della scuola</p> <p>-delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di vandalismo droga alcol e fumo</p>	<p>SI NO</p> <p>8. Da 1 (poco soddisfatto) a 7 (molto soddisfatto)</p>
<p>9. Conosce della sua scuola:</p> <p>Rapporto di Autovalutazione</p> <p>Piano di Miglioramento</p> <p>Piano Triennale dell'Offerta Formativa</p> <p>Informazioni sul portale "Scuole in chiaro"</p> <p>10. G 9 Quanto si sente coinvolto da parte della scuola nel processo educativo</p> <p>11. G 10 Come ritiene la sua partecipazione alla vita scolastica del/i figlio/i</p>	<p>9. SI NO</p> <p>10. Da 1 (poco coinvolto) a 9 (molto coinvolto)</p> <p>11. Da 1 (inutile) a 9 (necessaria)</p>
<p><b>RAPPORTI CON LA SCUOLA</b></p>	
<p>12. G 4 Riesce a comunicare con la scuola</p> <p>13. G 5 La scuola comunica tramite</p>	<p>12. Con difficoltà/ Abbastanza agevolmente/ Facilmente/ Altro</p> <p>13. Comunicazioni inviate a casa</p> <p>Sito istituzionale</p> <p>Registro elettronico</p> <p>Possibilità di incontro con il DS</p> <p>Possibilità di incontro con docenti</p> <p>Facebook</p> <p>Chat con i docenti (es.Whatsapp)</p> <p>Circolari</p> <p>Altro</p>
<p>14. G 2 Controlla il registro?</p> <p>15. G 3 Cosa controlla sul registro? Nel caso abbia risposto positivamente alla domanda precedente) Cosa controlla sul registro?</p>	<p>14. tutti i giorni</p> <p>più volte alla settimana</p> <p>una volta alla settimana</p> <p>una volta al mese</p> <p>non riesco a farlo</p> <p>non voglio farlo</p> <p>15.</p> <p>Ritardi</p> <p>Assenze</p> <p>Compiti assegnati</p> <p>Carriera studente</p> <p>Giudizi e pagelle</p> <p>Attività extracurricolare</p> <p>Correzione compiti</p> <p>Valutazione test</p>



	Voti interrogazioni
16. G8 Il feedback (coinvolgimento sull'andamento dei figli) verso i genitori è	16. Assente sommario corretto accurato e preciso
17. G 7 Con quale frequenza si discutono con i genitori i progressi degli alunni?	17. -Secondo un piano delle attività comunicato ad inizio anno scolastico -Quando il proprio figlio ha delle difficoltà -Ogni volta che il genitore lo richiede -Ogni volta che la scuola lo richiede
18. G 6 Si ritiene soddisfatto del sistema di valutazione della scuola?	18. Da 1 (per nulla soddisfatto) a 9 (molto soddisfatto)

## CAPITOLO 4

### **La somministrazione dei questionari di gradimento/autovalutazione nelle scuole**

Alla fine di ogni anno scolastico le scuole somministrano questionari di gradimento, previsti nella Carta dei servizi. “Allo scopo di raccogliere elementi utili alla valutazione del servizio, viene effettuata una rilevazione mediante questionari opportunamente tarati, rivolti ai genitori, al personale e - limitatamente alle scuole secondarie di secondo grado - anche agli studenti. I questionari, che vertono sugli aspetti organizzativi, didattici ed amministrativi del servizio, devono prevedere una graduazione delle valutazioni e la possibilità di formulare proposte. Nella formulazione delle domande, possono essere utilizzati indicatori forniti dagli organi dell'amministrazione scolastica e degli enti locali.<sup>141</sup>”

Successivamente i riscontri dei questionari di gradimento sono utilizzati dai docenti per redige una relazione sull'attività formativa della scuola che viene approvata dal Collegio e sottoposta poi all'attenzione del Consiglio di Circolo, di Istituto o al Commissario Straordinario.

I questionari sono parte dei numerosi strumenti introdotti per supportare le scuole nel processo valutativo<sup>142</sup> e annualmente le scuole continuano a somministrarli a fine anno scolastico. Si preferisce effettuare le somministrazioni nel mese di maggio, comunque prima del termine delle lezioni. Infatti con l'inizio delle vacanze estive risulterebbe molto difficile ricevere un ritorno persino dal personale.

L'ultimo periodo dell'anno scolastico risulta però particolarmente denso di impegni. Vi sono l'adozione dei libri, la verifica e il riesame della programmazione, le riunioni dei

---

<sup>141</sup> Punto 10.2 Valutazione del servizio del DPCM del 7 giugno 1995

<sup>142</sup> L'art. 21 della legge 15 marzo 1997, che istituiva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, al comma 9 prevedeva per le stesse “l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi”.

dipartimenti, la riunione del Collegio docenti, la verifica finale del Piano Educativo Individualizzato (PEI), la verifica dell'andamento didattico/disciplinare, le prove di verifica finali e il documento per gli esami di Stato.

La normativa non prevede schemi obbligatori da seguire e per comprendere come le scuole assolvono a questo obbligo si è cercato sul motore di ricerca di google la frase “questionario di gradimento scuole”<sup>143</sup>. Si sono analizzati sui siti istituzionali i questionari di gradimento di 70 scuole estratte a caso (47 del I grado e 23 scuole superiori).

I questionari hanno nella totalità la compilazione on line, generalmente con un link collegato ad un modulo google con qualche raro caso di presenza del QR Code per collegarsi direttamente tramite cellulare al questionario. Non seguono uno schema comune, tranne nei casi di reti di scuole che hanno portato avanti esperienze pratiche di autovalutazione<sup>144</sup>, non seguono una struttura già definita ma vengono autonomamente costruiti dalle istituzioni scolastiche ed investono l'area didattica, quella organizzativa, quella relazionale ed infine quella formativa puntando l'attenzione essenzialmente sul grado di soddisfazione dei servizi.

## **Par. 1            La scelta delle scuole**

---

<sup>143</sup> Si sono esclusi dall'analisi i questionari di gradimento che non fossero quelli per la scuola ma relativi ad es. a progetti, a viaggi di istruzione...

<sup>144</sup> Il Progetto A.I.R. (Autoanalisi di Istituto in Rete), Avimes (Autovalutazione di istituto per il miglioramento dell'efficacia della scuola), Stresa (Strumenti per l'Efficacia della scuola e l'autovalutazione) Sirq (legata al Marchio Saperi per la qualità e l'eccellenza della scuola dell'Usr Piemonte), Requs (la Rete per la qualità della scuola che comprende i Poli Qualità di Mantova, Milano, Napoli, Padova, Roma e Vicenza) e la rete Faro (Formazione, autoanalisi, ricerca, output) (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013; Giunti, 2014). Si possono citare anche altre esperienze italiane di valutazione delle scuole quali: il Progetto “Qualità totale” delle scuole in rete della Provincia di Cremona in collaborazione con la società Galgano & Associati; il Progetto S.T.R.E.S.A. (Strumenti per l'efficacia della Scuola e l'Autovalutazione) realizzato dal Provveditorato di Bergamo, sulla base anche di esperienze pratiche di autovalutazione che si erano attivate in precedenza sul territorio (Barzanò, Mosca, Scheerens, 2000); il MONIPOF, il progetto di monitoraggio dell'autonomia scolastica, promosso dal MPI già nel biennio 1998/2000; il progetto di valutazione della qualità della scuola elaborato dal POLO QUALITA' di Milano (ITC Schiaparelli-Gramsci), risultato di una collaborazione tra MIUR e Confindustria che applica il modello realizzato dal gruppo CLAS e si sviluppa attraverso una rete di scuole consolidata nelle varie aree del paese (Poli per la qualità della scuola); la Provincia autonoma di Trento (IPRASE- Istituto provinciale per la formazione in servizio e per la ricerca educativa), attraverso un Comitato di Valutazione del sistema scolastico, predispone, ogni due anni, un rapporto approfondito che delinea gli aspetti principali che caratterizzano il sistema scolastico trentino, stabilendo un confronto, secondo le indicazioni di analisi dell'OCSE, con analoghe esperienze nazionali e internazionali.

Data la mancanza di uno schema comune nei questionari di gradimento/autovalutazione, dopo aver preparato i questionari, come analizzato nel capitolo precedente, si è deciso di proporre la somministrazione dall’Ambito 2 della provincia di Cosenza, che raggruppa 4 ambiti con un totale di 142 scuole.

AMBITI	I GRADO	II GRADO	TOTALE
Ambito 1	25	18	41
Ambito 2	20	12	32
Ambito 3	22	14	35
Ambito 4	21	13	34
<b>Totale</b>	<b>88</b>	<b>57</b>	<b>142</b>

Tab. 4.1 Suddivisione scuole della provincia di Cosenza per Ambito e grado.

Le motivazioni della scelta di queste scuole sono diverse:

- vastità e variabilità del territorio caratterizzato da scuole di città e di piccoli borghi, situate sul mare o in piccoli comuni montani, oltre che avere la presenza di istituti omnicomprensivi<sup>145</sup>;
- risultati particolarmente negativi nelle prove standardizzate<sup>146</sup>;
- mancanza di reti di scuole che siano attive sull’autovalutazione<sup>147</sup>, in particolare nell’integrazione degli indicatori del RAV;

<sup>145</sup> Tra le scuole aderenti alla ricerca vi sono due omnicomprensivi

<sup>146</sup> Le Prove INVALSI accertano nelle classi seconda (grado 2) e quinta (grado 5) della scuola primaria, classe terza (grado 8) della scuola secondaria di primo grado, classe seconda (grado 10) e classe quinta (grado 13) della scuola secondaria di secondo grado. i livelli generali e specifici di apprendimento in Italiano, Matematica e Inglese (listening e reading), in coerenza con le Indicazioni Nazionali e le Linee guida. Per Italiano e Matematica i livelli di competenza sono cinque, mentre per Inglese possono variare da due a tre e sono in linea con il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER).

Negli esiti pubblicati da Invalsi per l’anno scolastico 2021/22 continua a riscontrarsi una differenza dei risultati tra scuole e tra classi più accentuata nelle regioni meridionali. La scuola primaria nel Mezzogiorno fatica a garantire uguali opportunità a tutti, con evidenti effetti negativi che vanno aumentando durante il percorso di istruzione. Ma mentre nella scuola primaria non si parla ancora di divari, nella scuola secondaria di primo grado, iniziano ad aumentare le differenze in tutte le materie, le perdite maggiori di apprendimento si registrano tra gli allievi che provengono da contesti socio-economico-culturali più sfavorevoli. All’aumentare dei gradi, le differenze si ampliano e diventano molto più evidenti. Al raggiungimento del grado 13, alla fine del percorso scolastico, vi sono regioni in cui l’esito medio in tutte le discipline si ferma al di sotto della soglia attesa dalle Indicazioni nazionali.

<sup>147</sup> In seguito a alla promozione del modello Common Assessment Framework (CAF) del Dipartimento della Funzione Pubblica che realizzò progetti per le istituzioni scolastiche in collaborazione con il Miur e con gli USR e alla necessità di avere certificazioni riconosciute per accedere a fondi europei si ebbe la diffusione di esperienze di autovalutazione attraverso le reti di scuole Air (Autoanalisi d’istituto in rete), Avimes (Autovalutazione di istituto per il miglioramento dell’efficacia della scuola), Stresa (Strumenti per l’Efficacia della scuola e l’autovalutazione) Sirq (legata al Marchio Saperi per la qualità e l’eccellenza della scuola dell’Usr Piemonte), Requs (la Rete per la qualità della scuola che comprende i Poli Qualità di Mantova, Milano, Napoli, Padova, Roma e Vicenza), Aumire (Autovalutazione, Miglioramento e

- gap tra i risultati ottenuti agli esami di Stato (maggior numero di allievi eccellenti con votazione di 110 e lode) e gli esiti Invalsi<sup>148</sup>.

Inizialmente il progetto prevedeva una ricerca azione che avrebbe dovuto seguire le seguenti fasi

1. intervista al Dirigente Scolastico;
2. coinvolgimento dei Nuclei Interni di Valutazione delle scuole aderenti;
3. somministrazione on line dei questionari di gradimento della scuola a fine anno scolastico inserendo elementi utili all'autovalutazione;
4. coinvolgimento e formazione docenti;
5. condivisione dei risultati in collegio;
6. analisi strumenti auto valutativi e aggiunta di eventuali nuovi indicatori al processo di autovalutazione;
7. confronto finale con il NIV;
8. utilizzo dei nuovi indicatori, tratti dai questionari, per supporto al nuovo RAV 2022-25.

Tale approccio serviva non solo a dare alle scuole il nuovo strumento del questionario di gradimento/autovalutazione ma anche a supportarle nel percorso autovalutativo finalizzato alla stesura del Rapporto di Autovalutazione da aggiornare per fine anno.

Prima di contattare le scuole del cosentino si è provveduto a verificare la fattibilità del progetto con un istituto comprensivo della provincia di Toribò, scelto per la volontà del dirigente scolastico di approcciarsi al tema dell'autovalutazione che fino ad allora all'interno della scuola era stata sempre osteggiata. Dall'intervista al dirigente si è appurato che

---

Rendicontazione particolarmente presente nelle Marche) e la rete Faro (Formazione, autoanalisi, ricerca, output) (Allulli, Farinelli e Petrolino, 2013; Giunti, 2014).

<sup>148</sup> Mentre i risultati dei test Invalsi vedono gli studenti calabresi agli ultimi posti della classifica nazionale sugli apprendimenti, agli ultimi esami di Stato i 100 e le lodi ottenuti dagli studenti calabresi sono il triplo rispetto a quelli ottenuti in altre regioni, specie del Nord, dove i test nazionali avevano registrato risultati nettamente superiori.

- la scuola aveva sempre avuto difficoltà nel far somministrare e correggere le prove Invalsi<sup>149</sup> e anche i componenti del NIV erano stati trovati con difficoltà e non erano formati;
- i documenti strategici erano considerati essenzialmente un'incombenza amministrativa;
- non venivano somministrati questionari di gradimento-autovalutazione.

Il primo step è stato organizzare un focus group con il Nucleo Interno di Valutazione della scuola, appena nominato e formato da quattro docenti e dal dirigente scolastico. Il NIV ha espresso le sue difficoltà a portare avanti l'autovalutazione in quanto legata essenzialmente ai dati provenienti dall'INVALSI e incentrata principalmente sugli esiti delle prove standardizzate. I documenti strategici venivano considerati un'inutile incombenza amministrativa. Con il focus group si è compreso che il percorso proposto alle scuole risultava troppo "faticoso": veniva consigliato un percorso più semplice ed agevole caratterizzata dalla somministrazione on line dei questionari di gradimento della scuola a fine anno scolastico inserendo elementi utili all'autovalutazione e alla stesura del nuovo RAV 2022-25.

Successivamente, dopo aver fatto comprendere l'importanza dell'analisi valutativa come inizio del processo di miglioramento, dietro richiesta dei membri del NIV di Settimo Torinese, si sono inviati i questionari che sono stati testati dai docenti e dal dirigente scolastico che hanno dato suggerimenti per migliorarli.

L'istituto, non partecipando alla seguente ricerca, ha poi in autonomia utilizzato i questionari che erano stati preparati per le scuole del cosentino per poterli somministrare a tutte le componenti della scuola ed iniziare un percorso di miglioramento.

Da questa prima esperienza si è verificato che le difficoltà di realizzazione a livello di sistema della autovalutazione stanno nella cultura valutativa presente nelle scuole, nei modelli socializzati di interpretazione professionale dei docenti, nei rapporti tra la scuola e gli interlocutori sociali direttamente interessati. Spesso i docenti non si ritrovano nel Rav quale radiografia della propria scuola, rappresentazione dell'identità della propria organizzazione perché la comunità educante non costruisce i documenti

---

<sup>149</sup> Nella scuola analizzata vi sono stati scioperi per la somministrazione e la correzione delle prove Invalsi.

strategici quale impegno prioritario per proseguire la strada dell'autovalutazione e miglioramento, superando i rischi dell'etero determinazione e della conformazione.

L'aver testato i questionari e aver verificato la bontà dello strumento, oltre che compresa l'importanza di dare alle scuole un nuovo strumento di autovalutazione, ha dato la consapevolezza che il percorso poteva proseguire con un iter semplificato che comprendeva semplicemente la somministrazione dei questionari e il supporto per l'analisi dei dati.

## **Par. 2            Le scuole aderenti**

L'invio a fine aprile 2022, tramite Posta Elettronica Certificata (PEC), alle scuole dell'ambito 2 della provincia di Cosenza un invito per partecipare alla ricerca.

L'ambito 2 è composto da 32 scuole, principalmente posizionate sulla costa tirrenica della provincia cosentina. All'inoltro della PEC sono stata contattata da una sola scuola che ha chiesto informazioni più dettagliate sul progetto. Vista la scarsa adesione ho iniziato a contattare telefonicamente le scuole e dopo qualche esplicita richiesta ho mandato di nuovo la comunicazione per posta elettronica ordinaria (PEO) e ho ampliato la platea inviando la comunicazione a tutte le scuole degli altri tre ambiti della provincia di Cosenza.

Dopo qualche giorno, non avendo ancora ricevuto altre risposte di adesione si è deciso di contattare telefonicamente tutte le scuole.

Il risultato del lavoro svolto è presente nelle seguenti tabelle:

AMBITO 1		I GRADO	II GRADO	TOTALE
Non è stato possibile contattare telefonicamente né il DS né una funzione di staff		18	14	32
Scuole in cui si è riusciti a contattare il DS o una funzione di staff	Non avuto un ritorno	2	0	2
	Risposta negativa	1	1	2
	Risposta positiva	3	2	5
Totale		23	17	41

Tab. 4.2 Adesione scuole Ambito 1 alla somministrazione dei questionari

AMBITO 2		I GRADO	II GRADO	TOTALE
Non è stato possibile contattare telefonicamente né il DS né una funzione di staff		7	7	14
Scuole in cui si è riusciti a contattare il DS o una funzione di staff	Non avuto un ritorno	3	2	5
	Risposta negativa	1	1	2
	Risposta positiva	9	2	11
Totale		20	12	32

Tab. 4.3 Adesione scuole Ambito 2 alla somministrazione dei questionari

AMBITO 3		I GRADO	II GRADO	TOTALE
Non è stato possibile contattare telefonicamente né il DS né una funzione di staff		15	10	25
Scuole in cui si è riusciti a contattare il DS o una funzione di staff	Non avuto un ritorno dopo il contatto	3	0	3
	Risposta negativa	0	1	2
	Risposta positiva	4	2	6
Totale		22	13	35

Tab. 4.4 Adesione scuole Ambito 3 alla somministrazione dei questionari

AMBITO 4		I GRADO	II GRADO	TOTALE
Non è stato possibile contattare telefonicamente né il DS né una funzione di staff		9	9	18
Scuole in cui si è riusciti a contattare il DS o una funzione di staff	Non avuto un ritorno	5	2	7
	Risposta negativa	1	0	1
	Risposta positiva	6	2	8
Totale		21	13	34

Tab. 4.5 Adesione scuole Ambito 4 alla somministrazione dei questionari



ISTITUZIONI SCOLASTICHE COSENZA		I GRADO	II GRADO	TOTALE	%
Non è stato possibile contattare telefonicamente né il DS né una funzione di staff		49	40	89	63%
Scuole in cui si è riusciti a contattare il DS o una funzione di staff	Non avuto un ritorno	13	4	17	12%
	Risposta negativa	3	3	6	4%
	Risposta positiva	22	8	30	21%
Totale		87	55	142	100%

Tab. 4.6 Adesione scuole della provincia di Cosenza alla somministrazione dei questionari

Come si evince nella maggior parte delle scuole è stato molto difficile parlare direttamente con il dirigente.

Generalmente quando si telefona in una scuola vi è un risponditore automatico che indica l'interno da comporre: dall'ufficio protocollo, a quello dei servizi generali, alla segreteria didattica a quella del personale, dal DSGA al collaboratore vicario fino agli interni dei singoli plessi.

Ogni scuola definisce secondo la propria organizzazione in quanti e quali interni dividere gli uffici. Inizialmente ho provato a parlare con il dirigente e, nel caso non rispondesse ho richiamato l'interno del collaboratore vicario. Nel caso in cui nessuno dei due era raggiungibile al telefono ho selezionato l'interno dell'ufficio protocollo in quanto, essendo addetto allo smistaggio della posta, aveva letto la comunicazione arrivata per PEC e email. Quando neanche l'ufficio protocollo rispondeva, aspettando in linea si riusciva a contattare almeno la persona addetta al centralino.

Sono state effettuate fino a 7 telefonate per istituzione scolastica ma la difficoltà maggiore è stata riuscire a parlare con le figure interessate direttamente all'autovalutazione. Alla fine nella maggior parte dei casi sono stati i collaboratori o gli assistenti amministrativi gli unici interlocutori, ai quali però risultava inutile spiegare il progetto ma si poteva solo chiedere di mettere all'attenzione del dirigente l'email di presentazione, persa a volte tra le tante della posta in arrivo.

Quando si riusciva a parlare direttamente con il dirigente spiegando il progetto si otteneva quasi sempre una risposta positiva. Nella maggior parte dei casi, quando i dirigenti affermavano di aver ricevuto la comunicazione ma non erano riusciti a vederla in quanto molto impegnati.

Quando invece si riusciva a contattare un collaboratore vicario o anche una funzione di staff (chiedevo sempre in primis della funzione strumentale che si occupava del PTOF) era certo ricevere la risposta standard che consisteva nell'assicurare che avrebbe presentato al dirigente l'iniziativa, anche se il periodo era molto denso di impegni.

L'interesse degli interlocutori si aveva davanti all'evidenza che il progetto non portava nessuna incombenza per le scuole, anzi ne agevolava il lavoro. Infatti la prassi prevede che i questionari di gradimento vengano somministrati a maggio (quando si è impegnati ancora più del solito visto che la fine dell'anno scolastico si avvicina) utilizzando quelli dell'anno precedente e apportando eventualmente qualche modifica, ma senza avere alcun riferimento di carattere teorico-pratico.

Durante la fase di contatto delle scuole si è provveduto a mandare un'ulteriore email nella quale oltre a spiegare il progetto, e a semplificarlo ulteriormente proponendo solo la somministrazione dei questionari, si allegavano i link.

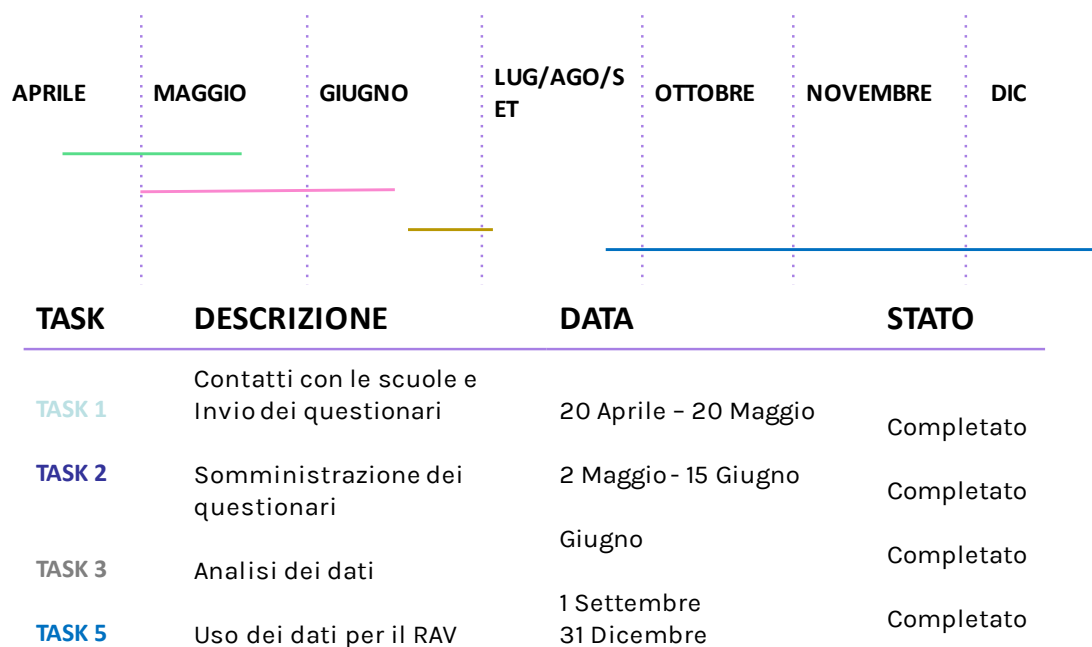
Le scuole aderendo al progetto ricevevano infatti direttamente i link da poter utilizzare.

Le scuole che hanno deciso di aderire hanno organizzato in autonomia la somministrazione. Tramite Google Moodle i risultati dei questionari potevano essere visionati in tempo reale.

Le scuole non avrebbero potuto apportare personalizzazioni. Non sapendo quali scuole avrebbero aderito, dopo aver tolto quelle che avevano già comunicato la non disponibilità si sono creati 8 gruppi di link: due per ogni ambito, uno per quello del primo ciclo e uno per quello del secondo ciclo. Si è preferito dividere i due cicli d'istruzione sia per evitare di elencare troppe scuole nel menù a tendina creato per scegliere la scuola di appartenenza che per poter somministrare il questionario studente in base al grado d'istruzione.

Dall'invio dei link, avvenuto a inizio maggio, e il termine della somministrazione che era stato comunicato per l'ultimo giorno di scuola (9 giugno 2022) protratto su richiesta per alcune scuole al 20 giugno, ciascuna istituzione scolastica ha ricevuto tre report (da fine maggio, alla chiusura delle attività didattiche) di quanti questionari erano stati compilati, divisi naturalmente per tipologia (DS, docenti, ATA, studenti e genitori).

## SCHEDULE



Tab. 4.7 Timing

Tra l’invio della proposta, i resoconti periodici della somministrazione e l’invio dei dati analizzati sono state mandate circa 250 email per posta elettronica ordinaria, senza contare i contatti telefonici (le scuole avevano la possibilità di contattarmi quando volevano sul cellulare personale), e gli invii per posta certificata. La chiusura dei questionari, su richiesta di alcune scuole, è stata prorogata dall’ultimo giorno di scuola (9 giugno 2022) al 20 giugno per avere più tempo per la somministrazione. Dopodiché sono stati “chiusi” i dati ed è iniziata la loro sistemazione. Ciascuna scuola ha ricevuto i propri dati ed un file di accompagnamento per poter meglio “comprendere” come leggerli:

### **Par. 3            Analisi dei risultati**

Al termine della somministrazione si è verificato che le scuole che avevano aderito erano state 30.

I questionari somministrati sono stati:

1.      Questionario Dirigente scolastico (23 questionari compilati ciascuno con 29 domande)
2.      Questionario Docente (1342 questionari compilati ciascuno con 33 domande)
3.      Questionario personale ATA (174 questionari compilati ciascuno con 14 domande)
4.      Questionario studenti quinta primaria e secondaria di I grado (864 questionari compilati ciascuno con 16 domande)
- 4 bis. Questionario studenti delle scuole superiori (1217 questionari compilati ciascuno con 16 domande)

I due questionari studenti differiscono solo per la terminologia, semplificata nel caso del I ciclo.

5.      Questionario Genitori (1720 questionari di cui 1246 compilati per il primo grado e 474 per il secondo grado, ciascuno con 18 domande)

La percentuale di risposta ai questionari è stata diversa a seconda delle scuole e degli attori coinvolti. Alcune scuole sono arrivate alla somministrazione dei questionari al 75% del personale docente, altre si sono fermate al 30%. In totale i questionari sono stati compilati da più del 60% dei docenti e da circa il 30% del personale ATA. Nelle scuole superiori gli studenti hanno risposto più dei genitori mentre l'inverso è avvenuto nelle scuole del primo grado. La metà dei dirigenti che hanno compilato il questionario avevano meno di 3 anni di servizio, dimostrando che le “nuove generazioni” sono più attente all'aspetto autovalutativo, non avendo timore di mettersi in discussione.

Le scuole con percentuale maggiore di completamento dei questionari sono state quelle più “presenti”, con le quali si sono avuti rapporti più diretti grazie alla scelta di un interlocutore con il quale è stato possibile relazionarsi. In particolare si è verificato che non basta pubblicare sulla pagina del sito istituzionale la comunicazione della somministrazione e i link per accedere alla compilazione dei questionari, ma è

necessario che le scuole coinvolgano gli attori nel processo e definiscano le procedure più opportune ed efficaci.



Tab. 4.8 Questionari somministrati per tipologia

#### Par. 4      **Format di riferimento per la lettura dei dati**

Alle scuole che hanno partecipato è stato inviato uno schema di riferimento per l’analisi dei dati accompagnato, alla fine di ogni fattore, da una breve analisi avendo a riferimento i valori medi del totale delle scuole. Si spiegava che “I questionari sono stati elaborati partendo dai fattori di efficacia di Scheerens<sup>150</sup>. Servono ad integrare gli indicatori del RAV resi disponibili da Invalsi e a dare alle scuole spunti di riflessione per la propria autovalutazione. Per una analisi metodologica di seguito si evidenziano, per ciascuno degli otto fattori di efficacia e per alcune loro sottocomponenti, gli indicatori dei questionari. “

<sup>150</sup> Jaap Scheerens, Efficacia e Inefficacia Educativa Esame Critico della Knowledge Base, Springer 2018

L'analisi dei dati ha reso possibile a livello aggregato di avere spunti per politiche di intervento a livello di sistema e mentre a livello di singola scuola ha permesso di avere dati utili al processo di autovalutazione per il RAV 2022/25.

Per ogni singolo fattore di efficacia educativa le scuole hanno avuto un ritorno entro la fine del mese di giugno, periodo in cui viene effettuato il Collegio Docenti finale e nel quale vengono presentati i risultati dei questionari.

Ciascuna scuola ha ricevuto oltre ai dati un format per la loro lettura e comprensione.

## Par. 4.1 Lo studio come fine a sé stesso

### 1. Orientamento al rendimento, aspettative elevate:

#### 1.3 Aspettative elevate (a livello di insegnante, a livello di studente e di genitori)

(Gli insegnanti di questa scuola apprezzano il loro lavoro e sono convinti dell'importanza dell'apprendimento e che tutti gli alunni possano ottenere un buon risultato.)

<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p>7. D1 Ti piace il tuo lavoro?</p> <p>18.D2. Quanto è importante che gli alunni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ottengano buoni risultati negli studi?</li> <li>- ottengano buoni risultati nei test e negli esami</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p>8 Ti piace il tuo lavoro?</p>	<p>7. D1 SI / NO / ABBASTANZA</p> <p>18. D2 Da (non è importante) a 7 (molto importante)</p> <p>8 SI/NO/ABBASTANZA</p>
---	--

Alla quasi totalità dei docenti piace il proprio lavoro. In particolare, nonostante l'insegnamento alla scuola primaria e dell'infanzia venga considerato usurante, è proprio in questo grado di istruzione che troviamo la percentuale più alta di docenti che risponde in maniera positiva, nella scuola secondaria invece abbiamo un 8,6% di docenti a cui il proprio lavoro piace "abbastanza": in questo segmento di scuola dove la

formazione disciplinare è più specialistica la professione dell'insegnamento viene considerata da alcuni come un ripiego.

Il corpo docente reputa molto importante che gli allievi raggiungano buoni risultati negli studi e anche nei test e negli esami. Una minima parte continua però a prediligere lo studio come fine a sé stesso. Eppure nelle scuole vengono proposti non solo test standardizzati ma anche quelli delle prove di verifica somministrati dalle scuole quali prove parallele o di fine quadrimestre. Inoltre vi sono gli esami (Esame di Stato) che si svolgono al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione. Sono un traguardo fondamentale del percorso scolastico dello studente, finalizzati a valutare le competenze acquisite dagli studenti al termine del ciclo. Per i docenti manca ancora quel collegamento fondamentale tra insegnamento e acquisizione delle competenze certificate.<sup>151</sup>.

## Par. 4.2 Il ruolo del DS

### *Leadership educativa*

#### *Capacità generali di leadership*

(Il dirigente prende provvedimenti se la performance di un insegnante è inadeguata, incoraggia e sostiene i docenti in caso di necessità. Specifica chiaramente che la sua massima priorità è la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.)

<p><b>QUESTIONARIO DS</b></p> <p><b>16</b> DS 1 Sono stati presi provvedimenti per performance inadeguata da parte di docenti?</p> <p><b>17</b> DS 2 Quali sono stati?</p>	<p><b>14.</b> SI/NO</p> <p><b>15.</b> Assegnazione del docente ad un'altra classe</p>
--	---

<sup>151</sup> Per sostenere l'Esame di Stato lo studente deve essere preventivamente ammesso con una decisione assunta dal consiglio di classe nello scrutinio finale dell'ultima classe del percorso di studi. L'Esame di Stato, per entrambi i cicli, si articola in più prove scritte e in un colloquio. In particolare per il primo ciclo le prove scritte sono tre, predisposte dalle singole commissioni d'esame. Per il secondo ciclo le prove scritte sono due: la prima è comune a tutti gli indirizzi di studi, mentre la seconda è specifica per l'indirizzo frequentato. Agli scritti segue un colloquio. Per il primo ciclo ha un carattere pluridisciplinare. Per il secondo ciclo si svolge sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline che caratterizzano il percorso di studi.

<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p>21. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni sul DS: fornisce sostegno per migliorare la qualità del proprio operato</p> <p>14. D5 Qual è la massima priorità per la scuola?</p> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p>9 Il DS fornisce sostegno per migliorare la qualità del proprio operato?</p>	<p>Individuare percorsi di miglioramento (tutor, corsi di formazione...)</p> <p>Cambiamenti organizzativi</p> <p>Provvedimento disciplinare</p> <p>Altro</p> <p>21. (da 1= poco d'accordo a 7= completamente d'accordo)</p> <p>14. Qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento</p> <p>Il benessere degli alunni</p> <p>Clima scolastico positivo</p> <p>Altro</p> <p>9 SI/NO</p>
---	---

***Il dirigente scolastico come dispensatore di informazioni, coordinatore e partecipativo***

(Grado, tempestività e qualità delle informazioni. Supporta e coinvolge i docenti. Ascolta gli studenti e i genitori.)

<p><b>QUESTIONARIO DS</b></p> <p>12 DS 22 Sono calendarizzati momenti di confronto tra docenti su</p> <p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p>21. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni sul DS:</p> <p>D 6 Promuove riunioni del personale e gruppi di lavoro</p> <p>D7 Coinvolge i docenti nelle decisioni che li riguardano</p> <p>D8 Ascolta le richieste dei docenti</p>	<p>12.</p> <p>regole di comportamento da instaurare con gli alunni (SI/NO)</p> <p>metodi efficaci di insegnamento (SI/NO)</p> <p>priorità e obiettivi della scuola (SI/NO)</p> <p>valutazione condivisa (SI/NO)</p> <p>programmazione sia annuale che periodica (SI/NO)</p> <p>21. Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p>
---	--



<p>D9 Supporta i docenti in caso di problematiche che sorgono all'interno delle classi</p> <p>D10 Si fida dei membri del suo staff</p> <p>D11 Può essere avvicinato facilmente</p> <p>D12 Promuove la soddisfazione sul lavoro</p> <p>D13 Pondera con serietà i suggerimenti e le idee degli insegnanti nel rispetto del clima e della sfera di lavoro</p> <p>D14 In caso di controversie, è attento nel risolverle/ristabilire i rapporti reciproci</p> <p>D15 Le informazioni date dal DS sono repentine ed efficaci</p> <p><b>29. Come valuti:</b></p> <p>D 17 i rapporti con il dirigente scolastico?</p> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p><b>10.</b> La scuola promuove:</p> <p>-Un ambiente accogliente;</p> <p>-Rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti;</p> <p>-Un atteggiamento positivo verso la scuola (orgoglio verso la scuola)</p> <p>-Obiettivi e valori condivisi dal personale e dagli studenti</p> <p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p><b>6.</b> S 4 Ti senti aiutato nel tuo percorso scolastico?</p>	<p><b>29.</b> Da 1 (Pessimo) a 7 (Ottimo)</p> <p><b>10.</b></p> <p>SI                      NO</p> <p><b>6.</b> SI              NO</p>
---	---

***Tempo che la leadership dedica ai compiti didattici rispetto agli altri***

(Il DS dedica attenzione alle varie attività senza perdere di vista il successo formativo degli studenti)

<p><b>QUESTIONARIO DS</b></p> <p><b>10</b> DS 3 Quanto tempo dedica a</p> <p>j. attività amministrativa</p> <p>k. attività di gestione</p> <p>l. attività organizzativa</p> <p>m. attività educativa,</p> <p>n. attività di osservazione e valutazione</p>	<p><b>10.</b> DA 1 (minor tempo) a 9 (tempo massimo)</p>
--	--

o. sicurezza p. discussione con gli insegnanti sull'andamento degli alunni q. proprio sviluppo professionale r. contatto diretto con gli alunni rapporti con i genitori <b>QUESTIONARIO DOCENTI</b> <b>22. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni sul DS</b> dedica tempo alla didattica	<b>22. Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</b>
---	--

### ***Rapporti di rappresentanza e collaborazione con gli enti***

(Il Ds, quale legale rappresentante dell'istituzione scolastica, viene invitato in riunioni e manifestazioni organizzate per la promozione del territorio e costruisce rapporti collaborativi con gli enti).

<b>QUESTIONARIO DS</b>		<input checked="" type="checkbox"/> <b>19.nessuno</b> <input checked="" type="checkbox"/> rispetto dei ruoli <input checked="" type="checkbox"/> collaborazione <input checked="" type="checkbox"/> proficua collaborazione
<b>19</b>	DS 6 Quali rapporti si sono costituiti con gli Enti (Comune, Associazioni...)?	
<b>20</b>	DS 7 Vengono organizzate attività con Enti?	<b>20. SI</b> <span style="float: right;">NO</span>
<b>21</b>	DS 8 Vengono prese decisioni condivise con gli Enti??	<b>21. SI</b> <span style="float: right;">NO</span>

Almeno un terzo dei dirigenti ha preso, o sarebbe meglio dire ha dovuto prendere, provvedimenti per performance inadeguata da parte dei docenti ricorrendo in via preferenziale a cambiamenti organizzativi, e solo in ultima istanza a provvedimenti disciplinari.

La massima priorità non risulta essere per tutte le scuole la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento ma il benessere degli alunni e il clima scolastico positivo: questi ultimi non vengono considerati dei mezzi ma dei fini dell'efficacia educativa.

Mentre le scuole calendarizzano momenti di confronto per la valutazione, la programmazione, le priorità e gli obiettivi da raggiungere non riescono in un terzo dei casi a fare altrettanto per quanto riguarda le metodologie didattiche e le regole di comportamento. Questo risulta d'altronde un ambito molto sentito da tutte le

componenti che condividono l'importanza delle regole ma che evidenziano un mancato rispetto delle stesse.

Il personale reputa che il dirigente scolastico fornisca loro un supporto e che il suo operato serva a migliorare la scuola. Il suo apporto positivo, non solo di coordinamento ma anche di partecipazione alle attività, e il dispensare le corrette informazioni, permette di avere un clima disteso oltre che valori condivisi.

Un aspetto da poter migliorare è riuscire a condividere gli obiettivi non solo con tutto il personale ma anche con gli studenti. Infatti la percentuale degli studenti che si sente supportato e coinvolto nel suo percorso scolastico scende drasticamente dal primo grado di istruzione (91%) a quella del secondo grado (75%).

Il dirigente scolastico dedica il massimo del suo tempo alla sicurezza, alle attività amministrative, organizzative e di gestione e riesce a dedicarsi meno alle attività legate all'ambito educativo e che presuppongono un contatto diretto con gli alunni.

Anche se considera positivamente l'auto valutazione ha difficoltà a svolgerla nella propria scuola

Il rapporto con gli enti è caratterizzato da organizzazione di attività e decisioni condivise ma solo nel 43% dei casi viene considerato proficuo.

### **Par. 4.3      Priorità ed obiettivi**

#### ***Consenso e coesione tra i membri del personale***

#### ***Importanza attribuita alla cooperazione***

(Gli insegnanti e il dirigente scolastico hanno chiari gli obiettivi e i valori della scuola, nonché sulle modalità con cui essi vengono implementati attraverso l'insegnamento e l'apprendimento)

<b>QUESTIONARIO DOCENTI</b> <b>19 D 19 Sei d'accordo con le seguenti affermazioni?</b> Le priorità e gli obiettivi della scuola sono chiari Le priorità e gli obiettivi della scuola sono condivisi Gli insegnanti di questa scuola sono impegnati nella	19 Da 1 (non sono d'accordo) a 7) sono completamente d'accordo)
--	---

realizzazione degli obiettivi e dei valori scolastici.	
<b>QUESTIONARIO DOCENTI</b>	
28. D 33 Ti senti apprezzato come lavoratore?	28. Da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)
D 34 Sei soddisfatto in merito all'orario di lavoro?	

Sia i docenti che il personale ATA si sentono più soddisfatti per l'orario di lavoro che per l'apprezzamento che ricevono per il lavoro svolto. Le priorità e gli obiettivi sono chiari ma non sempre condivisi.

#### Par. 4.4 La progettualità delle scuole

#### 4. *Qualità del curriculum/opportunità di apprendimento*

##### *Soddisfazione in relazione al curriculum*

(I docenti sono soddisfatti del curriculum proposto dalla scuola e lo ritengono idoneo al successo formativo dei ragazzi.)

<b>QUESTIONARIO DOCENTI</b>	<b>16</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
16. D 21 Ritieni il curriculum (percorso di studi) proposto dalla scuola idoneo al successo formativo degli alunni?			
17. D 35 Come valuti le attività extracurricolari?			
<b>QUESTIONARIO ATA</b>			
11. Valuti			
- Importanza attività extracurricolari			
	17. Inutili		
	In linea con il curriculum		
	Utili agli alunni		
	Molto utili agli alunni		
	11. Da 1 (punteggio minimo) a 7 (punteggio massimo)		

Sul curriculum vi è la massima convergenza, non vi è alcun dubbio che quello proposto sia idoneo al successo formativo degli allievi.

Le attività extracurricolari che assorbono nella scuola italiana notevoli risorse vengono considerate dal personale docente utili e molto utili solo nel 61%. L'utilizzo per tali attività di ingenti fondi impone un importante ripensamento sia a livello di istituzione scolastica che di sistema.

## Par. 4.5 Il rispetto delle regole

### *Clima scolastico*

#### *L'importanza attribuita a un clima ordinato in classe e in generale nella scuola, oltre che il rispetto delle regole*

(Il DS, i docenti, gli studenti e i genitori apprezzano il clima ordinato presente nelle classi, e in tutta la scuola. Ritengono importante il rispetto delle regole)

QUESTIONARIO DS	
13 DS 9 Qual è l'importanza data al rispetto delle regole	13. da 1= nessuna a 9= fondamentale
16 DS 10 Come ritiene il clima presente nelle classi	16. Ottimo Buono Accettabile Difficile
11 DS 11 Come ritiene il clima della scuola	11. Ottimo Buono Accettabile
17 DS 12 Vi sono atti di vandalismo o di furto?	Difficile 17. SI NO
18 DS 13 Vi sono atti di bullismo o intolleranza?	18. SI NO

### *Soddisfazione in merito al clima scolastico ordinato*

(Soddisfazione in merito alla sicurezza a scuola, al comportamento in classe, all'attenzione prestata dalla scuola e dagli insegnanti. Soddisfazione in merito alle precauzioni/al modo in cui la scuola tratta i problemi di vandalismo, droga, alcol e fumo)

QUESTIONARIO DOCENTI	
<b>20. D 22 La scuola</b> -premia i comportamenti virtuosi degli alunni -sanziona i comportamenti errati -promuove un ambiente accogliente; - promuove rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti;	20. D22 Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)

<p><b>21. D 23 Sei soddisfatto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-della sicurezza a scuola</li> <li>-del comportamento in classe</li> <li>-del comportamento degli alunni della scuola</li> <li>-delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di vandalismo droga alcol e fumo</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO GENITORI</b></p> <p>7. G 11 La scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-premia i comportamenti virtuosi degli alunni</li> <li>-sanziona i comportamenti errati</li> </ul> <p>8. È soddisfatto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-della sicurezza a scuola</li> <li>-del comportamento in classe</li> <li>-del comportamento degli alunni della scuola</li> <li>-delle precauzioni messe in atto dalla scuola contro i problemi di vandalismo droga alcol e fumo</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p><b>4.. La scuola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-premia gli studenti che si comportano bene</li> <li>-punisce i comportamenti sbagliati</li> </ul> <p><b>5. S 5 Sei soddisfatto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-della sicurezza a scuola</li> <li>-di ciò che la scuola fa contro i problemi di bullismo, vandalismo?</li> </ul>	<p>21. D23 Da 1 (poco soddisfatto) a 7 (molto soddisfatto)</p> <p>7 SI NO</p> <p>8. Da 1 (poco soddisfatto) a 7 (molto soddisfatto)</p> <p>4. SI NO A</p> <p>VOLTE</p> <p>5. SI NO</p>
---	--

### ***Le priorità all'interno di un clima scolastico che promuove l'efficacia***

La scuola promuove: un ambiente accogliente; rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti; un atteggiamento positivo verso la scuola (orgoglio verso la scuola), obiettivi e valori condivisi dal personale e dagli studenti, valorizza gli studenti, Incoraggia gli studenti a essere responsabili.

<p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p>5. S 5 Sei soddisfatto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-dell'insegnamento che ricevi</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>19 D 19 Sei d'accordo con le seguenti affermazioni?</b></p> <p>Gli insegnanti seguono lo stesso complesso di regole circa il comportamento degli alunni</p> <p>Tra gli insegnanti vi è confronto sui metodi efficaci di insegnamento</p> <p>Vi è una visione unanime sul comportamento che gli insegnanti e gli alunni dovrebbero instaurare reciprocamente</p>	<p>5. SI NO</p> <p>19 Da 1 (non sono d'accordo) a 7) sono completamente d'accordo)</p>
--	---

--	--

***Percezioni in merito alle condizioni che promuovono l'efficacia***

Condizioni di promozione dell'efficacia per una scuola: Motivazione dell'insegnante, Impegno/sforzi dell'insegnante, Efficacia personale del corpo docente, Impegno/entusiasmo del corpo docente, Condizioni di limitazione dell'efficacia di una scuola (Carico di lavoro pesante, Personale dal morale scarso, Mancanza di impegno ed entusiasmo di alcuni membri del personale)

<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p>15. D 24 Valuti il suo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-grado di motivazione</li> <li>-impegno profuso nel lavoro</li> <li>-contesto lavorativo</li> <li>-carico di lavoro</li> <li>-grado di valorizzazione</li> </ul> <p><b>28.</b> Sei d'accordo con le seguenti affermazioni?</p> <p>D 31 Crede che i mezzi a disposizione (metodi/materiali) sono sufficienti per svolgere efficientemente le attività lavorative?</p> <p>D 32 Pensi che l'utilizzo del Bonus/Fondo d'istituto è equo?</p> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p><b>11.</b> Valuti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzo del Bonus/Fondo d'istituto</li> <li>- Sufficienza di mezzi (metodi/materiali) per svolgere efficientemente le attività lavorative</li> </ul> <p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p><b>13.</b> S 9 Gli alunni che lavorano con impegno, anche se non ricevono voti alti vengono incoraggiati?</p> <p><b>14.</b> S 10 Gli insegnanti in caso di alunni con difficoltà li aiutano semplificando il lavoro?</p> <p><b>15.</b> S 11 Gli insegnanti in caso di alunni molto dotati li aiutano a migliorare ancora di più il proprio talento?</p> <p><b>16.</b> S 12 Gli insegnanti incoraggiano anche coloro che non si impegnano?</p>	<p><b>18</b> Da 1 (nessuno) a 7 (molto elevato)</p> <p><b>28.</b> Da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p> <p><b>11.</b> Da 1 (punteggio minimo) a 7 (punteggio massimo)</p> <p><b>13.</b> SI/NO</p> <p><b>14.</b> SI/NO/A VOLTE</p> <p><b>15.</b> SI/NO/ SOLO ALCUNI</p> <p><b>16.</b> SI/NO</p>
--	--







<b>QUESTIONARIO STUDENTI</b> 7. Che giudizio dai alla tua scuola?	7. Da 1 (negativo) a 9 (molto positivo)
--	---

L'importanza data alle regole è altissima ma si è consapevoli che, nonostante il clima buono della scuola, vi sono comunque situazioni ancora da gestire come atti di bullismo e di intolleranza ed episodi di vandalismo e furto<sup>152</sup>. Tutti gli attori (anche gli alunni) sono d'accordo sul problema comportamentale, nelle scuole manca la condivisione di regole di comportamento comuni da far seguire agli studenti.

Gli alunni sono soddisfatti dei rapporti che hanno con i compagni di classe e con quelli della scuola, ma un po' meno del comportamento che gli stessi compagni hanno. Questo altro spunto di riflessione, unito al rispetto delle regole richiesto da tutti gli attori, rende necessario alle scuole affrontare questo tema con gli strumenti a disposizione (patto di corresponsabilità, regolamenti interni, analisi condivisa delle problematiche), senza voler nascondere per quieto vivere situazioni di disagio.

Nonostante queste situazioni, il clima nelle scuole viene considerato comunque buono anche se viene apprezzato più il clima interno alle classi che quello dell'intera scuola.

La scuola promuove situazioni positive attraverso un ambiente accogliente e rapporti interpersonali positivi. Un fattore di riflessione su cui concordano alunni e genitori è il fatto di premiare i comportamenti virtuosi ma di sanzionare con lo stesso impegno quelli errati. I genitori sono anche i meno soddisfatti rispetto al comportamento degli alunni, ai problemi della sicurezza, alle azioni intraprese dalle scuole contro i problemi di vandalismo, droga, alcol e fumo.

I docenti si impegnano nel loro lavoro e hanno un alto grado di motivazione, anche il personale ATA è soddisfatto e si sente apprezzato. Mentre il personale afferma di avere rapporti positivi tra di loro, gli studenti invece sono abbastanza critici con i rapporti che hanno con il personale della scuola con valori discendenti partendo dai collaboratori scolastici, per passare ai docenti, e arrivare poi al dirigente scolastico e al personale di segreteria. Ciò evidenzia una distanza tra i docenti e la segreteria, che comunque per il suo ruolo amministrativo appare lontana dalla vita quotidiana dei ragazzi, ma anche del

---

<sup>152</sup> Il 57% delle scuole dichiara di averne avuti presso la propria scuola

dirigente che, come già evidenziato, riesce ad avere scarsi rapporti con gli studenti e dedica poco tempo alle attività educative e didattiche.

Il questionario studenti dimostra il suo interesse soprattutto se si analizzano le differenze tra i risultati delle scuole del primo rispetto a quelle del secondo grado. Per gli studenti non sempre il loro impegno viene apprezzato e in caso di difficoltà non sempre vengono definiti obiettivi di apprendimento appositi. Una riflessione dovuta è per gli alunni iperdotati che, per i ragazzi, non vengono opportunamente valorizzati attraverso obiettivi di apprendimento ad essi dedicati<sup>153</sup>. È interessante notare che i risultati migliori si hanno nettamente al primo grado dove gli alunni dichiarano di essere incoraggiati, aiutati in caso di difficoltà e valorizzati con percentuali molto più alte rispetto ai loro colleghi più grandi: gli alunni più dotati non vengono sempre valorizzati.

Un dato su cui riflettere particolarmente da parte delle scuole ma anche del sistema scolastico è che la soddisfazione degli studenti per l'insegnamento (94% I ciclo, 80% II ciclo), il supporto ricevuto nel percorso scolastico (91% I ciclo, 75% II ciclo), la partecipazione alle decisioni della scuola (Il 54% I ciclo, 38% II ciclo) diminuiscono nel percorso di istruzione anche all'interno di una stessa scuola, insieme al rendimento come confermato da tutte le indagini nazionali e internazionali secondo quanto visto nei precedenti capitoli.

Meno della metà degli studenti si sente partecipe alle decisioni della scuola, mentre il restante si sente solo in parte oppure per niente. Negli istituti superiori dove la rappresentatività degli studenti è assicurata da tutto un insieme di organi ad essa predisposta il dato risulta addirittura di molto inferiore.

Anche se il giudizio globale per le scuole è abbastanza positivo, per gli studenti la scuola ha molti margini di miglioramento soprattutto per i laboratori, le attività sportive (e conseguentemente le palestre), la manutenzione degli edifici oltre che per la partecipazione della scuola a concorsi ed eventi. Persino i progetti per la maggior parte degli alunni potrebbero essere più proficui e con tutte le risorse spese dalle scuole sarebbe opportuno un ulteriore approfondimento.

Non è una novità che i mezzi a disposizione siano considerati insufficienti, ma potrebbe essere comunque oggetto di riflessione successiva da parte di ogni scuola per comprendere di quali in particolare il personale necessita. Docenti e ATA riconoscono

---

<sup>153</sup> Si passa dal 67% I grado al 27% delle superiori

che la scuola promuove la collaborazione al suo interno, ma preferirebbero essere supportati avendo a disposizione materiali e metodologie migliori oltre che un miglior utilizzo del fondo d'istituto. Altro elemento atteso è considerare l'utilizzo del bonus/fondo d'istituto<sup>154</sup> non equo, anche se i criteri per la sua erogazione vengono formulati con i rappresentanti sindacali di ogni istituzione scolastica e dovrebbero essere conseguenza di una progettualità condivisa.

## Par. 4.6 Il ruolo della valutazione

### *Potenziale Valutativo*

#### *Uso dei risultati delle valutazioni*

(La scuola, consapevole dell'importanza della valutazione utilizza i dati per migliorare la performance dei suoi alunni attraverso: Il confronto con scuole simili e con quelle di provenienza e di arrivo degli alunni, una discussione dei progressi e i miglioramenti degli alunni con regolarità e sistematicità, adeguamento delle strategie educative e di apprendimento, assegnazione a gruppi formati in base alle abilità, cambiamenti nelle strategie di insegnamento.)

<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p><b>20. D 22 La scuola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-premia i comportamenti virtuosi degli alunni</li> <li>-sanziona i comportamenti errati</li> <li>-promuove un ambiente accogliente;</li> <li>- promuove rapporti interpersonali positivi per il personale e gli studenti;</li> <li>- promuove un atteggiamento positivo verso la scuola (orgoglio verso la scuola)</li> </ul>	<p>20. D22 Da 1 (poco d'accordo) a 7 (molto d'accordo)</p>
--	--

<sup>154</sup> Il Bonus docente deve essere riconosciuto non solo al docente "bravo" in classe, con i suoi studenti, ma che contribuisce al miglioramento dell'istituzione scolastica nonché del successo formativo e scolastico degli studenti; collaborazione alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche; collaborazione alla ricerca didattica, alla innovazione didattica e metodologica; al coordinamento organizzativo e didattico; al potenziamento delle competenze degli alunni. Il bonus è finalizzato al riconoscimento del merito del docente che ha avuto comportamenti o svolto azioni che vanno significativamente oltre il normale comportamento diligente. Stesso principio vale per il personale ATA. Il Ministero dell'Istruzione ha deliberato nella Legge di Bilancio 2020 che il Bonus merito, previsto dalla legge 107/15, sia dato a tutto il personale della scuola sia di ruolo che supplenti e non solo a quello docente.

<p>- promuove obiettivi e valori condivisi dal personale e dagli studenti</p> <p>-valorizza gli studenti</p> <p>-Incoraggia gli studenti a essere responsabili</p> <p>- D 31 La performance degli studenti dipende dalla scuola (influisce sulla performance degli studenti)</p> <p>- D 32 (La scuola) verifica la differenza di rendimento degli studenti rispetto al test del periodo precedente</p> <p>- D 33 (La scuola) si confronta con quella di provenienza</p> <p>- D 34 (La scuola) si confronta con quella scelta dallo studente per il grado successivo dove lo studente prosegue la sua scolarizzazione</p> <p>- D 35 (La scuola) tiene conto dei risultati raggiunti da altre simili (per territorio/per tipologia di corso di studi, per ESCS)</p> <p>D 36 La scuola discute dei risultati dei propri alunni</p> <p>27. Vi sono confronti tra docenti sui risultati degli alunni</p> <p>23. D 37 Dove viene discussa la valutazione degli studenti?</p> <p>24. D 37 La valutazione:</p> <p>-Induce un adeguamento delle strategie educative e di apprendimento</p> <p>-Avvalora l'assegnazione a gruppi formati in base alle abilità</p> <p>-Comporta dei cambiamenti nelle strategie di insegnamento</p>	<p>27. SI SI MA SOLO INFORMALI NO</p> <p>23. In Collegio Docenti</p> <p>Nei Consigli di Classe</p> <p>Nelle riunioni di Dipartimento</p> <p>In maniera informale</p> <p>24 SI NO IN PARTE</p>
--	--

### ***La registrazione delle performance degli alunni***

(La registrazione delle performance degli alunni avviene quotidianamente sul Registro. I genitori attraverso di esso possono controllare: Ritardi, Assenze, Compiti assegnati, Carriera studente, Giudizi e pagelle, Attività extracurricolare, Correzione compiti, Valutazione test, Voti interrogazioni)

<b>QUESTIONARIO GENTORI</b>	
14. G 2 Controlla il registro?	14. tutti i giorni più volte alla settimana una volta alla settimana una volta al mese
15. G 3 Cosa controlla sul registro? Nel caso abbia risposto positivamente alla domanda precedente) Cosa controlla sul registro?	15. SI NO NON POSSO <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritardi</li> <li>• Assenze</li> <li>• Compiti assegnati</li> <li>• Carriera studente</li> <li>• Giudizi e pagelle</li> <li>• Attività extracurricolare</li> <li>• Correzione compiti</li> <li>• Valutazione test</li> <li>• Voti interrogazioni</li> </ul>

### *Soddisfazione in merito alle attività valutative*

Il grado di soddisfazione in relazione al sistema di monitoraggio/valutazione degli studenti e in merito al grado di attenzione prestata al miglioramento dell'educazione

<b>QUESTIONARIO GENTORI</b>	
12. G 4 Riesce a comunicare con la scuola	12. Con difficoltà/ Abbastanza agevolmente/ Facilmente/ Altro
13. G 5 La scuola comunica tramite	13. Comunicazioni inviate a casa Sito istituzionale Registro elettronico Possibilità di incontro con il DS Possibilità di incontro con docenti Facebook Chat con i docenti (es.Whatsapp) Circolari Altro

<p>18. G 6 Si ritiene soddisfatto del sistema di valutazione della scuola?</p> <p>9. Conosce della sua scuola:</p> <p>Rapporto di Autovalutazione</p> <p>Piano di Miglioramento</p> <p>Piano Triennale dell'Offerta Formativa</p> <p>Informazioni sul portale "Scuole in chiaro"</p> <p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p>10. Ha svolto corsi sul Sistema nazionale di Valutazione?</p> <p>11. D 38 Come ritiene l'autovalutazione delle Scuole e il Sistema nazionale di Valutazione</p> <p>12. Come considera l'autovalutazione che viene effettuata dalla sua scuola?</p> <p>13. D 24 B Ti ritieni soddisfatto della progettazione che effettua la scuola attraverso il</p> <p>Rav</p> <p>Piano di Miglioramento</p> <p>PTOF</p> <p><b>QUESTIONARIO ATA</b></p> <p>14- Conosci:</p> <p>Il Sistema Nazionale di Valutazione</p> <p>il Rapporto di Autovalutazione (RAV)</p> <p>Il Piano di Miglioramento (PdM)</p> <p>Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)</p>	<p>18. Da 1 (per nulla soddisfatto) a 9 (molto soddisfatto)</p> <p>9. SI NO</p> <p>10. SI/NO</p> <p>11. Una formalità, Utile, Indispensabile</p> <p>12. Una perdita di tempo, Una formalità, Utile, Indispensabile</p> <p>13. SI NO NON SAPREI</p> <p>14. SI NO</p>
---	---

Secondo i docenti la scuola si impegna per favorire condizioni positive all'insegnamento e alla valorizzazione degli studenti, incoraggiandoli ad essere responsabili. Punteggi leggermente più bassi si riscontrano nel confronto tra la scuola frequentata e quella di provenienza oltre che nell'analisi dei dati riferiti a scuole simili e ai risultati dei loro allievi nel grado successivo di scolarizzazione. Questo punto è un'ulteriore conferma del tentativo delle scuole di chiudersi nella propria autoreferenzialità: la collaborazione tra istituzioni scolastiche appartenenti a diversi gradi di istruzione dovrebbe essere la

prassi finalizzandola al miglioramento non del numero di iscritti ma dell'offerta formativa. Inoltre l'uso dei dati per confrontarsi con scuole simili potrebbe portare ad un processo di autoanalisi e successivo miglioramento che ad oggi appare ancora non compreso.

La valutazione non è fine a sé stessa ma dovrebbe indurre un adeguamento delle strategie educative e di apprendimento, oltre che un cambiamento nelle strategie di insegnamento e invece solo in parte la formazione di gruppi in base alle abilità. I docenti discutono della valutazione dei propri allievi sia nelle riunioni formali ma anche in maniera informale con i loro colleghi, ma nonostante si confrontino sui risultati dei propri allievi, un 25% non adegua le strategie educative, di apprendimento né di insegnamento;

Tenendo conto che quasi i tre quarti dei questionari sono stati compilati dai genitori del primo grado, ad ulteriore conferma della partecipazione più attiva in quel segmento scolastico, si è notato che il controllo il registro avviene almeno una volta a settimana e, oltre a controllare soprattutto i giudizi, le pagelle e i voti, i genitori dei più piccoli vanno a guardare i compiti assegnati mentre i genitori del secondo grado le assenze, i ritardi, i voti alle interrogazioni.

I genitori riescono a comunicare senza troppi problemi con la scuola essenzialmente attraverso il registro elettronico ma anche guardando le informazioni sul sito istituzionale oppure leggendo le circolari, le comunicazioni inviate a casa, ma anche la chat con i docenti stessi. Poche scuole usano facebook o altri canali social come canale di comunicazione.

Anche se il Piano Triennale dell'Offerta Formativa dovrebbe essere il documento fondante di tutta l'offerta della scuola, i genitori conoscono di più il portale Scuole in Chiaro e il Rapporto di Autovalutazione.

Il personale ATA conosce soprattutto PTOF e il Rav, anche se poco più della metà sa dell'esistenza del sistema nazionale di valutazione.

Ai docenti non si è fatta, e visti i dati a torto, la domanda sulla conoscenza del SNV, di RAV, PdM e PTOF perché si reputava superflua. È stato invece chiesto un giudizio e informazioni sul loro grado di coinvolgimento nelle pratiche valutative e di miglioramento. Il 65% dei docenti non ha svolto corsi sul Sistema Nazionale di Valutazione, il 15% lo ritiene una formalità e non riesce neanche ad esprimersi sulla



validità progettuale dei documenti strategici della propria scuola. Questi dati dimostrano come risulta assolutamente non condivisa la gestione della scuola come autonomia che attraverso i documenti strategici dovrebbe esprimere sé stessa e le proprie strategie. Come abbiamo precedentemente visto anche l'offerta formativa sul sistema di valutazione, sull'autovalutazione, sul miglioramento e sulla pianificazione del PTOF risulta alquanto deficitaria.

## Par. 4.7 La partecipazione di genitori e studenti

### *Coinvolgimento degli stakeholders*

#### *Enfasi sul coinvolgimento dei genitori nella politica scolastica come condizione di efficacia*

Sostegno dei genitori come importante condizione di efficacia scolastica, I dirigenti scolastici e gli insegnanti sono aperti ai suggerimenti dei genitori, I genitori presenti nei comitati e nei consigli dei genitori o ai consigli di partecipazione rappresentano la popolazione degli alunni? A quale lo scopo vi partecipano? Servizi che consentono ai genitori di essere partecipi nelle questioni scolastiche, Le lamentele dei genitori vengono considerate con serietà, Ogni anno viene tracciato un programma di attività dedicato ai genitori, La scuola fa in modo di stimolare la partecipazione del maggior numero di genitori ai colloqui individuali concernenti i progressi dei loro figli, La scuola presta un'attenzione specifica ai genitori difficili da coinvolgere

<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p>31. D 39 I genitori partecipano alle attività legate alla scuola</p> <p>32. D 40 I genitori sono a conoscenza di quanto riguarda i loro figli</p> <p>33. D 41 Sei d'accordo sulle seguenti dichiarazioni:</p> <p>a) Il coinvolgimento dei genitori è considerato positivamente</p> <p>b) Ai genitori viene permesso di influenzare la struttura organizzativa dell'educazione</p> <p>c) Ai genitori viene permesso di influenzare la scelta dei contenuti educativi</p>	<p>31 Raramente a volte, sempre</p> <p>32. NO IN PARTE SI</p> <p>33. da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo)</p>
---	--

d) Le responsabilità della scuola e dei genitori sono definite con chiarezza	
e) Un rendimento deludente è dovuto al mancato sostegno dei genitori alla scuola	
<b>QUESTIONARIO GENITORI</b>	
10. G 9 Quanto si sente coinvolto da parte della scuola nel processo educativo	10. IN PARTE SI/NO
<b>QUESTIONARIO DS</b>	
22 DS 14 Ogni anno viene approvato e comunicato un calendario degli incontri con i genitori	22. SI/NO
23 DS 15 La scuola fa in modo di stimolare la partecipazione del maggior numero di genitori ai colloqui individuali concernenti i progressi dei loro figli	23. SI/NO
24 DS 16 Propone attività con la partecipazione dei genitori	24. SI/NO
25 DS 17 Organizza incontri scuola famiglia	25. Mensili Bimestrali Trimestrali Quadrimestrali Annuali
26 DS 18 Contatta i genitori in caso di alunni problematici o con difficoltà	26. SI/NO
27 DS 19 Definisce percorsi di coinvolgimento dei genitori	27. SI/NO
28 DS 20 Indica una figura che abbia rapporti con le famiglie della classe	28. SI/NO
29 DS 21 In che modo la scuola presta un'attenzione specifica ai genitori difficili da coinvolgere	29. Indica un docente che segua la famiglia Organizza incontri con il Consiglio di Classe Organizza incontri con il DS Nessun modo

## ***Soddisfazione in merito al coinvolgimento dei genitori da parte della scuola***

Il grado di convinzione dei genitori riguardo il proprio contributo alla riuscita scolastica dei propri figli

<b>QUESTIONARIO GENITORI</b>	11. Necessaria
11. G 10 Come ritiene la sua partecipazione alla vita scolastica del/i figlio/i	Utile
	Inutile

Le scuole propongono attività con la partecipazione dei genitori, organizzano incontri scuola famiglia quadrimestrali e si muovono attivamente affinché i genitori partecipino alla vita della scuola anche perché sono consapevoli della loro influenza sul rendimento degli alunni, pur facendo attenzione a non farsi influenzare nella scelta dei contenuti, ma neanche nell'organizzazione.

I genitori, seppur consapevoli che la partecipazione alla vita scolastica dei figli è molto importante e nonostante si sentano coinvolti nel processo educativo della scuola, non sempre partecipano alle attività legate alla scuola né vengono a conoscenza di quanto riguarda i loro figli, soprattutto al secondo grado.

### **Par. 4.8 La valutazione degli alunni finalizzata al miglioramento**

#### ***Feedback e rinforzo***

##### ***“Rinforzo”***

Il feedback sul rendimento degli alunni viene discusso all'interno del piano di lavoro scolastico e le indicazioni che ne derivano sono discusse tra gli insegnanti. L'insegnante fornisce all'alunno un feedback quanto più possibile reale e concreto al fine di ottenere buoni risultati. Agli alunni con scarso rendimento viene fornito un ulteriore feedback

##### ***“Feedback”***

I docenti discutono dei risultati dei compiti scritti, delle verifiche previste dal curriculum, con l'alunno. In base ai risultati delle verifiche viene fornita un'offerta differenziata. La scuola dispone di un sistema che tiene conto degli alunni che lavorano sodo e/o compiono buoni progressi, che hanno difficoltà di apprendimento o sono iperdotati,

oltre che di quelli che non lavorano al massimo delle loro possibilità e cercano di indurli a fare meglio. La scuola valuta la qualità dell'insegnamento attraverso un monitoraggio dell'apprendimento degli studenti e li supporta quando hanno bisogno. La scuola fornisce agli alunni un feedback regolare sul loro rendimento

<p><b>QUESTIONARIO DOCENTI</b></p> <p>25. D 43 Il feedback sul rendimento della classe viene discusso all'interno del piano di lavoro scolastico?</p> <p>26. D 44 In caso di alunno con scarso rendimento:</p>	<p>25. mai</p> <p>quando lo si ritiene necessario in maniera informale</p> <p>quando lo si ritiene necessario chiedendo la convocazione del consiglio di Classe</p> <p>Una volta a settimana</p> <p>Una volta al mese</p> <p>Ogni due mesi</p> <p>Ogni trimestre</p> <p>Ogni quadrimestre</p> <p>26. Si fornisce un ulteriore feedback direttamente al ragazzo</p> <p>Si fornisce un feedback ai genitori</p> <p>Si convoca il Consiglio di Classe</p> <p>Si fornisce un ulteriore feedback direttamente al ragazzo</p> <p>Si fornisce un feedback ai genitori</p> <p>Si convoca il Consiglio di Classe</p>
<p><b>QUESTIONARIO STUDENTI</b></p> <p>11. S 7 Gli insegnanti discutono i risultati delle interrogazioni o di un compito o di una verifica?</p> <p>-durante le interrogazioni</p> <p>-al termine di un compito</p> <p>-alla riconsegna delle verifiche</p> <p>-durante le lezioni</p> <p>12. S 8 Quando non comprendi un argomento quanti docenti</p> <p>-rispiegano nello stesso modo</p> <p>-danno materiale di supporto</p> <p>-spiegano in modo differente e più chiaro</p>	<p>11. SI                      NO                      A VOLTE</p> <p>12. SI                      NO                      A VOLTE</p> <p>Secondo un piano delle attività comunicato ad inizio anno scolastico</p> <p>-Quando il proprio figlio ha delle difficoltà</p>

<p>- fanno un percorso personalizzato</p> <p><b>QUESTIONARIO GENTORI</b></p> <p>16. G8 Il feedback (coinvolgimento sull'andamento dei figli) verso i genitori è</p> <p>17. G 7 Con quale frequenza si discutono con i genitori i progressi degli alunni?</p>	<p>-Ogni volta che il genitore lo richiede</p> <p>16. Assente</p> <p>sommario</p> <p>corretto</p> <p>accurato e preciso</p> <p>17. -Secondo un piano delle attività comunicato ad inizio anno scolastico</p> <p>-Quando il proprio figlio ha delle difficoltà</p> <p>-Ogni volta che il genitore lo richiede</p> <p>-Ogni volta che la scuola lo richiede</p>
--	---

Tab. 4. Schema di analisi dei questionari per la scuola

Il rendimento della classe per i docenti viene discusso con la convocazione del consiglio di classe sia in maniera informale: ciò a riprova che i docenti discutono dei loro allievi anche al di fuori degli organi ad esso predisposti. In caso di scarso rendimento i primi a saperlo sono i genitori e, soprattutto nella scuola di secondo grado, vengono coinvolti direttamente anche gli studenti.

Il feedback è apprezzato dalle famiglie che, nel caso ne abbiano bisogno, riescono a confrontarsi con la scuola sui progressi del proprio figlio, oltre che venire contattati in caso di difficoltà e informati secondo il piano delle attività.

Se il feedback è apprezzato dai genitori lo è meno dagli studenti che lamentano di non discutere con i docenti dei loro risultati, nonostante questi ultimi siano convinti del contrario. Gli studenti ricevono infatti un ritorno essenzialmente alla riconsegna delle verifiche nonostante la natura formativa della valutazione.

Gli alunni dei due gradi di istruzione concordano poi sul fatto che nel caso non comprendano un argomento i docenti, raramente effettuano un percorso personalizzato, quasi nella metà dei casi spiegano nello stesso modo gli argomenti che non erano stati compresi dagli studenti.

Non è questa la sede per analizzare il valore della valutazione, di certo una riflessione è necessaria alla luce di questi dati che dimostrano come è importante il coinvolgimento

nell'autovalutazione di tutti gli attori del processo perché rende possibile un confronto evitando chiusure in chiave autoreferenziale.

## **Par. 5 Considerazioni finali**

Nei paragrafi precedenti abbiamo evidenziato come le istituzioni scolastiche non possiedano tutti gli strumenti per una corretta e proficua autovalutazione. Mancano indicatori che permettano:

- di capire come si è collocati rispetto ai fattori di efficacia educativa;
- la partecipazione di tutti gli stakeholders;
- l'apertura al confronto, per evitare di chiudersi un'autoreferenzialità sterile e dannosa.

È quindi necessario integrare i dati con quelli che possono essere ricavati dai questionari di gradimento che le scuole somministrano a fine anno scolastico.

Questo studio ha dimostrato come uno strumento relativamente semplice ed economico quale un questionario di gradimento erogato on-line possa fornire elementi di riflessione al sistema e alle singole istituzioni scolastiche permettendo la partecipazione di tutti gli attori al processo di autovalutazione e di miglioramento delle scuole.

I questionari possono:

- ✓ fornire uno schema comune a tutte le istituzioni scolastiche ed essere poi eventualmente integrati dalle singole scuole che eviterebbero annualmente di doverli creare senza avere alcun riferimento;
- ✓ permettere un confronto approfondito tra le scuole;
- ✓ fornire dati aggregati a livello di sistema utili ad avere indicazioni di policy e per dare supporto alla valorizzazione del personale sia dirigente, che docente che ATA;
- ✓ responsabilizzare gli attori della scuola;
- ✓ offrire strumenti di partecipazione alle scelte strategiche.

L'implementazione dei questionari non è di difficile attuazione ma dallo studio è emerso evidente la difficoltà di dover coinvolgere il personale nel processo di miglioramento. D'altronde ai docenti attualmente si chiede di essere preparato didatticamente, metodologicamente e di fornire adeguate conoscenze e competenze ma non vengono valorizzati in quanto parte di un'organizzazione. Questo studio conferma la necessità di scelte sulla formazione docente, la semplificazione amministrativa delle scuole e la creazione middle management di supporto alle istituzioni scolastiche.

Sarebbe un punto di inizio l'utilizzo dei questionari a livello nazionale in modo da avere uno strumento univoco utile per poter davvero iniziare il cambiamento partecipato e necessario del nostro sistema scolastico.

## BIBLIOGRAFIA

- Abelmann, C., & Elmore, R., Even, J., Kenyon, S., Marshall, J. (1999). When accountability knocks, will anyone answer? University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Ainscow, M. (2015) *Towards Self-improving School Systems: Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Ali, N. J. M., Abdul Kadir, S., Krauss, S. E., Basri, R., & Abdullah, A. (2021). A Proposed Framework of School Inspection Outcomes: Understanding Effects of School Inspection and Potential Ways to Facilitate School Improvement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(2), 418–435.
- Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia ed*. Seam
- Allulli, G. (2005). La valutazione delle politiche e dei sistemi educativi. *Studi di Sociologia*, 3/2005
- Allulli, G. (2014). Una valutazione in cerca di strategia. *Scuola democratica*, 1, 215-222.
- Allulli, G., Farinelli, F. e Petrolino, A. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini e Associati.
- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 32-56.
- Argyris C and Schön DA. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Assenza V., Cavadi G., Fasulo P., Lo Presti G., Tringali A., Usala M. (2021) *Governare gli esiti: report di un'esperienza sul campo IV Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica"*.
- Azorín, C. (2020), "Beyond COVID-19 Supernova. Is Another Education Coming?" *Journal of Professional Capital and Community*.
- Bain A. (2007), *The Self-Organizing School: Next-Generation Comprehensive School Reforms*, R&L Education.
- Bain, A., Walker, A., & Chan, A. (2011), *Self-organisation and capacity building: sustaining the change*, *Journal of Educational Administration*, 49(6), 701-719.
- Ball, S. (2017) *The Education Debate (Third Edition)*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. e Junemann, C. (2012) *Networks, New Governance and Education*. Bristol:Policy Press.
- Banerjee A.V., Duflo E., (2012), *L'economia dei poveri- Capire la vera natura della povertà per combatterla-*, Feltrinelli.
- Barber, M. (2004), *The virtue of accountability: System redesign, inspection, and incentives in the era of informed professionalism*. *Journal of Education*, 185 (1)
- Barbier J.M. (1989), *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher.
- Barrera O. et al., (2009) *Decentralized decision-making in schools: the theory and evidence on school-based management* January 2009
- Beeby, C.E. (1997). The meaning of evaluation. *Current Issues in Education*, 4: 68-78.



- Belair L., (1999), *L'évaluation dans l'école*, ESF, Paris.
- Benveniste, G. (1985) The design of school accountability systems, *Educational Evaluation Policy Analysis*, 7, 261-279.
- Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2017). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership*, 46, 841-863
- Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2017). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership*, 46, 841-863.
- Blok, Slegers e Karsten, (2008), Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality in *Evaluation of the SVI model*, July 2008
- Bogusky-Halper, K. (2020). "Study: Organizations Rising to the Challenge of COVID-19 Communication, but Needs Persist; Leaders Must Address Concerns and Demonstrate Transparency, Clarity and Openness." *Business Wire*, April 3.
- Boin, R. A. (2005), *From Crisis to Disaster: Toward an Integrative Perspective.* In *What is a Disaster? New Answers to Old Questions*, edited by R. Perry and E.L. Quarantelli, 155–172. Philadelphia: Xlibris Press.
- Bower, D. F. (2003), *Leadership and the self-organizing school*. University of New Mexico.
- Bower, D. F. (2006), *Sustaining school improvement. Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 3(1).
- Brimblecombe, N., Ormston, M. e Shaw, M. (1995). Teachers' perceptions of school inspection: a stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, 25 (1), 98-108.
- Broadfoot, P. (2007) *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Brown, C. (ed.) (2015) *Leading the Use of Research and Evidence in Schools*. London: Institute of Education Press.
- Corsini C. (2019), Dalle comparazioni alle classifiche, in «Cadmò», 2, pp. 40-47
- Corsini C. (2015), *Valutare scuole e docenti*, Roma, Nuova Cultura.
- Corsini C. (2020), I Test TECO sulle competenze in università: problemi e prospettive, in«*Pedagogia più Didattica*», 6, 2, ottobre 2020, p. 47-59.15
- Caminiti S. (2022). "How the Coronavirus Crisis Has Elevated the Role of HR Chiefs in the C-suite." *CNBC*, April 22.
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Cardinet J., (1988), «La maîtrise, communication réussie » in Huberman, M. (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux & Niestlé, Paris & Neuchâtel.

- Castoldi, M. (2010). Valutazione e autovalutazione delle scuole. In Spinosi, M. (a cura di), *Speciale Valutazione. Studenti, scuole, professionalità*. Napoli: Tecnodid.
- Castoldi, M. (2013). Chi fa cosa in un sistema di valutazione. In G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola. Strumenti e cultura della valutazione*, Napoli: Tecnodid.
- Castoldi, M. (2014). *Dagli obiettivi di processo al piano di miglioramento*, Indire
- Cavalli L., Lizzi G., Turaldo S., (2020), *L'Agenda 2030 in Italia a cinque anni dalla sua adozione: una review quantitativa*. Milano: Fondazione Eni Enrico Mattei.
- Censis (1991). Per un servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia. Studi e documenti degli *Annali della Pubblica Istruzione*, 57.
- Chapman, C. (2001a). Changing Classrooms Through Inspections. *School Leadership and Management*, 21 (1), 59-73.
- Chapman, C. (2001b). Unlocking the potential: inspection as a mechanism for school improvement. *Improving Schools*, 4 (3), 41-50.
- Checchi D. e Chiosso G. (2019). *È possibile migliorare una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità della scolastica* ed. Il Mulino
- Chiosso G. (2009) *“I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea”* Milano Mondadori Education,
- Churches R., McBride C. (2013). *Making External School Review Effective Finding from the 2012 Windsor International Conference on School Improvement through Inspection and External Review*, CfBT Education Trust Reading
- Clegg, D. e Billington, S. (1994). *Making the Most of Your Inspection: Secondary*. London: Falmer Press.
- Coggi C., Notti A. M., (2002) *Docimologia*, Pensa Multimedia
- Cohen M.D., Arena J.G. (2005) Prefazione di *“L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie”*. Padova: Cedam
- Chapman, C. (2013) 'Academy federations, chains, and teaching schools in England: Reflections on leadership, policy and practice'. *Journal of School Choice*, 7 (3), 334–52.
- Coleman, J. S., Plank, S., Schneider, B., Schiller, K. S., et al. (1997) *Redesigning American Education*. Boulder CO: Westview Press
- Coleman, J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comfort, L.K. (1994). Self-organization in complex systems. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 4(3): 393–411
- Cook-Sather, A. (2009) *Imparare dalla prospettiva dello studente. Un Sourcebook per un insegnamento efficace*. Londra: Paradigm Publishers.
- Corsini C. & Losito B. (2013). Le rilevazioni INVALSI: a che cosa servono? *Cadmo*, 2, pp. 55-76.

- Corsini C., Zanazzi S. (2015). Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità. *I problemi della pedagogia*, 2: 305-334.
- Courtney, S. J. (2012). Ofsted's revised school inspection framework: experiences and implications. Materiale presentato alla conferenza di BERA (British Educational Research Association), Manchester.
- Cousin, S. (2018) 'System leaders in England: Leaders of a profession, or instruments of government?' *Educational Management Administration and Leadership*. Online:
- Davies, D., & Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. Slough, England: National Foundation for Educational Research.
- Davies, D., & Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. Slough, England: National Foundation for Educational Research.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258.
- De Grauwe, A. e Naidoo, J. P. (2004). *School Evaluation for Quality Improvement*. Meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning (ANTRIEP), Kuala Lumpur, 2-4 luglio 2002
- De Peretti A., Boniface J., Legrand J.A., (2005), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF, Paris.
- De Vecchi G., (2011), *Evaluer sans dévaluer*, Hachette, Paris.
- De Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33, 379-396.
- Dedering, K. e Muller, S. (2011). School Improvement through Inspections? First Empirical Insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12 (3), 301-322.
- Demerath, P., & Louis, K. S. (2017). US contexts of/for educational leadership. In D. Waite & I. Bogotch (Eds.), *The Wiley international handbook of educational leadership* (pp. 453-470). Hoboken, NJ: Wiley.
- Demetriou e Kyriakides (2012), *The impact of school self-evaluation upon student achievement: A group randomisation study*, April 2012
- Dobbelaer, M. J., Prins, F. J., e van Dongen, D. (2013). The Impact of Feedback Training for Inspectors. *European Journal of Training and Development*, 37 (1), 86-104.
- Domenici G. (1999), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari: Laterza.
- Dos Santos, S. e Rakocevic, R. (2012). Les cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires – Étude de l'OCDE: Rapport national de base pour la France, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), Ministère de l'Éducation nationale.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Ehren, C M. et al., (2015) Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe June 2015, *Comparative Education*

- Ehren, C M., Perryman, J. e Shackleton, N. (2014). Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-32.
- Ehren, C. M. e Visscher, J. A. (2008). The Relationships between School Inspections, School Characteristics and School Improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56 (2), 205-227.
- Ehren, C. M., Altrichter, H., McNamara, G. e O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections and learning: Describing assumptions on causal mechanism in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 3-43.
- Elmore, R. F. (2005). *Accountable Leadership*. *The Educational Forum*, 69 (2), 134-142.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2012). *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2015). *The Structure of the European Education Systems: Schematic Diagrams* Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2016). *La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*. Brussels: Eurydice.
- Fabio Falsetta, (2021) *Il dirigente scolastico e il burnout*, Santelli ed.
- Falzetti, Patrizia & Giangiacomo, Paola. (2015). *Il questionario scuola, uno strumento per indagare il successo scolastico*. 2. 16-24 *Statistica & Società / Anno IV, N. 2 / Demografia, Istruzione, Welfare 2015*
- Fiorin I. (2014) "La didattica" in *Rivista Tutto Scuola* n. 544 Settembre 2014, p. 16
- Fiorin I., (2008) *La Buona Scuola- Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Bari: Laterza.
- Foucault M. (2004). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli 2005.
- Fuchs T. and Woessmann L. (2004). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. CESifo Working paper No. 1235. Munich: University of Munich.
- Gaertner, H. and Pant, H.A. (2011) 'How valid are school inspections? Problems and strategies for validating processes and results. *Studies in educational evaluation*, 37: 2-3: 85-93.
- Gaertner, H., Wurster, S. e Pant, H. A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (4), 489-508.
- Galiani S., Gertler P. and Schargrodsky E, (2008) *School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind*, *Journal of Public Economics*, 2008, vol. 92, issue 10-11, 2106-2120
- Gavosto A. (2016), *Perché cambiare gli esami di maturità*, *la Repubblica*, 22.6.2016.
- Gherardi S. (1985) "Sociologia delle decisioni organizzative" Bologna: il Mulino
- Gilbert, C., Husbands, C., Wigdortz, B. and Francis, B (2013) *Unleashing Greatness: Getting the best from an academised system – the report of the academies commission*. London: RSA/Pearson.

Gilbreath, B., and M. U. Montesino. (2006). "Expanding the HRD Role: Improving Employee Well-being and Organizational Performance." *Human Resource Development International* 9 (4): 563–571.

Giunti, C. (2014). Pratiche significative di applicazione di azioni di valutazione e miglioramento nelle scuole italiane. In M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 319-354). Parma: Spaggiari.

Glenn, C. L. (2006). Cosa significa, in termini pratici, autonomia scolastica? In A. Paletta e D. Vidoni (a cura di), *Scuola e creazione di valore pubblico: problemi di governance, accountability e management* (pp. 27-38). Roma: Armando

Gonzi G. (2004) "Costituzione e scuola" in AA.VV. "La scuola in Italia tra pedagogia e politica, Milano: Angeli.

Gray, C. e Gardner, J. (1999). *The Impact of School Inspections*. *Oxford Review of Education*, 25 (4), 455-468

Gray, J. (2011) *The Supportive School. Wellbeing and the young adolescent*. Cambridge Scholars Publishing.

Gray, J. (2012) *Wellbeing Matters Too*, *Research Intelligence* 117, 30.

Greany T. e Higham R. (2018) *Gerarchia, mercati e Reti Analizzando l'auto-miglioramento programma del sistema guidato dalla scuola in Inghilterra e le implicazioni per le scuole UCL Londra: Institute of Education Press;*

Greany, T. (2014) *Are we Nearly There Yet? Progress, issues and possible next steps for a self-improving school system*. London: Institute of Education Press.

Greany, T. (2015a) *The Self-improving System in England: A Review of Evidence and Thinking*. Leicester: Association of School and College Leaders.

Greany, T. (2015b) 'More fragmented, and yet more networked: Analysing the responses of two local authorities in England to the Coalition's self-improving school-led system' reforms. *London Review of Education*, 13 (2), 125–43.

Greany, T. (2016) 'Collaboration, Partnerships and System Leadership across Schools'. In Earley, P. and Greany, T. (eds) (2016) *School Leadership and School System Reform*. London: Bloomsbury.

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46, 25-48.

Hanushek E. (1986), "The economics of schooling: production and efficiency in public schools", *Journal of Economic Literature*, 24, p.1141-1177.

Hanushek E., Kimko D. (2000), "Schooling, labor force quality, and the growth of nations" *American Economic Review*, 90(5), p. 1184-1208.

Hanushek E., Woessmann L. (2008), "The role of cognitive skills in economic development", *Journal of Economic Literature*, 46, p. 607-668.

Hanushek E., Woessmann L. (2010), "How much do educational outcomes matter in OECD Countries", *National Bureau of Economic Research, Working paper N. 16515*.

- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Hargreaves, A., and Fullan M. (2020). "Professional Capital after the Pandemic: Revisiting Andrevising Classic Understandings of Teachers' Work." *Journal of Professional Capital and Community*,
- Hargreaves, D. (2010) *Creazione di un sistema scolastico che si automigliora*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, D. (2012) *A Self-Improvement School System: Towards maturity*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harris A., Jones M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, 40:4, 243-247.
- Harris, A. (2020). "COVID-19 – School Leadership in Crisis?" *Journal of Professional Capital and Community*.
- Harris, A., and M. Jones (2012). "Connect to Learn: Learn to Connect." *Professional Development Today* 14 (4): 13–19.
- Hatcher, R. (2014) 'Local authorities and the school system: The new authority-wide partnerships'. *Educational Management Administration and Leadership*, 42 (3), 355–71.
- Higham, R. (2017) 'The usual suspects? Free schools in England and the influence of corporate elites'. In Gunter, H., Hall, D. and Apple, M. (eds) *Corporate Elites and the Reform of Public Education*. Bristol: Policy Press.
- Higham, R. and Earley, P. (2013) 'School autonomy and government control: School leaders' views on a changing policy landscape in England'. *Educational Management, Administration and Leadership*, 41 (6), 701–17.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement a unified framework. *Review of Educational Research*, 86, 531-569.
- Hood, C. (2001). New Public Management. In N. J. Smelser e P. B. Baltes (a cura di), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral sciences* (pp. 12355-12359), Amsterdam: Elsevier
- Hopkins, S. Stringfield, A. Harris, L. Stoll, Mackay, (2014) *School and system improvement: A narrative state-of-the-art review*
- Hoy, W., Tarter, J., e Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hudson, G. (2007) "Governing the Governance of Education: The State Strikes Back?" *European Educational Research Journal* , 6 (3), 266–82.
- Buonomo I., Fiorilli, (2018) *Indagine Sui Livelli Di Stress E Benessere Dei Dirigenti Scolastici Italiani*, Associazione Nazionale Dirigenti Pubblici e Alte Professionalità della Scuola (ANP) e l'Osservatorio Nazionale per la Salute e il Benessere degli Insegnanti (ONSBI), Dicembre 2018
- Istance, D. (2010), A New International OECD Project on Learning: "Innovative Learning Environments", *International Journal of Learning*, 16(12), 479-485.
- ISTAT (2021). *Rapporto Sdgs (2021) Informazioni Statistiche per l'Agenda 2030 In Italia*

- Azevedo J. P., Hasan A., Goldemberg, D. (2020) "Simulating the potential impacts of covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: a set of global estimates" JUNE 2020 World Bank Group
- Janssens F. e van Amelsvoort G. (2008) School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study in "Studies in Educational Evaluation" March 2008.
- Kayes C., N. Allen, N. Self. (2017). "How Leaders Learn from Experience in Extreme Situations: The Case of the US Military in Takur Ghar, Afghanistan." edited by M. Holenweger,
- Dirani K.M., Mehrangiz A., Alizadeh A., Barhate B., Garza R., Gunasekara N., Majzun Z. (2020) Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic, *Human Resource Development International*, 23:4, 380-394,
- Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins. (2020). "Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited." *School Leadership & Management* 40 (1): 5–22
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison
- Lewis, D. (2010). "The Principal as Technology Integration Leader. Graduate School of Computer Science and Information Sciences." PhD diss., Nova Southern University.
- Li, J., Ghosh R., Nachmias S.. (2020). "In a Time of COVID-19 Pandemic, Stay Healthy, Connected, Productive, and Learning: Words from the Editorial Team of HRDI." *Human Resource Development International* 23 (3): 199–207
- Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucrats*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Loiero S. (2008), *Ambiente di apprendimento, Voci della scuola*: luglio 2008
- Losito B. (2016). *Misurare e valutare per il miglioramento delle scuole*. *Giornale italiano di psicologia*, 3, pp. 483-488.
- Losito, B. (2011). *Valutare è necessario. Valutare è possibile?* *Scuola democratica*, 3, 118- 124.
- Luciano Mariani, (2013) *Il Ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire in Lingua e Nuova Didattica*, Anno XLII, No. 2, Aprile 2013
- Lucisano P. (2003) *Validità e affidabilità delle pratiche valutative: a proposito del progetto pilota 2 n. 2/2003 rivista "Cadmio –Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*
- Cham Jessop, B. (2011) 'Metagovernance'. In Bevir, M. (ed.) *The Sage Handbook of Governance*. London: Sage, 106–23.
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship*. Taylor & Francis e-Library
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996). *Schools speak for themselves*. Glasgow, Scotland: University of Strathclyde, Quality in Education Centre.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996). *Schools speak for themselves*. Glasgow, Scotland: University of Strathclyde, Quality in Education Centre.

MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. e Jakobsen, L.B. (1999). Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final Report, Brussels: European Commission

Mariani L., (2000), Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara, Bologna: Zanichelli.

Mariani L., (2006), La motivazione a scuola, Roma: Carocci.

Mariani L., Madella S., D'Emidio Bianchi R., (2004) Istituto Comprensivo "Borsi" di Milano, Il portfolio dell'alunno, Bologna: Zanichelli.

Martini, A. (2010). Accountability. In Spinosi, M. (a cura di), I Quaderni di "Voci della Scuola". Speciale Valutazione. Studenti, scuole, professionalità (pp. 125-136). Napoli: Tecnodid.

Martuccelli D. (2010), Critique de la philosophie de l'évaluation, Cahiers Internationaux de Sociologie, nombre monographique intitulé Ce que évaluer voudrait dire (dir. par Georges Balandier), cxxviii-cxxix. (2010), pp. 27-52.

Marzano, R. (2000) Transforming Classroom Grading. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Marzano R., Marzano J. S. (2003) The Key to Classroom Management, Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 61(1):6-13

Maslowski R. (2001). School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. dissertation, Enschede: Twente University Press.

Maslowski, R., Scheerens J., e Luyten, H. (2007). The Effect of School Autonomy and School Internal Decentralization on Students' Reading Literacy. School Effectiveness and School Improvement, 18 (3), 303-334.

Matteuzzi Mazzoni L., Paletta A. (2006), Economia e Management dell'Azienda Pubblica, Bologna: Clueb.

Matthews P., Sammons P. (2004). Improvement through Inspection: An Evaluation of the Impact of Ofsted's Work. Crown Copyright.

Mazzara L., Sangiorgi D., Siboni B., (2010) Public Strategic Plans in Italian Local Governments. A sustainability development focus? in "Public Management Review", 12, (4).

McCrone, T., Coghlan, M., Wade, P. and Rudd, P. (2009) Evaluation of the impact of the Section 5 Inspection, Strand 3: Final Report for Ofsted. Slough: NFER.

McGuinness, J. (2020). "4 COVID-19 Leadership Lessons." Chief Executive, May 12. <https://chiefexecutive.net/4-covid-19-leadership-lessons/>

McMeekin RW. (2003). Incentives to improve education: A new perspective. Cheltenham: Edward Elgar. OECD (2001), What schools for the future, Educational Research and Innovation, OECD Publishing: 77-98, 231-242.

McNamara, G. e O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. Studies in Educational Evaluation, 34, 173-179.



- MEF- Dipartimento Della Ragioneria Generale Dello Stato Servizio Studi- (2012) *Analisi dell'efficienza delle scuole italiane rispetto agli apprendimenti degli studenti Differenze territoriali e possibili determinanti* Aprile 2012
- Merki, M. K. (2011). Special issue: Accountability systems and their effects on school processes and student learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 177-179.
- Meurat, D. and Morlaix, S. (2003) 'Conditions of success of a school's self-evaluation: some lessons of a European experience'. *School effectiveness and school improvement*, 14: 53-71.
- Mintrop, H., & Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29, 319-352.
- Mitra, S., Dangwal, R. (2010), Limits to self-organising systems of learning—the Kalikuppam experiment, *British Journal of Educational Technology*, 41(5): 672-688.
- MIUR, (2007) *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2000*, Roma: Agenzia Scuola.
- MIUR-USR Piemonte, (2003), *Portfolio Europeo delle Lingue*, Torino: Loesche.
- Molinari, L. (2016). *Il dirigente scolastico nella scuola autonoma*, Roma: Anicia.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, 146, 41-52.
- Mons, N. (2009). Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study: National Testing of Pupils in Europe. Brussels: Eurydice.
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives* (Vol. 14). Springer Science & Business Media.
- Nacci A.M. (2018) *Modelli e buone pratiche per una scuola di qualità: condizioni essenziali per un efficace sistema di istruzione*, *Formazione & Insegnamento XVI – 3 – 2018*
- Nardi A., Rossi F., Toci V., (2020) *Le dimensioni dell'innovazione: un framework per la valutazione dei processi di innovazione scolastica*, IUL Research, vol.1 n. 1 /2020
- Nelson, R. e Ehren, M. (2014). Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections. Review commissioned by the Dutch Inspectorate of Education
- Nevo, D. (1998). Dialogue Evaluation: A Possible Contribution of Evaluation to School Improvement. *Prospects*, 28 (1), 77-89.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), 95-106.
- Nordahl, T.E., Salo, R., Natsuaki, Y., Galloway, G.P., Waters, C., Moore, C.D., Kile, S., Buonocore, M.H., Methamphetamine users in sustained abstinence: a proton magnetic resonance spectroscopy study. *Arch. Gen. Psychiatry* 62, 2005, 444-452.
- Normand-Marconnet, N., (2012), «L'auto-évaluation comme facteur d'évolution du rapport à l'apprentissage des langues », *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 9, No. 1.

- Notarbartolo, D. (2004). Valutazione degli apprendimenti e valutazione di sistema: problemi, contesti e bibliografia di riferimento. In D. Vidoni e D. Notarbartolo (a cura di), *Una scuola che funziona* (pp. 61-70). Roma: Armando.
- Nusche, D., Halász, G. G., Looney, J., Santiago, P., e Shewbridge, C. (2011). *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*. Paris: OECD Publishing.
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54(3), 277-286.
- OECD (2000-2021) *Education at a Glance*. OECD Indicators
- OECD (2001), *What schools for the future*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing: 77-98, 231-242.
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010a), *The Nature of Learning: Using Research to inspire practice*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing: 3-31.
- OECD (2010b), *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*, OECD Publishing.
- OECD (2013), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- OECD (2013a). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Measuring Distance to the SDG Targets 2019. An Assessment of Where OECD Countries Stand*, OECD Publishing.
- O'Malley M., Valdez Pierce, L., (1996), *Authentic Assessment for English Language Learners*, New York: Addison Wesley.
- Orangefiery. (2020a). “Leadership Communications during COVID-19: A Survey of US Organizations. In *Leadership Communications Research* 04/03/20.
- Orangefiery. (2020b). “Navigating COVID-19: A Briefing for Leaders.” in *Human Resource Development International* n. 393
- Ouston, J. e Davies, J. (1998). OfSTED and afterwards: schools’ responses to inspection, in P. Earley (a cura di), *School Improvement after OfSTED Inspection? School and LEA Responses* (pp. 13-24). London: Sage Publications.
- Ouston, J., Fidler, B. e Earley, P. (1997). What do schools do after OFSTED school inspections – or before? *School Leadership and Management*, 17 (1), 95-104.

- P. Ricci, B. Siboni, M.T. Nardo, (2014) *La rendicontazione di sostenibilità. Evoluzione, linee guida ed esperienze in imprese, amministrazioni pubbliche e aziende non profit*. Roma: RIREA.
- Paletta A. (2007), *Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*. Ricerca Invalsi.
- Paletta A. (2011). *Scuole responsabili dei risultati: accountability e bilancio sociale*. Il Mulino, Bologna.
- Paletta A. (2012), *Public Governance and School Performance*, in “Public Management Review”, 14(8),
- Paletta A. (2014), *Improving students’ learning through school autonomy: Evidence from the international civic and citizenship survey*, in “Journal of School Choice”, 8(3), 2014.
- Paletta A., Tieghi M. (2007), *Il bilancio sociale su base territoriale. Dalla comunicazione istituzionale alla ‘public governance’*, Isedi, Torino, 2017.
- Paletta A., Ferrari E. B., and Alimehmeti G. (2020) *How Principals Use a New Accountability System to Promote Change in Teacher Practices: Evidence from Italy* *Educational Administration Quarterly*, Vol. 56(1) 123–173
- Paletta, A. (2014a). *Leadership for learning*. In M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 63-88). Parma: Spaggiari.
- Paletta, A. (2014b). *Modelli di management, valutazione e miglioramento delle scuole*. In M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 123-138). Parma: Spaggiari.
- Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). *Governance and leadership in public schools: Opportunities and challenges facing school leaders in Italy*. *Leadership and Policy in Schools*, 15, 524-542
- Palumbo, M. (2014). *Valutare per migliorare: il contributo della valutazione alla scuola*. In M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 155-172). Parma: Spaggiari.
- Palumbo M., Pandolfini V. (2019) *School and inequalities: learning by evaluation?* *Sociologia Italiana*, 13, 113-132
- Parry, T. R. (1997). *Achieving balance in decentralization: A case study of education decentralization in Chile*. *World Development*, 25 (2), 211-225.
- Pascale R.T., Milleman, M., & Gioja, L. 2000. *Surfing the edge of chaos: The laws of nature and the new laws of business*. New York: Crown Business.
- Penzer, G. (2011) *School inspections: what happens next?* Reading: CfBT Education Trust.
- Perrenoud P., (2008), *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, ESF, Paris.
- Pillonel, M., Rouiller, J., (2001), «L’auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale », *Educateur*, No. spécial 15.
- Pillonel, M., Rouiller, J., (2001a), «Faire appel à l’auto-évaluation pour développer l’autonomie de l’apprenant », *Cahiers Pédagogiques*, No.393.
- Pillonel, M., Rouiller, J., (2001a), «Faire appel à l’auto-évaluation pour développer l’autonomie de l’apprenant », *Cahiers Pédagogiques*, No.393.

- Pillonel, M., Rouiller, J., (2001b), «L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale », *Educateur*, No. spécial 15.
- Porter, A. C. (2000) Doing high-stakes assessment right, *School Administrator*, 11 (57), 28-31.
- Previtali D. (2012). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Pye, A. A. (2005). Leadership and Organizing: Sensemaking in Action.” *Leadership* 1(1): 31–49.
- R. Slee, (2013) How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? in «*International Journal of Inclusive Education*», 17/8 pp. 895-907
- Ravazzani, S. (2015). “Exploring Internal Crisis Communication in Multicultural Environments: A Study among Danish Managers.” *Corporate Communications: An International Journal* 21 (1): 73–88.
- Resnick, L. B., Rothman R., Slattery, J. B. & Vranek, J. L. (2003) Benchmarking and alignment of standards and testing, *Educational Assessment*, 9 (1 & 2), 1-27.
- Rey B., (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano.
- Reynolds, D., Stoll, L. (1996), “Merging school effectiveness and school improvement: the knowledge bases”, in Reynolds D. et al. (ed.), *Making Good Schools*, London, Routledge.
- Rhodes, RAW (1997) *Understanding Governance*. Buckingham: Open University Press.
- Richterich R., Suter B., (1981), *Cartes sur table*, Paris: Hachette.
- Robinson K. (1999), *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.
- Rocco, T. S., and B. Shuck. (2019). “Death and Dying: Grief, Compassion and Workplace Responses.” *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* 32 (1): 1–4.
- Rolheiser, Bower B., Stevahn L., (2000), *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*, Ontario: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Rossana Gabrieli e Rita Guadagni, (2021) *Il burnout nei dirigenti scolastici*, HRonline n. 15 anno 2021
- Rudduck J., Cappellano R., & Wallace G. (1996) *School Improvement: Cosa possono dirci gli alunni?* Londra: David Fulton.
- Rudduck, J. & Flutter, Julia. (2000). Partecipazione degli alunni e prospettiva dell'alunno: scolpire un nuovo ordine di esperienze, *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75-89.
- Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons*, New York: Teachers College Press.
- Sammons P., (1995) *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, B & MBC Distribution Services
- Sammons P., (1999) *School Effectiveness*, CRC Press
- Sandals, L. and Bryant, B. (2014) *The Evolving Education System in England: A 'temperature check'*. London: Department for Education
- Sandulli, (2005). *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*, Cedam, Padova.

- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. e Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2000). Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati. In G. Barzanò, S. Mosca. e Scheerens, J. (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and implementation. In Nevo D. (a cura di), *School-based evaluation: an international perspective* (pp. 35-72). Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J. (2004), *The conceptual framework for measuring quality*, Paper for the EFA Global Monitoring Report.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Scheerens, J. Bosker, R. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon Press.
- Scheerens, J., Glass, C. e Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A systemic approach*. Lisse: Sweets and Zeitlinger B.V.
- Schein EH. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schildkamp, K. e Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self- evaluation instrument. *Studies In Educational Evaluation*, 35, 150-159.
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J. e Meuret, D., (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. Trento: Erickson.
- Schütz, G., West, M. R., & Wöbmann, L. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the equity of student achievement (OECD Education Working Paper No. 14). Retrieved from
- Schwantes, M. (2020). "4 Signs to Instantly Identify a Great Leader during Crisis." Inc, March 24.
- Sergiovanni T.J. (2001), *The principalship. A reflective practice perspective*, Allyn and Bacon
- Sergiovanni T.J., (2000). *Costruire comunità nelle scuole*, a cura di Mario Comoglio, Roma: LAS-ROMA.
- SICI (2003). *The Effective School Self-Evaluation project*. Brussels: European Commission.
- Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. In D. Nevo (a cura di), *School-based evaluation: an international perspective* (pp. 17-34). Oxford: Elsevier Science.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21
- Stobart, G. (2008). *Tempi di prova. Gli usi e gli abusi di valutazione*. Oxon: Routledge.
- St-Pierre, L., (2004), «L'habileté d'autoévaluation :pourquoi et comment la développer », *Pédagogie collégiale*, Vol. 18, No. 1.
- Stringfield S. (1995). Attempting to enhance students' learning through innovative programs: The case for schools evolving into high reliability organizations. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 67-96
- T. Booth, M. Ainscow, (2014) *Nuovo Index per l'inclusione*, Roma: Carocci.

- Tammaro R., Calenda M., Iannotta (2017) La valutazione: modelli teorici e pratiche IN I. S. Pedagogia più didattica volume 3 n.1, aprile 2017
- Tomai P., (2001), "L'autovalutazione dello studente" in Gattullo F. (a cura di), La valutazione degli apprendimenti linguistici, Collana Iend, Firenze: La Nuova Italia.
- Tonnies F. "Comunità e società-Gemeinschaft und Gesellschaft 1887, Verlag di Fues
- UN Economic and Social Council (2015) Sustainable Development Goals
- UNICEF, (2019) Every Child Learns, UNICEF Education Strategy 2019–2030 United Nations Children's Fund (UNICEF) September 2019
- Van Bruggen, J. C. (2010). Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work. The Standing International Conference of Inspectorates (SICI).
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
- Van Thiel, S., & Leeuw, F. L. (2002). The performance paradox in the public sector. *Public Performance & Management Review*, 25, 267-281.
- Vanhoof J., De Maeyer S. & Van Petegem P. (2011) Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis, *Educational Studies*, 37:3, 277-287
- Vanhoof, J. e Van Petegem, P. (2012). The Process and Results of School Self-Evaluation through the Eyes of Experts: A Delphi Study. *International studies in educational administration*, 40 (1), 47-61.
- Vertecchi B. (2014) Percorsi di ricerca educativa. Gli editoriali di Cadmo, Franco Angeli
- Vidaillet B. (2013), *Évaluez-moi! Évaluation au travail: les ressorts d'une fascination*. Paris: Éditions du Seuil.
- Vidoni, D. (2004). Sbagliando s'impara e l'esperienza (a volte) insegna... In D. Vidoni, e D. Notarbartolo (a cura di), *Una scuola che funziona* (pp. 9-20). Roma: Armando
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi A. (1958), *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Visalberghi, A. (1977). Rapporto generale sui risultati IEA in Italia e sulle ricerche connesse. Valutazione complessiva dei risultati. *Quaderno degli Annali della Pubblica Istruzione*, 5, 125-134.
- Weick, K. E. (1976), Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19 (trad. it. "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole" in Zan S.(a cura di) *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna (1988): 355-379.
- Werquin, P. (Ed) (2010). *Recognising non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris
- Whitby, K. (2010) *School inspection: recent experiences in high-performing education systems*. Reading: CfBT Education Trust.
- Williams, R., Karousou, R., & Mackness, J. (2011), Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 39-59.

Winkler, D. (1989). Decentralization in Education: An Economic Perspective. Policy Research Working Paper Series, 143, The World Bank.

Wiseman, A. W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34, 1-24.

Woessmann L. (2000). Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence. (Kiel Working paper No. 983). Kiel, Germany: Kiel Institute of World Economics.

Woessmann L. (2004). The effect heterogeneity of central exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. CESIFO Working paper no. 1330, University of Munich, Munich, Germany.

Wooten, L., and E. James. (2008). "Linking Crisis Management and Leadership Competencies: The Role of Human Resource Development." *Advances in Developing Human Resources* 10 (3):352–379.

Xodo, C. (2010). *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*. Milano: Franco Angeli

## **SITOGRAFIA**

Unione Europea

<https://european-union.europa.eu/>

Documento divulgativo Invalsi

[https://www.invalsi.it/snv/docs/ccfsnv/Documento\\_divulgativo\\_DEF.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/ccfsnv/Documento_divulgativo_DEF.pdf)

Analisi dati Invalsi per la Calabria risultati a.s. 2021/22

<https://www.invalsiopen.it/risultati/mappa-risultati-invalsi-2021/i-risultati-2021-in-calabria/>

Esame di stato

[https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/index.shtml](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/index.shtml)

INVALSI Prove SNV - Servizio nazionale di valutazione

<http://www.invalsi.it/snv0910/>

Indagine OCSE PISA [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html)

Ricerche OCSE INVALSI (PISA, ALL)

<http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intocse>

TIMSS & PIRLS International Study Center

<http://timss.bc.edu>

Ricerche IEA INVALSI (PIRLS, TIMSS, ICCS, SITES, TEDS-M, CIVED)

<http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=intica>

Questionario scuola VALSIS – Valutazione del Sistema scolastico e delle Scuole <http://www.invalsi.it/valsis/>

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna - La dimensione territoriale del miglioramento

[https://drive.google.com/file/d/1\\_HRDip0SbUH52rNI5hK2m2mZBWbtkGHV/view](https://drive.google.com/file/d/1_HRDip0SbUH52rNI5hK2m2mZBWbtkGHV/view)

## **RIFERIMENTI NORMATIVI**

**Circolare Ministeriale n. 237 del 19 luglio 1993** Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 149, recante interventi urgenti in favore dell'economia

**MPI, Ordinanza Ministeriale n. 236 del 2 agosto 1993** Valutazione degli alunni della scuola elementare

**D. LGS. 16 aprile 1994, n. 297** Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado

**D.P.C.M. del 7 giugno del 1995** Schema generale di riferimento della "Carta dei servizi scolastici".

**Direttiva 21 luglio 1995, n. 254** Carta dei servizi scolastici

**Legge 15 marzo 1997 n. 59** 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.

**Direttiva MIUR n. 307 del 21 Maggio 1997** Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione con allegato "Documento per l'avvio del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione"

**DPR 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

**Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000**, Conclusioni della Presidenza

**D.LGS. 30 marzo 2001 n. 165** Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche, **Articolo 25** Dirigenti delle istituzioni scolastiche



**Legge delega 28 marzo 2003 n. 53** Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

**Consiglio Dell'Unione Europea 18 maggio 2004**, Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale, Bruxelles

**MIUR - Direttiva n. 56 del 12 luglio 2004** Individuazione delle priorità strategiche cui dovrà attenersi l'INVALSI per la programmazione della propria attività nell'anno 2004

**D.LGS. n.286 del 19 novembre 2004**, Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché' riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

**MIUR - Direttiva n. 49 del 6 maggio 2005**, Programmazione delle attività INVALSI per l'anno scolastico 2005-2006

**Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006** relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

**MPI - Direttiva n. prot. 649 del- 25 agosto 2006**, Nuova direttiva Invalsi

**MIUR - Direttiva n. 27 del 13 marzo 2006**, Direttiva annuale per l'anno 2006

**MIUR - Direttiva n. 52 del 19 giugno 2007** Individuazione dei seguenti obiettivi generali delle politiche educative nazionali per l'anno scolastico 2007/2008, cui dovrà attenersi l'INVALSI per lo svolgimento della propria attività istituzionale

**Commissione Delle Comunità Europee, del 11 luglio 2007**, Documento di lavoro dei servizi della commissione. Le scuole per il 21° secolo, Bruxelles

**Direttiva ministeriale n. 68 del 3 agosto 2007** Nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

**MPI, Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139**, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione,

**MPI, settembre 2007** Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma

**MPI - Direttiva n. 16 prot. n. 1022 - 25 gennaio 2008**, Individuazione dei criteri necessari ad orientare l'INVALSI nella predisposizione dei testi da sottoporre al Ministro della Pubblica Istruzione per la successiva scelta della prova a carattere nazionale da somministrare nell'ambito dell'esame di Stato, per l'anno scolastico 2007/2008, a conclusione del terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

**D. LGS n.8 del 9 aprile 2008** Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro

**Raccomandazione del Parlamento Europeo e Del Consiglio del 23 aprile 2008** sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

**MIUR - Direttiva n. 74 - 15 settembre 2008** Direttiva annuale triennale del MIUR all'INVALSI

**LEGGE n. 169 30 ottobre 2008**, “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università”, in G.U. 31 ottobre 2008 n. 256

**Legge n. 15 del 4 marzo 2009** Delega al Governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché' disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e alla Corte dei conti.

**Decreto Legislativo n. 150 del 27 ottobre 2009** Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni.

**D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009** Regolamento recante il coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni Riferimenti Europei

**MIUR - Direttiva n. 76 del 6 agosto 2009** Direttiva all'INVALSI per lo svolgimento della propria attività istituzionale per l'anno scolastico 2009/2010

**COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, del 3 marzo 2010** Comunicazione della Commissione, Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, Bruxelles

**MIUR - Direttiva n. 67 del 30 luglio 2010** Direttiva all'INVALSI per lo svolgimento della propria attività istituzionale per l'anno scolastico 2010/2011

**MIUR - Direttiva n. 87 del 3 ottobre 2011** Criteri per la predisposizione da parte dell'INVALSI dei testi della prova scritta a carattere nazionale nell'ambito dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione – anno scolastico 2011/2012

**Direttiva del 3 ottobre 2011** n. 88 Obiettivi delle rilevazioni nazionali INVALSI sugli apprendimenti degli studenti - a.s. 2011/2012

**Direttiva del 12 ottobre 2012** n. 85, Priorità strategiche dell'INVALSI per gli anni scolastici 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015

**D.P.R. n. 80 del 28 marzo 2013** Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione

**Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014** Priorità strategiche del Sistema nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015 2015/2016 e 2016/2017

**Legge n. 107 del 13 luglio 2015** ("Buona scuola") Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

**DPCM - 20 aprile 2016**, Inserimento degli Uffici di statistica dell'Agenzia delle dogane e dei monopoli e dell'Istituto per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi) nell'ambito del Sistema statistico nazionale.

**Decreto Legislativo n. 218 del 25 novembre 2016** Semplificazione delle attività degli enti pubblici di ricerca ai sensi dell'articolo 13 della legge 7 agosto 2015, n. 124.

**Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017** Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

MIUR Documento del 12 aprile 2017 di Visione Strategica Decennale 2017 – 2026 Invalsi su parere del Consiglio Scientifico espresso nella seduta del 16 dicembre 2016.

**D.P.C.M. n. 166 del 30 settembre 2020** Regolamento concernente l'organizzazione del Ministero dell'istruzione.

**D.M. n°6 del 5 gennaio 2021** Individuazione degli uffici di livello dirigenziale non generale dell'amministrazione centrale del Ministero dell'istruzione.

**MIUR Nota N. 23940 del 19 settembre 2022** Indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025

## **SIGLE**

A.T.A. Ausiliario, tecnico e amministrativo

C.M. Circolare Ministeriale

CERI Centre for Educational Research and Innovation

D.D.G. Decreto del Direttore Generale

D.I. Decreto interministeriale

D.L. Decreto legge

D.M. Decreto Ministeriale

D.P.C.M. Decreto Presidenza del Consiglio dei Ministri

D.P.R. Decreto del Presidente della Repubblica

IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement

INES International Educational Indicators

INVALSI Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

IPRASE Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa

ISCED International Standard Classification of Education

ISTAT Istituto nazionale di statistica

MI Ministero Istruzione

MIME Ministero Istruzione e Merito

MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

MPI Ministero della Pubblica Istruzione

OECD Organization for Economic Cooperation and Development

OFSTED Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

OMS Organizzazione mondiale della Sanità

PdM Piano di Miglioramento

P.E.I. Piano educativo individualizzato

PIRLS Progress in International Reading Literacy Study

PISA Programme for International Student Assessment

PTOF Piano Triennale dell'offerta formativa

QDR Quadri di riferimento teorico per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole

RAV Rapporto di Autovalutazione

SNV Servizio nazionale di valutazione

SSE Sistema Statistico Europeo

ValSiS – Valutazione di Sistema e delle Scuole – INVALSI

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization