

MENSILE PER INSEGNANTI GENITORI E STUDENTI FONDATO DA ALFREDO VINCIGUERRA
GIUGNO 2022 | NUMERO 623 | ANNO XLVII | EURO 5,00

TUTTO SCUOLA

DOSSIER
SPECIALE VALUTAZIONE

LA SCUOLA CHE SOGNIAMO

SOGNARE INSIEME

PNRR ISTRUZIONE: LA TRANSIZIONE DIGITALE





IL PUNTO SULLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE IN ITALIA

Sistema valutazione, facciamo il punto

I riferimenti bibliografici e normativi sono indicati nella versione digitale di questo stesso dossier nel quale sono pubblicati i contributi integrali degli autori



Quale valutazione per migliorare le scuole

ANNA MARIA AJELLO*

Il varo del Sistema Nazionale di Valutazione ha rappresentato una novità sostanziale nel nostro sistema scolastico perché ha fatto riferimento a una *concezione articolata di valutazione*. La tradizionale visione di valutazione come *controllo di acquisizione* mediante le prove standardizzate relative ad alcune competenze fondamentali di tre

aree disciplinari – italiano, matematica e inglese – è stata di fatto rinnovata dalla proposta del Format per l'Autovalutazione (RAV) e dalle valutazioni esterne delle scuole che si fondano entrambe sull'attività riflessiva di docenti e dirigenti scolastici.

Con questa novità si è introdotta una connotazione della valutazione che non è acquisita nella rappresen-

tazione sociale diffusa perché si è portati più facilmente a considerare il ruolo della valutazione sotto la prospettiva del controllo ispettivo, di una misura cioè che verifica secondo criteri prestabiliti prestazioni attese. Quasi sempre tuttavia questi controlli si attestano a conformità formali più che comprendere l'andamento sostanziale di comportamenti e le ragioni che influiscono sulla loro efficacia o inefficacia.

Limitandoci ora all'ambito scolastico si può riconoscere che controllo mediante le prove da un lato, e accountability come attività riflessiva prodotta dalla compilazione del RAV e dal dialogo simmetrico tra valutatori e scuole dall'altro, sono i poli della



realizzazioni delle diverse scuole.

Va inoltre segnalato che senza la continua messa a punto dei dati da parte dell'INVALSI, la compilazione del RAV diverrebbe progressivamente un mero adempimento. Questo è il rischio esiziale per l'autovalutazione delle scuole perché, banalizzando il processo e privandolo di senso, diventa molto più difficile in seguito restituirgli il carattere di riflessività autentica a cui aspira una corretta concezione di valutazione.

Una simile accezione mette in comunicazione più agevolmente ambienti diversi del sistema scolastico; l'approccio integrato di valutazione appena richiamato, infatti ha rappresentato anche il fondamento della sperimentazione del progetto PRODIS per la valutazione dei dirigenti scolastici. In quella sperimentazione in vero, si è sottolineata la funzione di *interazione simmetrica* tra dirigente scolastico e team di valutazione, perché ancorata al portfolio del dirigente scolastico e agli obiettivi del RAV, in modo che la proposta di giudizio dei team al Dirigente regionale – che si ricordi è il titolare della valutazione del dirigente scolastico – da un lato fosse fondata su dati espliciti e non discrezionali, dall'altro

rappresentasse per i dirigenti scolastici un'occasione per riconsiderare i diversi aspetti dei propri compiti professionali alla luce di un possibile miglioramento. La caratteristica di interazione con persone competenti propria dei team di valutazione, che hanno avuto una specifica formazione a questo scopo, rendeva attraente per i dirigenti scolastici lo scambio e si rilevava da parte loro l'interesse ad un simile coinvolgimento; proprio il contrario di quello che ci si aspettava da una visita di tipo "ispettivo" come più spesso si era portati a considerare quegli incontri. Anche in questo caso risulta evidente il ruolo assegnato alla valutazione per la promozione della riflessività condivisa riconosciuta come meccanismo fondamentale per indurre il miglioramento delle prestazioni professionali.

L'irruzione della pandemia purtroppo ha determinato i suoi effetti anche sui processi di valutazione: la sospensione delle prove per un anno e il progressivo oscuramento dei processi di valutazione delle scuole per l'impossibilità di mettere in atto le diverse procedure.

In questa circostanza si è evidenziato inoltre l'incremento di una già pre-esistente disegualianza degli ▶

medesima importanza che integrandosi connotano l'attuale concezione corretta e aggiornata di valutazione.

L'autovalutazione delle scuole, inoltre è ancorata a indicatori sperimentati e a dati attendibili elaborati di volta in volta da INVALSI che rappresentano la garanzia di autenticità del processo. Una delle obiezioni che vengono avanzate rispetto alla gamma articolata dei criteri e dei dati che vengono proposti è proprio quello della loro numerosità; si tratta invece di valorizzare piuttosto i diversi elementi che possono connotare l'andamento delle scuole, e la loro "essenzializzazione" cioè la riduzione del loro numero, finirebbe per omologare le differenze che esistono nelle



▶ studenti nelle condizioni di accesso alle fonti di apprendimento e negli esiti che i docenti hanno dovuto fronteggiare durante il lungo periodo di lontananza dalle scuole.

Da diverse parti ora si sottolinea costantemente l'esigenza di promuovere i cambiamenti necessari nelle scuole, sia per ridurre le attuali diseguaglianze negli esiti degli studenti, sia per promuovere e sostenere le innovazioni indispensabili per rendere gli studenti attivi e consapevoli del proprio apprendimento e migliorarne il rendimento scolastico.

Risulta chiaro in ogni caso come i docenti siano i protagonisti fondamentali di tali cambiamenti perché qualsiasi processo innovativo deve muovere da loro; tali cambiamenti tuttavia, si possono realizzare soltanto se i docenti per primi si attivano sulla base di un'esigenza avvertita professionalmente. Per tale ragione, riprendere in pieno e in modo autentico il processo di autovalutazione delle scuole rappresenta lo strumento fondamentale per perseguire questo obiettivo: la riflessività di docenti e dirigenti scolastici, indotta sulla base di criteri comuni, rappresenta infatti il meccanismo fondamentale per produrre il reale miglioramento delle scuole. Costituendo in vero un momento di impegno autentico e collettivo diviene nello stesso tempo lo strumento immediato per indurre i miglioramenti necessari sia nella realizzazione del curriculum, per gli aspetti legati alle discipline e alle relazioni con l'esterno, sia per incidere complessivamente sul funzionamento dell'organizzazione scolastica.

Il RAV come documento pubblico attendibile consente, infine, di riconoscere le caratteristiche di funzionamento e curricolari di ciascuna scuola: fornendo in tal modo una maggiore visibilità all'operato delle scuole, ciò costituisce anche la base per costruire legami più autentici con la comunità di riferimento. ■

** Sapienza Università di Roma.
Già presidente Invalsi*

Sistema nazionale di valutazione, ultima chiamata

PAOLO MAZZOLI*

Si è sentito spesso dire che il Sistema nazionale di valutazione ("SNV") "stenta a decollare", che le prove Invalsi sono inutili perché non sono state in grado di produrre effetti benefici al nostro sistema scolastico o, ancora, che il Rapporto di autovalutazione rischia, di anno in anno, di esaurire la sua capacità di promuovere riflessione e miglioramento trasformandosi gradualmente in un rito sempre meno incisivo.

Ma è davvero così? E, se è così,

queste valutazioni critiche riguardano la qualità degli strumenti o la qualità della loro implementazione ed utilizzazione?

Dico subito che tutte le evidenze che sono riuscito a raccogliere depongono a favore della seconda ipotesi, e cioè che siamo di fronte a strumenti di buona, o ottima, qualità messi a sistema con scarsa determinazione e "maneggiati" con discontinuità e poca convinzione.

Provo a elencare alcuni fatti che mi sembrano piuttosto significativi.



- **Il Regolamento del 2013 che istituiva il Sistema nazionale di valutazione non prevedeva alcun finanziamento.** Sembra incredibile, ma è così: nulla per l'elaborazione del Rapporto di autovalutazione ("RAV"), nulla per il contingente ispettivo, nulla per la realizzazione della piattaforma RAV, ecc. In effetti quello che si è riusciti a fare, lo si è fatto utilizzando una parte dei fondi Pon e le risorse ordinarie dell'Invalsi e dell'Indire.
- **Il contingente ispettivo, autonomo e indipendente, necessario per le visite dei Nuclei esterni di valutazione ("NEV") non è stato mai costituito.** Fu emanato un solo decreto ministeriale che disponeva l'utilizzazione di una parte dei pochissimi dirigenti tecnici già in servizio per il SNV, seguito da un decreto direttoriale di nomina del primo contingente e, nel dicembre del 2016, da una semplice nota del Ca-

po dipartimento per l'istruzione che ribadiva l'utilizzabilità dei dirigenti tecnici di ruolo, nonché di quelli temporanei previsti dalla Legge 107/2015, per il SNV e la valutazione dei dirigenti scolastici.

- **Dal 2014 non è stata più emanata la prevista Direttiva del Ministro sulle priorità del SNV** (l'ultima era del 2014). Ciò vuol dire che il Ministero è in ritardo di cinque anni.
- **Gli indicatori del RAV presentano alcune sfasature e imprecisioni.** Questi difetti sono dovuti principalmente alle modifiche effettuate dal Ministero non precedentemente testate.
- **Con l'eccezione della prova nazionale di fine terza media, le prove Invalsi sono state inserite in una legge dello Stato solo nel 2017.** Dunque nove anni dopo l'introduzione della prova nazionale obbligatoria. Non solo: la norma del 2017 prevedeva l'obbligatorietà della prova Invalsi dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e di quella dell'ultimo anno delle superiori. Ebbene, questa prescrizione è stata sempre derogata attraverso decreti legge emanati anche prima della pandemia e quindi senza alcuna motivazione. Prova ne è la recentissima Ordinanza Ministeriale che conferma, anche per l'a.s. 2021-2022, che la prova Invalsi dell'ultimo anno delle superiori non debba costituire requisito per l'ammissione all'esame di maturità e viene stabilita la stessa deroga anche per l'ammissione all'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione (terza media).
- **Nessun governo ha finora utilizzato i dati risultanti dalle prove Invalsi e dal RAV per le proprie politiche.** È vero che la maggior parte dei ministri ha rilasciato dichiarazioni sulla necessità di utilizzare i dati della valutazione standardizzata per realizzare energie politiche a supporto dei ter-

ritori e delle scuole più deboli, ma è anche vero che queste intenzioni non si sono tradotte, almeno finora, in azioni di medio-lungo termine con investimenti e sistemi di monitoraggio adeguati.

Potrei andare avanti elencando molti altri segnali della scarsa "presa in carico" del SNV e dei dati che ha prodotto da parte delle autorità nazionali e regionali.

Ci sono però dei segnali di segno opposto estremamente incoraggianti. Mi riferisco principalmente alla diffusione sempre più estesa di pratiche valutative imperniate sulla valutazione di sistema da parte delle scuole. Non dispongo di dati precisi ma posso testimoniare che il numero di richieste di supporto per sviluppare la capacità di leggere i dati della singola scuola (tanto delle prove standardizzate quanto del RAV) è cresciuto molto nel tempo. In un numero sempre crescente di scuole si sono formati dei gruppi di docenti che hanno acquisito non solo una buona capacità di lettura dei dati ma anche quella di illustrarne il significato e le implicazioni ai loro colleghi docenti. Più di tutti, è evidente, si sono mossi i dirigenti scolastici che hanno capito per primi che gli strumenti standardizzati di valutazione costituiscono la leva più affidabile per indurre effettivi miglioramenti nella propria scuola, senza perdersi in infiniti progetti che spesso non impattano sull'apprendimento dei ragazzi.

Nelle figure riportate alla pagina seguente sono riprodotte due slide tratte dalla presentazione al collegio dei docenti dell'Istituto Comprensivo Pianello (Piacenza) del docente referente per la valutazione. In ciascuna delle due viene riportata una priorità riportata nel RAV della scuola con accanto l'andamento effettivo del dato che la scuola si era impegnata a migliorare.

Infine sull'adeguatezza degli strumenti di valutazione standardizzata, in particolare sulle prove nazionali svolte dall'Invalsi, vorrei citare il ►



► giudizio che ne ha dato il responsabile del programma PISA dell'OCSE, Andreas Schleicher, nel marzo del 2019, dal significativo titolo "How Italy developed a state-of-the-art school assessment culture" ("Come l'Italia ha sviluppato una cultura della valutazione scolastica all'avanguardia") nel quale Schleicher esordisce così: "Ho visitato per la prima volta l'Istituto Nazionale per la Valutazione (INVALSI) in Italia nel 1989. A quei tempi si chiamava CEDE e era un luogo in cui gli ac-

cademici discutevano di ricerca educativa e contribuivano a studi comparati internazionali. Allora, pochi avrebbero pensato che l'Istituto avrebbe costruito una valutazione nazionale completa del sistema scolastico italiano. **Ma due decenni dopo, l'Italia ha fatto proprio questo.** La cultura della valutazione all'avanguardia del paese fornisce un'ampia diagnostica nazionale e verifica le prestazioni degli studenti in più materie e livelli scolastici in tutte le scuole italiane".

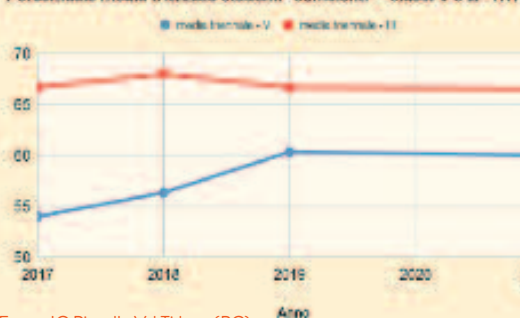
In sintesi: gli strumenti per una valutazione scolastica capace di indurre miglioramenti documentabili ci sono, e anche piuttosto buoni, quello che occorre è il loro rilancio con risorse e attenzione costante da parte dell'amministrazione centrale e il progressivo impegno per imparare a usarli in modo serio e sistematico da parte delle scuole e degli esperti che collaborano con esse. Gli esempi presentati in questo stesso dossier ne sono un valido esempio. ■

* Già direttore generale Invalsi

Priorità e traguardi RAV 1

Priorità	Traguardo
Migliorare la percentuale di studenti compresi nei livelli 3, 4 e 5 stabiliti dall'INVALSI.	Aumentare la media, su base triennale, per le classi 5° di scuola primaria e 3° di scuola secondaria di primo grado rispetto al triennio precedente.

Percentuale media triennale studenti "sufficienti" - classi V e III - ITA



Fonte: IC Pianello Val Tidone (PC)

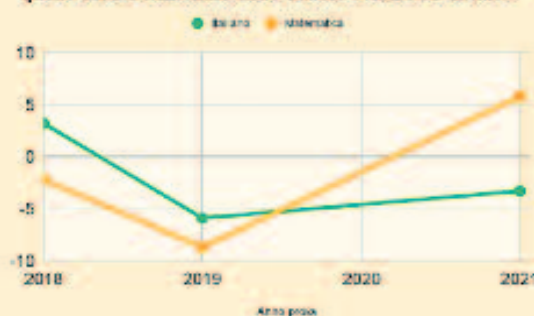
Percentuale media triennale studenti "sufficienti" - classi V e III - MAT



Priorità e traguardi RAV

Priorità	Traguardo
Migliorare nel prossimo triennio 2019-22 gli esiti di ITALIANO e MATEMATICA delle classi 3° di scuola secondaria di primo grado rispetto alle rilevazioni 17/18 e 18/19.	Progressivo allineamento dei risultati delle classi 3° di scuola secondaria di primo grado alle scuole con indice ESCS simile (background socioeconomico e culturale).

Differenza percentuale tra il punteggio della scuola e quello medio nazionale delle scuole con ESCS simile -



Fonte: IC Pianello Val Tidone (PC)



Il formative educational evaluation e la sua sostenibilità nelle scuole

IRA VANNINI*

L'uso del *formative educational evaluation* – non troppo distante da quanto ipotizzato dalla normativa scolastica italiana attraverso il RAV – va nella direzione di pratiche cosiddette di “ricerca-formazione”. Nello specifico, i principali aspetti procedurali – portati avanti da gruppi di insegnanti accompagnati da ricercatori/formatori – tendono a porre in un continuo interscambio momenti di auto- e di etero- valutazione:

- innanzitutto vi è un'attenzione ai contesti intesi in senso ecologico, nei quali è importante identificare (e *condividere* fra gli attori del contesto valutato) un insieme coerente di *indicatori di qualità validi* che possano, seppure parzialmente, restituire la complessità del contesto;

- gli indicatori divengono le categorie di analisi di specifici strumenti da utilizzare per *osservazioni sistematiche* (dei contesti, delle pratiche, delle documentazioni, ...) atte a fornire informazioni affidabili e precise di cui il ricercatore stesso deve essere garante, grazie alla sua competenza, sia rispetto all'ambito educativo sia relativamente all'uso delle procedure;

- le osservazioni compiute prendono la forma di report di dati da *restituire*, da parte del ricercatore, a tutti gli attori coinvolti nel contesto valutato. All'interno di tale momento di restituzione, il ricercatore è colui che elabora e presenta i dati raccolti, dà ragione delle procedure utilizzate, evidenzia i punti di forza e di criticità emersi durante l'osservazione ed è pronto

a supportare gli insegnanti nell'analisi delle difficoltà rilevate e nella riflessione su *ipotesi di miglioramento*.

Come si osserva nella Figura 1, la partecipazione e il coinvolgimento di tutti gli attori del contesto valutato al momento della restituzione, insieme al ricercatore, assume la connotazione di un processo *transazionale* in senso deweyano, dove lo scambio e il confronto tra i soggetti che condividono l'esperienza educativa in uno stesso contesto conducano a individuare e negoziare nuove visioni e nuove possibilità di cambiamento.

Tale approccio – ciclico e teorico-pratico – mira ad armonizzare una valutazione che sia, da un lato, eterodiretta e scientificamente fondata grazie all'uso di strumenti validi e utilizzati in modo rigoroso anche da “esterni al contesto” e, dall'altro lato, che sia anche autentica auto-valutazione atta a innescare processi di interpretazione del dato e riflessione all'interno del gruppo dei “valutati”.

Il “dato” viene infatti osservato, restituito, apprezzato e riflettuto; è all'interno della dimensione del *riflettere* che si attivano le spinte verso il cambiamento e l'innovazione, sia per quanto concerne la professionalità ▶

Le prime ricerche docimologiche sistematiche compiono cento anni

RIUSCIREMO ALMENO ORA, DOPO UN SECOLO, AD APPLICARNE DIFFUSAMENTE E CON SPIRITO CRITICO GLI ESITI PIÙ IMPORTANTI PER MEGLIO QUALIFICARE I PROCESSI EDUCATIVI FORMALI?

GAETANO DOMENICI*

In questo mese di giugno del 2022, mese nel quale peraltro si svolgono nel nostro paese quasi tutti gli esami posti a conclusione dei vari cicli scolastici, ricorre il centenario dello svolgimento della prima ricerca sistematica sui problemi della valutazione e degli esami che può a ragione considerarsi come uno dei principali contributi fondativi della Docimologia. Una nuova scienza dell'educazione, questa, che, come affermerà alla fine degli anni Venti di quel secolo lo stesso Henri Piéron¹ coniandone il nome, si occupa specificatamente dello studio sistematico, appunto, dei problemi valutativi nella scuola, anche al fine di provare e offrire ipotesi risolutive, scientificamente fondate.

Certo, ancor prima di quella data e a partire dalla progressiva diffusione nell'ottocento della scuola pubblica così come ancora oggi la conosciamo, vi erano state riflessioni su come risolvere alcuni problemi valutativi, via via emergenti, per esempio legati alla necessità di promuovere nella scuola giudizi sull'apprendimento più equi, di ridurre la componente soggettiva della valutazione, di intervenire a tale scopo sulla preparazione dei docenti, eccetera. E tuttavia, né le questioni volta a volta emerse, né le proposte di soluzione via via adombrate, erano mai state approfondite oltre gli interventi compiuti in modi episodici o estemporanei, per dare vita ad uno studio sistematico di esse.

Uno dei più importanti tentativi di riduzione del peso delle componenti soggettive nella strutturazione del giudizio valutativo venne compiuto addirittura sul finire della prima metà dell'800, nelle scuole pubbliche di

Boston². L'iniziativa fu presa perché una forte espansione della popolazione scolastica fece temere, ai responsabili politici e ai genitori appartenenti alle classi sociali più avvantaggiate, un abbassamento della qualità dell'istruzione. Per rendere meno ambiguo il dibattito che ne seguì, gli insegnanti pensarono di impiegare strumenti di rilevazione delle conoscenze – veri e propri antenati delle prove oggettive – più precisi di quelli allora usualmente impiegati nella valutazione scolastica, e di usare gli stessi strumenti per tutti gli studenti coinvolti nell'inchiesta conoscitiva così da poter compiere comparazioni affidabili dei risultati. Ma anche dopo questa iniziativa, decisamente la più vicina alle ricerche docimologiche in senso stretto, a causa di molteplici ragioni storicamente definite, non si dette seguito a studi organici sui problemi valutativi che avevano dato origine all'inchiesta, magari partendo dai quei primi risultati registrati.

Bisognerà attendere gli anni Venti del Novecento perché si registrino quelle condizioni storiche di crisi, prima, di sviluppo socio-economico e culturale, poi, in grado, di segnare un contesto favorevole ad un avvio sistematico



► dell'insegnante (e del dirigente) coinvolto nel processo, che assume consapevolezza rispetto alla propria pratica; sia per l'intero contesto educativo che diviene potenzialmente capace di individuare e condividere scelte operative volte al superamento degli

aspetti di criticità. Se la valutazione è "sapere pratico orientato all'azione", «la riflessione di cui si avvale e cui tende può essere intesa come vera e propria *praxis*, come dialettica tra pensiero e azione che rende possibile il cambiamento. Tale idea di valuta-

zione in termini di promozione della qualità e del cambiamento richiama anche la prospettiva teorica dell'*empowerment evaluation* nel momento in cui in tali processi di miglioramento si chiama in causa la capacità degli attori del sistema di partecipare atti-

ed organico di ricerche e di studi in ambito valutativo, anche a livello internazionale, che condurranno alla nascita della Docimologia.

La prima di esse, la ricerca sull'esame di licenza elementare compiuta nel 1922 da H. Piéron, in collaborazione con la moglie Mathilde Angenout ed Henri Laugier, coinvolse 117 allievi che dovevano sostenere l'esame e si caratterizzò peculiarmente, rispetto alle ricerche di psicotecnica, soprattutto per la specificità dell'oggetto di studio, oltre che per l'impostazione della procedura di indagine e per gli strumenti di rilevazione dei dati utilizzati. Fu impiegata una batteria di 6 test e furono compiuti confronti, e calcolate correlazioni tra gli esiti delle prove somministrate, quelli relativi allo scrutinio di fine anno e i voti riportati negli esami, da cui emersero effetti di sovra o sottostima degli studenti a seconda della loro influenza sull'esaminatore: una sorta di *effetto di alone*, che alterava il giudizio valutativo



dei docenti. A partire da quella ricerca, altri studi e altre indagini si succedettero intensamente nel decennio successivo, tanto da accrescere e consolidare sia il patrimonio teorico concettuale e interpretativo di questa specifica nuova area conoscitiva, sia l'articolazione della strumentazione e delle procedure operative per poterlo incrementare attraverso riflessioni e risultati di ricerca autonome. Due fattori, questi, necessari perché abbia luogo quell'emancipazione di un nuovo sapere organizzato, dalla o dalle discipline madri, da cui in qualche modo ha avuto origine - in questo caso soprattutto dalla psicotecnica -, per poter dare forma ad una nuova disciplina, ad un sapere strutturato nuovo, - con un proprio statuto epistemologico, e propri metodi di indagine -, accreditabile come sapere scientifico. Anche così ha avuto origine, come abbiamo visto, la Docimologia. Una scienza che assieme alla Didattica e alla Psicologia riveste, tra le venti-trenta che studiano i problemi educativi, un rilievo del tutto particolare nella formazione dei docenti³. Dalla padronanza dei più rilevanti risultati, non solo recenti, delle principali indagini teorico-operative di quelle discipline dipende, infatti, buona parte della preparazione professionale dei docenti (che va coniugata ovviamente alla conoscenza aggiornata dell'area disciplinare di insegnamento) e da questa, la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, come peraltro si è potuto rilevare in questi due anni di limitazioni della frequenza scolastica imposte dalla pandemia.

Sarebbe perciò utile riflettere su quanta parte del sapere docimologico originario, ancora oggi ritenuto necessario per qualificare l'istruzione delle prossime generazioni, trovi posto nell'impegno formativo quotidiano nella nostra scuola, e su come migliorare, se necessario, la formazione e lo sviluppo professionale dei docenti e l'educazione dei giovani. ■

¹ Cfr. H. Piéron, (1963), *Examens et docimologie*, P U F, Paris, tr. it. di L. Baraldini (1965), *Esami e docimologia*, Armando Armando, Roma.

² Cfr. B. Vertecchi, (1989), "Docimologia", *Enciclopedia Pedagogica*, VII, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 4040-4045.

³ Cfr. G. Domenici, (202027), *Manuale della Valutazione Scolastica*, Editori Laterza, Roma-Bari.

vamente al processo di valutazione, in un'ottica di *autovalutazione* e di progressiva autodeterminazione rispetto alle scelte da compiere. La valutazione risponde pertanto a esigenze di tipo politico e di assunzione di consapevolezza degli insegnanti ri-

spetto alle scelte gestionali, organizzative, didattiche da compiere.

Chi scrive ha condotto per anni percorsi ricerca-formazione con un approccio di *formative educational evaluation* all'interno di molte scuole dell'infanzia, primarie e secondarie,

a livello di micro- e meso- sistema. Ciò che ne emerge, anche osservando tali esperienze di ricerca attraverso lo sfondo più ampio di quanto attualmente è richiesto alle scuole in modo istituzionalizzato attraverso le procedure del RAV, è la necessità di ▶

Figura 1 Modello di Formative Educational Evaluation



▶ una riflessione – a livello strutturale di sistema scolastico – su quali siano i fattori che possono realmente garantire la sostenibilità di tali percorsi.

Come già inizialmente osservato, la fragilità della cultura della valutazione nella scuola italiana ostacola una effettiva realizzabilità di processi organici di auto-valutazione all'interno delle scuole. Di tale fragilità è prima di tutto necessario accorgersi, e assumersi – a livello politico e di gestione del sistema nazionale – l'onere di sostenerne il rafforzamento, attraverso azioni che siano intenzionalmente progettate, non estemporanee e casuali. Una cultura della valutazione, e dunque dell'auto-valutazione, nelle scuole va sostenuta agendo su molteplici variabili, in quanto il problema da affrontare è complesso e articolato ed esige azioni altrettanto intelligenti e articolate. La struttura del nostro sistema d'istruzione attualmente non garantisce alle scuole:

- di disporre internamente di competenze tecniche e scientifiche diffuse per fare valutazione,
- di usufruire di tempi di lavoro adeguati per chiedere agli insegnanti e ai dirigenti di esercitarsi in pratiche di confronto collegiale,

- di fare affidamento su risorse e investimenti economici utili a creare percorsi di ricerca-formazione atti a supportare processi di etero- e auto- valutazione;

- di fare affidamento su processi organizzativi e relazionali nei quali gli insegnanti possano realmente sentirsi protagonisti attivi dei processi decisionali interni agli istituti.

Questi aspetti, solo per toccare le principali questioni, rallentano lo sviluppo del nostro sistema scolastico come sistema autonomo e di qualità. Lungi dal pensare che esistano soluzioni semplici a una problematica tanto complessa, è tuttavia essenziale interrogarsi – a differenti livelli di responsabilità istituzionali – su quali siano le strade per promuovere un cambiamento di prospettiva che coinvolga pienamente le istituzioni scolastiche del nostro Paese. Tale cambiamento implicherebbe scelte a livello sia di politiche scolastiche e di sostegno alla professionalità docente, sia di riorganizzazione delle prassi progettuali, didattiche e docimologiche interne alle scuole. ■

* *Alma Mater Studiorum
Università di Bologna*



L'autovalutazione come processo organizzativo nella scuola

.....
DINA GUGLIELMI*
.....

Questo intervento intende focalizzarsi sull'autovalutazione come strumento con cui la scuola apprende e migliora anche grazie al processo organizzativo sottostante. In questa direzione è necessario recuperare la prospettiva della scuola come organizzazione che apprende. La scuola che apprende non è una scuola isolata o autore-

ferenziale ma che lavora sulla co-costruzione del progresso educativo, attraverso la rete con altri stakeholder e attraverso l'autoriflessione su dati e risultati disponibili. Sono ovviamente molti i nessi tra scuola che apprende, processo di autovalutazione e miglioramento continuo. A titolo esemplificativo possiamo riprendere il framework teorico per il mi-

glioramento della scuola definito da Robinson e colleghi attraverso 5 domini di attività organizzative: direction setting (capire il contesto e porre chiari obiettivi), organizzare per risultati, formazione professionale degli insegnanti, cultura degli insegnanti, leadership strategica. Da un punto di vista teorico i nessi tra questa prospettiva e l'autovalutazione nella scuola sono evidenti: nella pratica invece il presidio di alcuni aspetti del processo (ad esempio chiarezza e condivisione obiettivi) è piuttosto carente.

Per approfondire e capire come accompagnare le scuole nel processo di autovalutazione anche da una prospettiva organizzativa è stato impostato il lavoro di ricerca realizzato dal gruppo di Psicologia del lavoro e ▶



► di Pedagogia del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna dal titolo "Punti di forza, criticità, opportunità di miglioramento del processo di autovalutazione in Emilia Romagna". Tale studio ha avuto l'obiettivo di analizzare: a) il processo di autovalutazione nelle scuole emiliano romagnole per individuare modalità di applicazione efficaci; b) il processo di identificazione e di scelta delle priorità e degli obiettivi di processo nel Rapporto di Autovalutazione (RAV), per la successiva definizione del Piano di Miglioramento (PdM). L'indagine ha previsto un'analisi testuale dei 636 Rapporti di Autovalutazione elaborati nelle scuole dell'Emilia-Romagna e un approfondimento sui

Nuclei interni di Valutazione di 8 istituti scolastici (analisi SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats - tesa a identificare e valutare i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità e le minacce dello strumento RAV) e su un intero Collegio Docenti (questionario, N = 73 insegnanti).

La consistente mole di dati analizzati ha fatto emergere con chiarezza lo sforzo e le difficoltà incontrate nell'implementazione del processo, ma anche il cambiamento culturale e di prospettiva necessario a trasformare l'autovalutazione in una delle prassi della scuola. Nello specifico, richiamiamo qui alcuni punti di attenzione emersi dalla ricerca, che possono essere di aiuto per lo svilup-

po futuro del processo: a) opportunità di inserimento del RAV nel normale funzionamento della scuola per facilitare il processo di cambiamento sottostante la logica del miglioramento continuo; b) necessità di mettere a punto processi decisionali supportati da analisi di tipo empirico; c) necessità di fondare sui dati la programmazione delle priorità tra gli obiettivi da perseguire; d) opportunità di procurarsi informazioni relative alla efficacia e alla efficienza della scuola (l'assenza di informazione sull'esito delle proprie azioni rinforza la scelta di obiettivi collegati a risultati di breve termine).

Se in prima applicazione ci sono state criticità (ad esempio una carenza di riscontri del processo all'inter-



no del PTOF), ora l'interrogativo importante è capire verso quale direzione si evolverà l'autovalutazione all'interno delle scuole. Siamo lontani dal poter pensare a una sua integrazione funzionale dentro i processi collegiali e organizzativi della scuola e in molti casi siamo lontani anche dalla diffusione di pratiche di autovalutazione e miglioramento delle scuole in termini di efficacia pedagogico-didattica e di crescita della professionalità educativa. Saranno quindi necessarie spinte "gentili", se non si vuole perdere questo strumento per il miglioramento della scuola.

Le premesse citate in precedenza, i risultati dell'indagine brevemente sintetizzata, l'analisi di quanto avviene negli altri paesi (ET 2020) ci portano ad alcune riflessioni su come rilanciare l'autovalutazione per favorire la "ripresa e resilienza" anche all'interno della scuola, dopo due anni dove l'emergenza Covid è stata dominante e non ha lasciato spazio (né risorse – cognitive ed emotive) per altro.

In sintesi:

a) *Generare il bisogno di autoriflessione per il miglioramento.* Dopo due anni di pandemia la compilazione del RAV, considerata la lunghezza, la presenza di indicatori percepiti come non utili, l'impossibilità percepita di potere realmente intervenire su alcuni obiettivi, rischia di vedere accantonato per sempre questo strumento (o nella migliore delle ipotesi ridurlo a mero adempimento che interessa DS e pochi insegnanti coinvolti). Come generare questo bisogno è una sfida, ma se si ritiene che l'autovalutazione sia uno strumento efficace, il sistema va incoraggiato a pensare l'autovalutazione come il modo "naturale" di funzionare. Sicuramente spinte di tipo normativo e formazione sul tema (per aumentare consapevolezza da un lato e competenze pratiche dall'altro) potrebbero essere un avvio: tuttavia, sino a che auto-

valutarsi sarà percepito come un atto imposto (ad esempio dalla normativa) o eticamente giusto (una sorta di "dover essere"), toglieremo alla scuola la percezione che autovalutarsi è vantaggioso per i diversi attori organizzativi, perché fa aumentare la possibilità di esercitare un controllo autonomo sui propri comportamenti. Se mi autovaluto, sono spinto a darmi gli obiettivi (invece che farmeli attribuire) e tolgo dalla valutazione la componente "giudizio" (che non piace a nessuno).

b) *Sperimentazioni per la messa a punto di strumenti agili e percepiti come utili,* costruiti con percorsi di ricerca-formazione con il coinvolgimento delle scuole. Molto materiale scientifico è stato prodotto in questi anni con molti dati e informazioni relative al processo di autovalutazione e agli elementi che possono favorire la progettazione di piani di miglioramento efficaci. Questo materiale è spesso di carattere internazionale con un necessario bisogno di contestualizzazione e di traduzione operativa.

c) *Bisogno di buone pratiche e cultura sia da esperienze italiane che internazionali.* Supportare il processo di autovalutazione con la condivisione di buone pratiche e linee guida, che possano orientare le scuole nella scelta delle metodologie per la valutazione e nell'individuazione degli elementi da migliorare emersi dal processo. A tal fine, il National College for School Leadership (MacBeath, 2012), ha pubblicato già una decina di anni fa un manuale sull'autovalutazione, che include nozioni metodologiche (tra cui i principi, limiti e procedimenti alla base della valutazione), esempi di pratiche e strumenti utili per l'autovalutazione ed esercizi per stimolare la riflessione dei dirigenti sulle pratiche in atto nelle loro scuole ed eventuali miglioramenti.

d) *Importanza di un coinvolgimento plurale.* Uno dei risultati principali della ricerca illustrata in precedenza è l'importanza ma anche la criticità di coinvolgere tutto il personale della scuola nel processo di autovalutazione (una percentuale importante degli intervistati non era a conoscenza dei contenuti). Ci troviamo quindi di fronte a un gap importante. Una situazione italiana dove la padronanza sul processo e sui risultati è circoscritta a un ristretto numero di persone all'interno della scuola (il nucleo di valutazione e il DS) e prassi che indicano la necessità di coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti nel sistema scolastico (non solo il dirigente, gli insegnanti e il resto del personale scolastico, ma anche gli studenti e le loro famiglie). Diverse ricerche svolte in paesi europei si sono focalizzate sul coinvolgimento di tutti questi stakeholders nel processo di autovalutazione (ET2020). In Irlanda ad esempio molta attenzione è stata dedicata all'inclusione della prospettiva degli studenti. Al riguardo diverse ricerche (es. O'Brien et al., 2022) hanno permesso anche di individuare le difficoltà che possono emergere coinvolgendo gli studenti nel processo di autovalutazione e le modalità per il loro superamento, indagando i metodi adottati da diverse scuole (come ad esempio la creazione di un gruppo di autovalutazione composto da studenti e insegnanti). In sostanza, coinvolgere altri non è mai a costo zero, ma – come tutti gli investimenti – ciò che oggi è un costo si trasforma domani in un esito vantaggioso. E, quando i vantaggi diventano visibili ai diversi attori, diviene meno necessario motivare, convincere, persuadere a impegnarsi nell'autovalutazione. ■

* Alma Mater Studiorum
Università di Bologna



Ricerca e monitoraggio dei processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche

DAVIDE CAPPERUCCI*

A conclusione del primo triennio di attuazione del SNV, nell'anno scolastico 2019/2020 l'Università di Firenze ha condotto un'indagine esplorativa con 104 istituti comprensivi della Toscana, limitatamente alle scuole del primo ciclo, denominata "Monitoraggio dei processi di autovalu-

tazione delle istituzioni scolastiche". L'indagine ha coinvolto le 10 province della regione, con un numero minimo di scuole partecipanti pari a 4 per le province più piccole e di 16 per quelle più grandi. Il campione è stato individuato attraverso una procedura non probabilistica, di adesione volontaria alla ri-

cerca in essere, che si è posta i seguenti obiettivi:

- individuare le criticità incontrate dai NIV nella definizione di *Priorità* e *Traguardi* a conclusione del processo di stesura del RAV;
 - verificare l'efficacia del RAV nell'accompagnare i processi di autovalutazione e rilevare su quali aree e obiettivi di processo si sono concentrate le scelte di miglioramento delle scuole;
 - riconoscere le modalità di utilizzo dei giudizi autovalutativi che le scuole si sono attribuite in merito alle aree degli *Esiti* e dei *Processi* del RAV;
 - far emergere le esigenze dei componenti dei NIV per implementare le loro competenze nella conduzione dei processi di autovalutazione.
- Per rispondere agli obiettivi dello



effettuata online mediante il software *LimeSurvey*, si è basata sulle risposte fornite da 624 componenti dei NIV. La presentazione dei risultati di seguito riportata fa riferimento agli obiettivi della ricerca.

La corretta definizione delle Priorità e dei Traguardi rappresenta un'attività molto importante a conclusione del processo di autovalutazione (Invalsi, 2017). Dalla ricerca è emerso come buona parte delle scuole abbia incontrato non poche difficoltà nell'individuare correttamente Priorità e Traguardi. Più precisamente il 16% dei componenti dei NIV evidenzia difficoltà nella corretta formulazione delle "Priorità" a fronte dei dati raccolti nel RAV, minori sembrano essere le criticità legate alla definizione dei "Traguardi" pari al 7%. In questo caso l'87% dei rispondenti dichiara che il NIV di appartenenza ha preferito ricorrere a Traguardi quantitativi perché ritenuti più facili da verificare. Il 19% del campione dichiara di aver incontrato difficoltà nel collegare i traguardi alle priorità precedentemente individuate. Per quanto riguarda la scelta delle aree degli Esiti alle quali ricondurre priorità e traguardi, il 65.3% dei rispondenti riferisce che il NIV di appartenenza ha scelto l'area dei "Risultati scolastici", il 57.2% quella dei "Risultati nelle prove standardizzate nazionali"; il 39.1% quella dei "Risultati a distanza" e il 49.8% quella delle "Competenze di cittadinanza e europee". Il 76.2% ha individuato due aree su cui concentrare i propri sforzi di miglioramento; il 18.8% ha scelto una sola area e il 5.0% più di due. Per quanto riguarda il numero delle priorità prescelte la maggior parte si è concentrata su due di esse (89%).

studio è stato predisposto il questionario SSE-Moniquest (*School Self-Evaluation Monitoring Questionnaire*) rivolto ai dirigenti scolastici e ai componenti dei NIV appartenenti al personale scolastico. Il questionario, composto da 42 item, è stato organizzato in 4 sezioni: 1. Definizione delle priorità e dei traguardi; 2. Aree e obiettivi di processo; 3. Autovalutazione degli esiti e dei processi; 4. Misure per lo sviluppo delle competenze dei Nuclei Interni di Valutazione. Per quanto riguarda le tipologie dei quesiti sono state predisposte domande dicotomiche, con risposte a scelta multipla e con l'impiego di scale Likert a 5 punti. Il processo di valutazione dello strumento ha restituito un *alpha* di Cronbach pari a .982. L'elaborazione dei dati ottenuti a seguito della somministrazione del questionario,

La seconda sezione del questionario ha inteso verificare l'efficacia del RAV nell'accompagnare i processi di autovalutazione e su quali aree e obiettivi di processo si sono orientate le scelte dei NIV. Se per un verso la struttura complessiva del RAV, arti-

colata in Contesto, Esiti e Processi, sembra aver ricevuto un apprezzamento positivo dalla maggior parte dei componenti del RAV, come attestato dal 76.9% di essi, diverso sembra essere il parere rispetto alle aree e agli obiettivi di processo. Rispetto alle aree infatti si riscontra un generale apprezzamento per quanto riguarda quelle riferite agli Esiti (80%), seguito dalle aree dei Processi educativi e didattici, da quelle dei Processi organizzativi e gestionali ed infine dal Contesto. Rispetto ai Processi organizzativi e gestionali e al Contesto rispettivamente il 55.5% e 58.8% dei rispondenti ritiene che le aree previste non siano in grado di rappresentare chiaramente la complessità e la variabilità connessa al funzionamento delle istituzioni scolastiche e ancor meno l'eterogeneità dei contesti socio-economici e culturali in cui esse sono collocate.

Per quanto riguarda gli indicatori riferiti alle varie aree del RAV, quelli ritenuti dai NIV maggiormente in grado di raccogliere dati significativi per l'autovalutazione e il miglioramento delle scuole, in senso decrescente, risultano essere quelli dell'area "Risultati scolastici", "Risultati nelle prove standardizzate nazionali", "Curricolo, progettazione, valutazione", "Continuità e orientamento", "Ambiente di apprendimento"; quelli maggiormente critici, che richiederebbero di essere ulteriormente integrati, riguardano le aree "Orientamento strategico e organizzazione della scuola", "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie", soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento delle famiglie nella condivisione degli esiti della valutazione, e "Territorio e capitale sociale".

Rispetto alla selezione degli obiettivi di processo in funzione dei quali individuare apposite azioni di miglioramento, i componenti dei NIV sembrano privilegiare soprattutto le aree legate alle Pratiche educative e didattiche (68.8%) e in misura minore ▶

■ re quelle relative alle Pratiche organizzative e gestionali (31,2%). Il numero più consistente di obiettivi di processo infatti ha riguardato le aree “Curricolo, progettazione, valutazione”, “Continuità e orientamento” e “Ambiente di apprendimento”. Questo dato potrebbe in parte essere correlato alla composizione dei NIV, dove il numero dei docenti (seppur con funzioni di responsabilità) risulta essere superiore a quello dei dirigenti scolastici.

Il questionario ha inteso anche rilevare, attraverso la percezione dei componenti del NIV, anche eventuali aspetti di incoerenza tra le risultanze del processo di autovalutazione e la definizione delle priorità, come indicato negli esempi riportati di seguito:

- giudizio negativo (tra 1 e 3) in una determinata area e assenza di priorità di miglioramento relative all’area in questione, come evidenziato dal 17.9% dei componenti dei NIV;
- giudizio molto positivo (tra 6 e 7) in tutte le aree degli “Esiti” e individuazione di un numero di priorità e/o obiettivi di apprendimento superiore a tre. Questa incongruenza è stata segnalata da una percentuale circoscritta di rispondenti (3,2%);

- giudizio molto positivo (tra 6 e 7) sull’area “Risultati nelle prove standardizzate nazionali”, in maniera incoerente con il dato collegato al descrittore relativo alle differenze nel punteggio rispetto a scuole con contesto socioeconomico e culturale simile (ESCS). Difficoltà di questo genere, connesse alla lettura e interpretazione dei dati, sono quelle che hanno fatto registrare una frequenza maggiore, come rilevato dal 42.7% del campione;

- priorità riferite solo all’area “Competenze chiave di cittadinanza e europee”, in cui non vi sono indicatori nazionali di confronto, casistica segnalata dal 21.3% dei NIV.

La quarta sezione del questionario ha inteso rilevare quali aspetti possono sostenere lo sviluppo delle competenze dei componenti dei NIV a vantaggio sia della professionalità dei singoli che del miglioramento della scuola.

Le risposte del campione hanno fatto emergere la necessità di una formazione specifica per i NIV (78.8%), che sembra essere maggiore nei dirigenti scolastici rispetto al resto del personale scolastico; la disponibilità di risorse metodologiche,

strumentali e tecnologiche per poter diffondere la cultura della valutazione dentro le scuole attraverso un approccio *evidence-based* (66.9%); il riconoscimento di incentivi economici e/o incarichi per la valorizzazione della professionalità a fronte delle responsabilità connesse all’attuazione delle pratiche valutative (78.4%); la necessità di disporre del tempo necessario da dedicare all’autovalutazione (88.3%); la presenza di misure di accompagnamento esterne mediante forme di collaborazione con Università e centri di ricerca (80.2%); forme continuative di raccordo tra la valutazione interna e la valutazione esterna (79.6%), ed infine la costruzione di un clima collaborativo attorno all’autovalutazione in grado di favorire la partecipazione e il coinvolgimento dell’intera comunità scolastica (88.4%).

Dalla ricerca in questione è emersa la necessità di rilanciare le politiche nazionali per l’autovalutazione, che hanno subito una battuta di arresto a causa della pandemia, e alle quali adesso occorre dare un nuovo impulso, ripartendo dall’analisi e dall’interpretazione dei dati delle scuole nella prospettiva del miglioramento. L’autovalutazione, se concepita come strumento di conoscenza, sviluppo e autoregolazione, può orientare il cambiamento delle istituzioni scolastiche verso livelli di efficacia ed efficienza condivisi a livello sistemico e locale, valorizzando le competenze professionali del personale, le caratteristiche peculiari di ciascuna scuola e incrementando nel medio periodo sia i risultati degli studenti che la qualità dell’istruzione. ■

* Università di Firenze



I contenuti di questo Dossier rappresentano un abstract di un più ampio speciale. I contributi integrali sono consultabili nello speciale “Il punto sulla valutazione delle scuole” su www.tuttoscuola.com