



Milena Pomponi

1^Afferenza: Università degli Studi Roma Tre, milena.pomponi@uniroma3.it

2^Afferenza: Università Niccolò Cusano, milena.pomponi@unicusano.it

Quale sviluppo/apprendimento professionale in relazione ai processi inclusivi dell'organizzazione scolastica? What professional development/learning in relation to inclusive processes of school organization?

Fuori Call

The professional development/learning (Calvert, 2016) of teachers and school principals is a much-discussed topic within the programs of institutional school policies and the focus of various academic debates. This construct reasoned the terms of collegial participation in relation to the processes of self-analysis and self-improvement that substantiate the school organization (Pomponi, 2021; Pomponi & Bocci, 2024; Pomponi & Bocci, 2025) is constantly evolving due to the innovations that have affected the tools and the different levels of education and training. The paper presents the data of an exploratory survey involving school principals and teachers in the years 2019-2020/2024-2025 and argues the reflections regarding the participation (Damiani, 2016) in self-assessment and self-improvement processes.

Keyword: professional development; learning; self-assessment; self-improvement; participation.

Lo sviluppo/apprendimento professionale (Calvert, 2016) degli/delle insegnanti e dei dirigenti scolastici è un tema molto attenzionato all'interno dei programmi delle politiche istituzionali scolastiche e dei focus di diversi dibattiti in ambito accademico. Questo costrutto ragionato i termini di compar- tecipazione collegiale in relazione ai processi di autoanalisi ed automiglioramento che sostanziano l'organizzazione scolastica (Pomponi, 2021; Pomponi & Bocci, 2024; Pomponi & Bocci, 2025) è in continua evoluzione per le novità che hanno investito gli strumenti ed i diversi gradi di istruzione e di formazione.

Il contributo presenta i dati di un'indagine esplorativa che ha coinvolto i dirigenti scolastici e gli/le insegnanti negli anni 2019-2020 e 2024-2025 e argomenta le riflessioni riguardo alla partecipazione (Damiani, 2016) nei processi di autovalutazione ed automiglioramento.

Parola chiave: sviluppo; apprendimento professionale; autovalutazione; automiglioramento; partecipazione.

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pomponi, M. (2025). What professional development/learning in relation to inclusive processes of school organization? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 1, 414-427 <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-36>

Corresponding Author: Milena Pomponi | milena.pomponi@uniroma3.it – milena.pomponi@unicusano.it

Received: 06/04/2025 | **Accepted:** 23/06/2025 | **Published:** 30/06/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2025-36



1. I processi inclusivi: una questione di qualità

I processi inclusivi all'interno dell'organizzazione scolastica sostanziano tantissime procedure e possono riguardare diverse dimensioni, quali sono le culture inclusive, le politiche inclusive e le pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014). Nello studio, in termini di analisi ed interpretazioni, del sistema gestionale-organizzativo-progettuale, che qualifica la *governance* (Moretti, 2010; Domenici & Moretti, 2011) del dirigente scolastico (da qui in poi DS), si attenziona la dimensione delle politiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014) in relazione ai processi di autoanalisi ed automiglioramento (Pomponi, 2021). Quest'ultimi sono fondamentali perché autoregolano tutto il sistema funzionale alla *governance* scolastica, attraverso la *leadership* dirigenziale e collegiale¹, nella prospettiva di garantire la qualità dell'offerta formativa finalizzata a raggiungere il successo formativo e lo sviluppo della persona nella sua interezza dei/le bambini/e, alunni/e, studenti/esse.

I processi di autoanalisi ed automiglioramento, si esplicitano attraverso l'elaborazione di documenti fondanti l'istituzione scolastica - il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM) e la Rendicontazione Sociale - introdotti con il DPR n. 80/2013 e revisionati a livello strutturale a seguito della Legge n. 107/2015. Il percorso circolare (Barzanò, 2000; Barzanò *et all.* 2006) riflessivo-ricorsivo, di durata triennale, è stato avviato a partire dall'a.s 2014-2015² ed ha avuto un'evoluzione frammentaria sia in riferimento all'introduzione di tutti i documenti delineati all'interno del Decreto che per il coinvolgimento di tutti i gradi di istruzione e formazione.

Nell'a.s. 2022/23 è iniziato il nuovo triennio, 2022-2025, del Sistema nazionale di valutazione e del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Riguardo a quest'ultimo, nell'a.s. 2024/2025 sul portale Scuola in chiaro dovevano essere pubblicati sia l'eventuale aggiornamento che l'elaborazione della nuova triennalità 2025-2028 entro la data di inizio della fase delle iscrizioni.

Perché prestare attenzione ad un processo procedurale e strumentale che ha avuto uno sviluppo decennale, che dunque sembrerebbe consolidato? Quali sarebbero gli elementi che qualificherebbero l'attenzione in termini di innovazione ed avanzamento nelle conoscenze?

La considerazione principale riguarda, come accennato, l'evoluzione frammentata che ha caratterizzato lo sviluppo decennale dei processi in questione: in relazione all'a.s. 2024-2015, la rendicontazione sociale è stata introdotta nell'a.s. 2016-2017 (Nota MIUR n. 6257/2014) ed ha coinvolto tutte le scuole a partire dall'a.s. 2018-2019; la sperimentazione *on line* della realizzazione del RAV nelle Scuole dell'Infanzia (Nota MIUR n. 829/2016; Nota n. MIUR 5837/2018) e nei CPIA (Nota MI n. 21960/2021) è stata avviata nell'a.s. 2018/2019, successivamente quella dell'Istruzione e Formazione Professionale (*RAV IeFP. Sperimentazione a cura dell'INVALSI*) è avvenuta a partire dal marzo del 2021 (Pomponi & Bocci, 2024).

1 'Collegiale', è un aggettivo che rimanda al termine 'collegio', dal verbo latino *colligere* composto da *cum*, insieme, e *legere*, raccogliere e scegliere. Il 'collegio', in riferimento alla scuola, configura il Collegio dei Docenti, istituito dal DPR n. 416/1974 (il Decreto Delegato che riordina gli organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica) e disciplinato principalmente dall'art.7 del Dlgs n. 297/94 (Testo Unico della scuola). Il Collegio dei Docenti rappresenta l'organo, per 'eccellenza', di partecipazione democratica e il 'luogo' della co-progettazione (Ghedin *et all.*, 2013) e della riflessività (Mortari, 2009). In questa prospettiva, l'aggettivo 'collegiale' esprime e caratterizza l'*agency* degli insegnanti (Priestley *et all.*, 2015; Andreoli *et all.*, 2023), che pone lo studente "al centro dell'azione educativa" (Indicazioni Nazionali 2007-2012, p. 17) e si esplicita attraverso la pianificazione, l'organizzazione, il coordinamento di tutta le attività progettuali educativo-didattiche in un'ottica di condivisione (Asquini *et all.*, 2016; Ciani, 2019; Agrusti, *et all.*, 2021; Arte *et all.*, 2022) in termini di compartecipazione e corresponsabilità.

2 L'avvio della prima fase del processo di autovalutazione venne introdotta con il DPR n. 80/2013, in seguito al Progetto Valutazione e Sviluppo Scuola, VALeS. Si tratta di un progetto dell'Indire promosso dal MIUR per definire un modello e un percorso circolare utile a legare in maniera virtuosa la valutazione (auto ed eterovalutazione) e i processi di miglioramento scolastico. VALeS ha coinvolto circa 300 istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo variamente distribuite sul territorio nazionale dall'a.s. 2012/13 all'a.s. 2014/15. L'Invalsi ha avuto il compito di sostenere le scuole nel processo di autovalutazione e di valutazione esterna delle scuole, definendo indicatori, strumenti e procedure. L'Indire, invece, si è occupato del loro supporto nel percorso di pianificazione e attuazione dei processi di miglioramento attraverso l'azione di accompagnamento di Consulenti per il Miglioramento appositamente selezionati e formati.



Un ulteriore considerazione significativa riguarda alcuni cambiamenti che sono stati apportati all'interno della struttura del RAV in attuazione dell'art. 4 del Dlgs n. 66/2017 (Pomponi & Bocci, 2025), revisionato dal Dlgs n. 96/2019: l'applicazione di questo articolo ha determinato l'introduzione di specifici indicatori, grazie alla collaborazione tra l'INVALSI e l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, volti a valutare la qualità dell'inclusione scolastica.

In relazione a quanto affermato occorre riflettere sull'importanza dell'evoluzione di questa panoramica, la differenza riguardo all'elemento del tempo e del grado di istruzione e formazione dovrebbe essere analizzata rispetto al contesto nazionale all'interno del quale sono stati emanati gli interventi. Contestualmente dovrebbe essere analizzata la *ratio* degli stessi interventi attraverso un'interpretazione educativo-pedagogica (ad es. le motivazioni, le finalità) rispetto al grado di istruzione e formazione.

Si pensi inoltre alla complessità che caratterizza l'elaborazione di tali strumenti in rapporto alla specificità del grado di scuola, che dovrebbe essere approfondita anche attraverso lo studio di dati, la comparazione con ricerche nazionali ed internazionali, nonché la partecipazione a percorsi formativi pensati in maniera mirata realizzati in un'ottica inter-istituzionale.

L'attenzione, inoltre, riguardo la qualità degli indicatori dell'inclusione scolastica attribuisce un significativo valore al costrutto d'inclusione nell'ambito della dimensione delle politiche inclusive.

Alla luce di quanto affermato, il *focus* si pone sull'analisi dei processi di apprendimento (Robasto, 2017, p.19) sottostanti le procedure di autovalutazione ed automiglioramento, che dovrebbero valorizzare in un'ottica inclusiva il ruolo delle persone direttamente coinvolte nel sistema (*Ibidem*).

In relazione al *ruolo*, tali procedure richiedono una serie di passaggi formali all'interno degli Organi Collegiali (sono interessati il Collegio dei Docenti ed il Consiglio di Istituto) e una reale partecipazione collegiale da parte di tutti gli insegnanti, i/le rappresentanti delle famiglie (per la Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado) e degli/lle studenti/esse (per la Scuola Secondaria di Secondo Grado). Il coinvolgimento quindi riguarda tutta la comunità educante e non solamente i professionisti, membri del Nucleo Interno di Valutazione³, N.I.V., che spesso operano isolati (Bianquin, 2020) nella realizzazione di queste procedure.

Pertanto, tenendo in considerazione la dimensione delle culture inclusive (Booth & Ainscow, 2014), un elemento valoriale sottostante i processi di autovalutazione e di automiglioramento dovrebbe essere rappresentato da una 'cultura' condivisa, fondata sulla consapevolezza che il miglioramento della scuola sia un diritto e una responsabilità di ogni singolo membro della comunità educativa (MacBeath & McGlynn, 2006; Robasto, 2017). In tal senso, ciascun membro, attraverso il proprio contributo, potrebbe favorire lo sviluppo-apprendimento professionale (Calvert, 2016): l'esperienza formativa si co-costruisce insieme, all'interno della comunità professionale (Moretti & Alessandrini, 2015), come risultato di una *vision* e di una *agency* condivisa e collegiale.

Lo sviluppo-apprendimento professionale, pertanto, si qualificherebbe come l'esito di una reciproca e intenzionale interazione virtuosa (Bocci, 2021) finalizzata a un processo trasformativo del sistema (Bocci, 2016) in virtù del quale, l'*agency* condivisa e collegiale, si configura vettore di inclusività del sistema stesso (Bocci, 2019).

Ad oggi, nell'ambito della letteratura scientifica ed istituzionale, non sono presenti ricerche significative – pensate soprattutto in maniera congiunta tra Ministero, INVALSI ed Università – riguardo ai processi inclusivi, fondanti le procedure che qualificano gli strumenti di autovalutazione ed automiglioramento,

3 Il Nucleo Interno di Valutazione (N.I.V.) è istituito con il DPR n. 80/2013 ed è composto dal Dirigente Scolastico e da alcune Figure Strumentali nominate dal Collegio dei Docenti (la F.S. dell'Autovalutazione e/o del PTOF, la F.S. dell'Inclusione). Il N.I.V. ha una natura variabile, infatti la composizione e l'individuazione dei componenti è determinata dal Collegio dei docenti, secondo criteri relativi alla disponibilità, all'esperienza e alle competenze del personale docente.

Il N.I.V. ha diversi compiti, tra i quali favorire e realizzare le attività connesse al Sistema Nazionale di Valutazione, valutare il conseguimento degli obiettivi previsti dal PTOF e dal PdM, con particolare riferimento ai processi e ai risultati che attengono all'ambito educativo e formativo, al fine di progettare azioni di miglioramento.



ancor più che prendano in considerazione il punto di vista dei principali attori coinvolti, quali sono i DS e gli/le insegnanti.

L'indagine esplorativa presentata di seguito ci induce, quindi, a riflettere sull'importanza di dare sistematicità alle indagini sui processi di autovalutazione ed automiglioramento, poiché la loro continua evoluzione è in funzione sia degli elementi innovativi introdotti, che per la complessità dei contesti, sempre in costante cambiamento, in cui si esplicitano.

2. La metodologia

Alla luce di quanto affermato è stata progettata un'indagine esplorativa nell'a.a. 2024-2025, che si ispira ad una prima indagine realizzata nell'ambito del progetto di ricerca-formazione, R-F, (Asquini, 2018) intitolato *Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola*, condotta negli anni 2019 e 2020. L'indagine presentata è parte di un nuovo progetto di R-F, in continuità con il precedente percorso, che ha come focus giustappunto la valutazione della qualità dell'inclusione ragionata in relazione ai processi di autoanalisi ed automiglioramento, presentando il *RiPIAC* (Pomponi & Bocci, 2024) in una versione aggiornata nelle sezioni *Partecipazione, Condivisione e Piano Triennale dell'Offerta Formativa* in virtù di quanto previsto all'art.4 del già citato Dlgs n. 66/2017.

L'obiettivo è di rilevare se l'impatto degli interventi normativi abbia determinato cambiamenti, in termini di compartecipazione (Damiani, 2016) da parte degli/lle insegnanti e dei dirigenti scolastici, nelle procedure che sostanziano i processi di autovalutazione ed automiglioramento.

L'unità d'analisi, in coerenza con l'approccio *mixed method* (Trinchero & Robasto, 2019), è costituita da sei istituzioni scolastiche autonome della città e provincia di Roma (tre per l'anno 2019-2020 e tre per l'anno 2024-2025), che rappresentano il campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, 1999).

Il campione, è composto da: 310 docenti, 165 appartenenti a tre scuole coinvolte nell'anno 2019-2020 e 145 appartenenti a tre scuole coinvolte nell'anno 2024-2025; 48 Dirigenti scolastici, 28 coinvolti nella rilevazione nel 2019-2020; 20 coinvolti nella rilevazione nel 2024-2025.

Nella scelta delle scuole sono stati considerati alcuni criteri comuni: l'interesse per i temi dei processi inclusivi in riferimento ai processi di autovalutazione ed automiglioramento; le esperienze pregresse in progetti finalizzati alla promozione dell'inclusione; il grado di investimento nella formazione.

L'indagine è stata realizzata avvalendosi di alcune domande che compongono rispettivamente le sezioni *conoscenza* (dal quesito 1 al 6) e *partecipazione* (dal quesito 7 al 14) dell'*Intervista* e del *Questionario RiPIAC* (Pomponi, & Bocci, 2024)⁴, nello specifico sono:

Conoscenza

Item 3_In base alla sua esperienza professionale, qual è il grado di consapevolezza da parte dei docenti rispetto ai motivi ed alle finalità pedagogico-didattiche, sottostante dispositivi come RAV, PdM, PTOF?

Item 4_Qual è il grado di conoscenza di tutti questi dispositivi rispetto alla struttura ed alle rispettive finalità?

Partecipazione

*Item 13_Hai partecipato a incontri di formazione in riferimento a tali dispositivi?
(per il Questionario ai Docenti)*

Item 13_Promuove la partecipazione dei docenti ad incontri di formazione in riferimento a tali dispositivi?

4 L'*Intervista RiPIAC* e il *Questionario RiPIAC* sono due strumenti appositamente costruiti, a seguito dello studio relativo alle ricerche scientifiche ed alla letteratura internazionale e nazionale e condotto durante la prima fase del progetto di ricerca *Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola*. Per approfondimenti relativi alle finalità, alla struttura ed alle modalità di costruzione dei *RiPIAC*, si rimanda alla lettura dell'articolo Pomponi, M., & F. Bocci (2024) *Azioni per la rilevazione e l'analisi delle pratiche inclusive, agentive e compartecipate. Lo strumento RiPIAC*.



(per l’Intervista ai Dirigenti Scolastici)

Item 14_Se la risposta alla domanda precedente è SI, in quale contesto?

(per l’Intervista ai Dirigenti Scolastici)

In considerazione di quest’ultima affermazione l’intento è di ottimizzare e valorizzare alcune domande dei *RiPIAC* con l’obiettivo di rilevare un cambiamento in relazione alla prima rilevazione condotta nell’anno 2019-2020, nell’ottica di una maggiore partecipazione intesa in un duplice senso: come partecipazione attiva degli/le insegnanti e dei dirigenti scolastici, protagonisti nella co-costruzione e co-realizzazione di processi volti allo sviluppo di conoscenze e delle competenze; come collaborazione sinergica inter-istituzionale tra le agenzie deputate all’istruzione ed alla formazione, quali sono il Ministero, l’INVALSI, l’Indire.

3. Presentazione e discussione dei risultati

L’indagine esplorativa, come accennato, è stata condotta in riferimento a due elementi strettamente correlati: il primo elemento attenzionato è la conoscenza degli strumenti, il secondo elemento è la partecipazione ad iniziative di formazione inherente tali strumenti. Entrambi gli elementi sono interrelati nella misura in cui si acquisisce consapevolezza dell’importanza della conoscenza di tali strumenti, in termini di *motivazioni* e *finalità pedagogico-didattiche* che sottostanno le procedure di autoanalisi ed automiglioramento, in virtù della quale si attribuisce valore alle iniziative formative.

I dati sono stati analizzati mediante il programma SPSS per entrambe le rilevazioni e sono presentanti nei seguenti sottoparagrafi attraverso tabelle riassuntive funzionali ad una lettura trasversale e longitudinale degli stessi dati. Nelle tabelle sono riportate le percentuali, relative alle risposte di 310 insegnanti (165 insegnanti rilevazione 2019-2020; 145 insegnanti, rilevazione, 2024-2025), e le risposte, relative a 48 dirigenti scolastici (28 DS, rilevazione 2019-2020; 20 DS, rilevazione, 2024-2025).

3.1 La conoscenza

Nell’ambito dell’indagine si è cercato di approfondire la conoscenza da parte dei/lle docenti relativamente ai *motivi ed alle finalità pedagogico-didattiche* sottostanti gli strumenti.

La tabella di sintesi, Tabella n.1, raffigura le risposte in riferimento all’*item3_In base alla sua esperienza professionale, qual è il grado di consapevolezza da parte dei docenti rispetto ai motivi ed alle finalità pedagogico-didattiche, sottostante dispositivi come RAV, PdM, PTOF?*

L’*item* prende in considerazione la consapevolezza rispetto ad ogni singolo strumento, quali sono il RAV, il PdM, il PTOF. Dai dati rilevati dalle risposte del questionario somministrato ai/lle docenti si rileva che gli strumenti che presentano maggior criticità rispetto alla conoscenza sono:

per entrambi le rilevazioni, 2019-2020 (1[^]) e 2024-2025 (2[^])⁵

il RAV, risposte *Discreto* pari al 71,02% (1[^]) e al 75% (2[^]), ed *Elevato* pari solo al 3,9% (1[^]) e al 6,8% (2[^]);

il PdM, risposte *Discreto* pari al 61,50% (1[^]) e al 65,35 (2[^]), ed *Elevato* pari solo al 3,3% (1[^]) e al 5,25% (2[^]).

5 Nella presentazione dei dati, da qui in poi, si utilizzeranno i simboli (1[^]) e (2[^]) per indicare rispettivamente la prima rilevazione condotta nel periodo 2019-2020 e la seconda rilevazione condotta nel periodo 2024-2025.



In base alla sua esperienza professionale, qual è il grado di consapevolezza da parte dei docenti rispetto ai motivi ed alle finalità pedagogico-didattiche, sottostante dispositivi come RAV, PdM, PTOF?

2019-2020	Minimo	Discreto	Elevato	Non Risponde	2024-2025	Minimo	Discreto	Elevato	Non Risponde
RAV	23,60%	71,02%	3,90%	1,48%	RAV	16,85%	75,00%	6,80%	1,35%
PdM	32,70%	61,50%	3,30%	2,50%	PdM	27,17%	65,35%	5,25%	2,23%
PTOF	7,90%	63,90%	25,10%	3,10%	PTOF		71,60%	28,40%	

Tabella n.1, Item 3: Percentuali relative al grado di consapevolezza rispetto ai motivi ed alle finalità pedagogico-didattiche
Fonte Questionario RiPIAC Docenti

La Tabella n.2 mostra i dati rilevati dalle risposte dall'intervista effettuata ai DS, anche tale rilevazione conferma che gli strumenti per i quali si evidenzia una maggiore criticità sono:

per entrambi le rilevazioni

il RAV, *Discreto* 16 risposte (1^a) e 10 risposte (2^a), *Elevato* 3 risposte (1^a) e 3 risposte (2^a);
il PdM, *Discreto* 16 risposte (1^a) e 9 risposte (2^a), *Elevato* 2 risposte (1^a) e 2 risposte (2^a).

In base alla sua esperienza professionale, qual è il grado di consapevolezza da parte dei docenti rispetto ai motivi ed alle finalità pedagogico-didattiche, sottostante dispositivi come RAV, PdM, PTOF?

2019-2020	Minimo	Discreto	Elevato	Non Risponde	2024-2025	Minimo	Discreto	Elevato	Non Risponde
RAV	9	16	3	0	RAV	7	10	3	0
PdM	10	16	2	0	PdM	9	9	2	0
PTOF	1	17	10	0	PTOF	0	11	9	0

Tabella n.2, Item 3: Risposte relative al grado di consapevolezza rispetto ai motivi ed alle finalità pedagogico-didattiche
Fonte Intervista RiPIAC Dirigenti Scolastici

Risulta interessante constatare che vi è una congruenza tra le risposte scaturite dal questionario e quelle evidenziate dall'intervista.

Gli strumenti, in particolare il RAV e il PdM, maggiormente caratterizzati da tecnicismi - che ne sostanziano le procedure dal punto di vista organizzativo-gestionale - presentano delle criticità, infatti il livello medio di conoscenza (rappresentato dal termine *Discreto*) è superiore al 60%, ma il livello di una piena conoscenza (rappresentato dal termine *Elevato*) si posiziona poco più del 5% a distanza di 5 anni dalla prima rilevazione.

Contestualmente rimane significativa la percentuale di un livello *Minimo* di conoscenza da parte dei docenti dei seguenti strumenti:

Questionario RiPIAC_Docenti

RAV, risposte *Minimo* pari al 23,60% (1^a) e al 16,85% (2^a);
PdM, risposte *Minimo* pari al 32,70% (1^a) e al 27,17% (2^a).

Intervista RiPIAC_Dirigenti Scolastici

RAV, *Minimo* 9 risposte (1^a) e a 7 risposte (2^a);
PdM, *Minimo* 10 risposte (1^a) ed a 9 risposte (0).

Il PTOF è lo strumento che presenta un maggiore aumento di percentuale: riguardo al questionario, per entrambe le rilevazioni, la risposta *Elevato* è pari rispettivamente al 25,1% (1^a) e al 28,4% (2^a) pur mantenendo la percentuale della risposta *Discreto* pari al 63,9% (1^a) e al 71,6% (2).

Tale considerazione rispetto a questo strumento trova riscontro anche nelle risposte rilevate dall'intervista che evidenziano un aumento della risposta *Elevato*, pari a 10 risposte (1^a) e a 9 risposte (2^a), pur mantenendo alta la risposta *Discreto* pari a 17 risposte (1^a) e a 11 risposte (2^a).



Il lieve cambiamento della percentuale e delle risposte *Minimo* (in diminuzione) ed *Elevato* (in aumento) rilevato in relazione al PTOF mostra una lieve e positiva inversione di tendenza che si potrebbe attribuire ad una maggiore rappresentatività dello stesso strumento in quanto considerato il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche.

Alcune considerazioni importanti si rilevano dalle risposte scritte dai DS nelle domande aperte di approfondimento dell'*Intervista RiPIAC* (di seguito riportate in originale).

3_ Nel caso in cui, nel precedente item, avesse indicato la risposta MINIMO, tale indicazione a che cosa potrebbe essere dovuta?

Alla impossibilità che l'elaborazione dei suddetti documenti siano il frutto di un lavoro collegiale che preveda il coinvolgimento della intera comunità educante. Ciò sia perché i gruppi di lavoro che sono imposto dalla norma difficilmente sono caratterizzati da una condivisione di intenti e di visione, sia perché manca una formazione adeguata.

alla sostanziale mancanza di partecipazione ai processi e alla scarsa professionalità generalizzata.

Nella mia scuola RAV e PI sono adempimenti puramente formali.

Alla mancanza di formazione e consapevolezza.

vengo percepiti più come un adempimento burocratico che non come un'opportunità.

i docenti spesso vivono l'esistenza di questi dispositivi come mero adempimento burocratico, non si sentono pienamente coinvolti nell'elaborazione di questi documenti

In riferimento all'obiettivo della ricerca, dalle risposte rilevate da parte dei DS si evince che le azioni migliorative potrebbero essere diverse e a vari livelli al fine di favorire le motivazioni e le finalità pedagogico-didattiche degli strumenti di autovalutazione. Si evidenzia che questi strumenti vengono percepiti come formalità e adempimenti burocratici da espletare, richiamando allo sviluppo di un *mindset* di alta professionalità.

Le risposte pertanto suggeriscono delle indicazioni nel riorientare: le modalità organizzative di coinvolgimento dei/lle docenti; le modalità di pianificazione dello sviluppo dell'apprendimento professionale; le modalità di valorizzazione delle esigenze formative dei/lle docenti.

L'indagine ha approfondito anche la conoscenza da parte dei/lle docenti relativamente alla struttura ed alle rispettive finalità sottostanti gli strumenti.

La tabella di sintesi, Tabella n.3, raffigura le risposte in riferimento all'*item_ Qual è il grado di conoscenza di tutti questi dispositivi rispetto alla struttura ed alle rispettive finalità?*

L'*item* prende in considerazione la conoscenza rispetto ad ogni singolo strumento. Dai dati rilevati dalle risposte del questionario somministrato ai/lle docenti si rileva che gli strumenti che presentano maggior criticità rispetto alla conoscenza sono:

per entrambi le rilevazioni

il RAV, risposte *Discreto* pari al 67,90% (1^a) e al 70,10% (2^a), ed *Elevato* pari solo al 13,90% (1^a) e al 14,20% (2^a);

il PdM, risposte *Discreto* pari al 60% (1^a) e al 63,45% (2^a), ed *Elevato* pari solo al 18,80% (1^a) e al 19,75% (2^a).



<i>Qual è il grado di conoscenza di tutti questi dispositivi rispetto alla struttura ed alle rispettive finalità?</i>									
2019-2020	Minimo	Discreto	Elevato	Non Risponde	2024-2025	Minimo	Discreto	Elevato	Non Risponde
RAV	17,00%	67,90%	13,90%	1,20%	RAV	14,30%	70,10%	14,20%	1,10%
PdM	19,40%	60,00%	18,80%	1,80%	PdM	14,93%	63,45%	19,75%	1,87%
PTOF	7,30%	55,20%	35,80%	1,80%	PTOF	0	61,17%	39,43%	0,6%

Tabella n.3, Item: Percentuali relative al grado di conoscenza rispetto alla struttura ed alle rispettive finalità
Fonte Questionario RiPIAC Docenti

La Tabella n.4 mostra i dati rilevati dalle risposte dall'intervista effettuata ai DS, anche tale rilevazione conferma che gli strumenti per i quali si evidenzia una maggiore criticità sono:

per entrambi le rilevazioni

il RAV, *Discreto* 12 risposte (1^a) e 10 risposte (2^a), *Elevato* 2 risposte (1^a) e 3 risposte (2^a);
il PdM, *Discreto* 12 risposte (1^a) e 11 risposta (2^a), *Elevato* 2 risposte (1^a) e 3 risposte (2^a).

<i>Qual è il grado di conoscenza di tutti questi dispositivi rispetto alla struttura ed alle rispettive finalità?</i>									
2019-2020	Minimo	Discreto	Elevato	Non Risponde	2024-2025	Minimo	Discreto	Elevato	Non Risponde
RAV	14	12	2	0	RAV	7	10	3	0
PdM	14	12	2	0	PdM	6	11	3	0
PTOF	2	19	7	0	PTOF	0	12	8	0

Tabella n.4, Item 4: Risposte relative al grado di conoscenza rispetto alla struttura ed alle rispettive finalità
Fonte Intervista RiPIAC Dirigenti Scolastici

Risulta interessante constatare che, come per le precedenti rilevazioni, vi è una congruenza tra le risposte scaturite dal questionario e quelle evidenziate dall'intervista e che la criticità avanzata sulla conoscenza riguarda in modo distribuito tutti gli strumenti.

Anche per questa rilevazione il livello *Minimo* di conoscenza riguardo alla *struttura* ed alla *finalità* di questi strumenti è significativo:

Questionario RiPIAC_Docenti

RAV, risposte *Minimo* pari al 17% (1^a) e al 14,30% (2^a);
PdM, risposte *Minimo* pari al 19,40% (1^a) e al 14,93% (2^a).

Intervista RiPIAC_Dirigenti Scolastici

RAV, *Minimo* 14 risposte (1^a) e 7 risposte (2^a);
PdM, *Minimo* 14 risposte (1^a) e 6 risposte (0).

Il lieve cambiamento della percentuale delle risposte *Minima* (in diminuzione) ed *Elevato* (in aumento) è riferito al PTOF che presenta, come in precedenza, un maggiore aumento di percentuale: riguardo al questionario, per entrambe le rilevazioni, la risposta *Elevato* pari al 35,80% (1^a) e al 39,43% (2^a) pur mantenendo la percentuale della risposta *Discreto* pari al 55,20% (1^a) e al 61,17% (2^a).

Alcune considerazioni importanti si rilevano dalle risposte scritte dai DS nelle domande aperte di approfondimento dell'*Intervista RiPIAC* (di seguito riportate in originale).

4_ Nel caso in cui, nel precedente Item, avesse indicato la risposta MINIMO, come si potrebbe promuovere la conoscenza? (Azioni- Risorse Umane e Strumentali)

Il sistema degli OO.CC attuale è inadatto alla progettualità. Occorrerebbe che quest'ultima si svilup-



passeggi per piccoli gruppi (non necessariamente collegati alle classi di riferimento), periodicamente scanditi, legati a traguardi misurabili all'interno di macro-obiettivi stabiliti nel PTOF.

creare gruppi di lavoro e sostenere la formazione anche con lo scambio di buone pratiche.

E' necessaria una formazione mirata di tipo pragmatico e meno teorica con appositi incontri anche laboratoriali in cui i documenti vengano costruiti su scala ridotta.

prevedere la diffusione degli stessi non a margine dei collegi dei docenti di fine anno scolastico.

formazione e partecipazione retribuita.

In relazione all'obiettivo della ricerca, dalle risposte rilevate da parte dei DS si evince che le azioni migliorative potrebbero essere diverse e a vari livelli al fine di favorire la conoscenza della struttura e delle finalità degli strumenti di autovalutazione. Si evidenzia che, nella prospettiva di una conoscenza valoriale e condivisa di tali strumenti, l'attuale articolazione degli Organi Collegiali presenta delle criticità pertanto le risposte suggeriscono delle indicazioni nel riorientare: le modalità organizzative dei gruppi di lavoro, ad esempio per un verso estendere il coinvolgimento a più gruppi di lavoro e per un altro verso costituire piccoli gruppi; le modalità di programmazione di incontri specifici su tali tematiche all'interno del piano delle attività con maggior cadenza nel corso dell'anno; le modalità di pianificazione di percorsi formativi organizzati a livello inter-istituzionale e realizzati favorendo la formazione tra pari e lo scambio delle pratiche laboratoriale-esperienziali ed educativo-formativa.

3.2 La formazione

L'indagine condotta ha avuto l'intento di rilevare la partecipazione da parte dei/lle docenti a percorsi formativi riguardanti i processi di autovalutazione ed automiglioramento e gli strumenti di riferimento.

La tabella di sintesi, Tabella n.5, raffigura le risposte in riferimento ad un *item* presentato in una duplice versione:

- per il questionario: *13_Hai partecipato ad incontri di formazione in riferimento a tali dispositivi?*
- per l'intervista: *13_Promuove la partecipazione dei docenti ad incontri di formazione in riferimento a tali dispositivi?*

Gli *items* prendono in considerazione la conoscenza rispetto ad ogni singolo strumento. Dai dati rilevati dalle risposte del questionario somministrato ai/lle docenti si rileva che gli strumenti che presentano maggior criticità rispetto alla conoscenza sono:

per entrambi le rilevazioni

il RAV, risposte *No* pari al 67,90% (1^a) e al 71,66% (2^a), *Mi piacerebbe* pari solo al 7,30% (1^a) e al 8,42% (2^a);

il PdM, risposte *No* pari al 70,30%, (1^a) e al 73,83% (2^a), *Mi piacerebbe* pari solo al 7,90% (1^a) e al 8,92% (2^a);

il PTOF, risposte *No* pari al 57%, (1^a) e al 57,05% (2^a), *Mi piacerebbe* pari solo al 12,10% (1^a) e al 13,98% (2^a);

il PAnF ha risposte: *No* pari al 62,40% (1^a) e al 70,80% (2^a), *Mi piacerebbe* pari solo al 10,90% (1^a) e al 11% (2^a).



<i>Hai partecipato ad incontri di formazione in riferimento a tali dispositivi?</i>									
2019-2020	SI	NO	Mi piacerebbe	Non Risponde	2024-2025	SI	NO	Mi piacerebbe	Non Risponde
RAV	18,80%	67,90%	7,30%	6,10%	RAV	19,92%	71,66%	8,42%	0
PdM	15,20%	70,30%	7,90%	6,70%	PdM	17,25%	73,83%	8,92%	0
PTOF	26,10%	57%	12,10%	4,80%	PTOF	28,97%	57,05%	13,98%	0
PAnF²	17,60%	62,40%	10,90%	9,10%	PAnF	18,20%	70,80%	11,00%	0

*Tabella n.5, Item 13: Percentuali relative alla partecipazione a percorsi formativi
Fonte Questionario RiPIAC Docenti*

La Tabella n.6 mostra i dati rilevati dalle risposte dall'intervista effettuata ai DS, si nota che la promozione alla partecipazione a percorsi formativi inerenti tali strumenti è incentivata, tuttavia presenta delle incertezze in quanto la risposta del *Si* avrebbe dovuto avere dei valori molto alti, mentre è quasi sempre pari al valore delle risposte *Mi Piacerebbe*. Infatti:

il RAV, *Si* 15 risposte (1^a) e 12 risposte (2^a), *Sarebbe utile* 12 risposte (1^a) e 8 risposte (2^a);
 il PdM, *Si* 14 risposte (1^a) e 11 risposte (2^a), *Sarebbe utile* 14 risposte (1^a) e 9 risposte (2^a);
 il PTOF, *Si* 17 risposte (1^a) e 14 risposte (2^a), *Sarebbe utile* 10 risposte (1^a) e 6 risposte (2^a);
 il PAnF, *Si* 14 risposte (1^a) e 9 risposte (2^a), *Sarebbe utile* 14 risposte (1^a) e 11 risposte (2^a).

<i>Promuove la partecipazione dei docenti ad incontri di formazione in riferimento a tali dispositivi?</i>									
2019-2020	SI	NO	Sarebbe utile	Non Risponde	2024-2025	SI	NO	Sarebbe utile	Non Risponde
RAV	15	1	12	0	RAV	12	0	8	0
PdM	14	0	14	0	PdM	11	0	9	0
PTOF	17	1	10	0	PTOF	14	0	6	0
PAnF	14	0	14	0	PAnF	9		11	

*Tabella n.6, Item 13: Risposte relative alla promozione della partecipazione a percorsi formativi
Fonte Intervista RiPIAC Dirigenti Scolastici*

In riferimento all'obiettivo della ricerca, risulta interessante constatare che in generale la criticità avanzata sulla *formazione* riguarda in modo distribuito tutti gli strumenti deputati ai processi di autovalutazione ed automiglioramento del sistema scolastico dal punto di vista organizzativo-gestionale, ad eccezione per il lieve cambiamento della percentuale delle risposte *No* (in diminuzione) e *Si* (in aumento) riferite allo strumento del PTOF che presenta una lieve e positiva differenza.

Nella prospettiva di un ulteriore approfondimento relativo alla formazione si è pensato di rilevare quale fosse il contesto deputato ai percorsi formativi di maggior riferimento da parte dei/le docenti.

Le Tabelle n.7, a e b, raffigurano le risposte in riferimento all'*item 14_Se la risposta alla domanda precedente è SI, in quale contesto?*

<i>Se la risposta alla domanda precedente è SI, in quale contesto?</i>					
2019-2020	Istituto Scolastico	Ambito Territoriale	Enti di Formazione	Università	Non Risponde
Docenti	36	7	15	14	93
Dirigenti Scolastici	12	10	3	3	0

*Tabella 7a, Item 14: Frequenze (Questionario) e Risposte (Intervista) relative ai contesti
Fonte Questionario RiPIAC Docenti. Fonte Intervista RiPIAC Dirigenti Scolastici*



Se la risposta alla domanda precedente è SI, in quale contesto?					
2019-2020	Istituto Scolastico	Ambito Territoriale	Enti di Formazione	Università	Non Risponde
Docenti	43	12	14	13	63
Dirigenti Scolastici	9	7	2	2	0

Tabella 7b, Item 14: Frequenze (Questionario) e Risposte (Intervista) relative ai contesti
Fonte Questionario RiPIAC Docenti. Fonte Intervista RiPIAC Dirigenti Scolastici

L'item 14 approfondisce l'item 13 e prende in considerazione i contesti deputati alla formazione quali sono l'istituto scolastico, l'ambito territoriale, gli enti di formazione (ad es. l'INVALSI) e le Università.

In relazione dell'obiettivo della ricerca, dai dati rilevati dal questionario e dall'intervista, è stato elaborato un unico grafico distinto per anni di rilevazione, dal quale si evince che sia per i/le docenti e sia per i dirigenti scolastici il luogo privilegiato per la formazione è l'*istituto scolastico* dove si presta servizio, seguono gli enti di formazione e le *università* per i/le docenti di contro all'*ambito territoriale* per i dirigenti scolastici.

Quest'ultima riflessione indurrebbe ad avviare ulteriori approfondimenti in merito alle motivazioni che spingono alla scelta del proprio istituto scolastico come luogo privilegiato per la formazione. Una simile scelta potrebbe essere spiegata dalla considerazione secondo cui il Piano Annuale della formazione viene elaborato alla luce delle esigenze formative del Collegio dei Docenti e dunque rappresenterebbe un'espressione della collegialità in termini di partecipazione e corresponsabilità.

Riflessioni conclusive

L'indagine ha rilevato che l'elemento valoriale della partecipazione all'interno dei processi inclusivi nell'ambito dell'elaborazione dei documenti, fondanti le procedure di autoanalisi ed automiglioramento, presenta ancora delle criticità. Le iniziative formative realizzate dall'INVALSI in collaborazione agli Uffici Scolastici Regionali non sono funzionali a rispondere al fabbisogno formativo degli/lle insegnanti in un'ottica collegiale: tali iniziative si concentrano all'inizio dell'anno scolastico, coinvolgono generalmente i DS ed il NIV e le modalità di erogazione (incontri da remoto, presentazioni di dati e dibattito) non rispondono adeguatamente alla complessità che caratterizza tali procedure e processi.

Le politiche istituzionali della scuola hanno avviato/stanno avviando il progetto ambizioso di attribuire sistematicità e struttura al "percorso" della formazione iniziale ed in servizio degli/lle insegnanti e dei DS mediante l'istituzione della Scuola di Alta formazione dell'Istruzione, SAFI (Dlgs n. 59/2017). Si auspica che tra gli obiettivi dell'agenda programmatica della Scuola, in collaborazione con l'INVALSI, si prendano in considerazione spazi di confronto e di condivisione, riguardo a questi temi, anche con le Istituzioni Scolastiche e con le Università in un'ottica di interazione virtuosa.

Di particolare importanza, pertanto, è l'attenzione rivolta al contesto, la valorizzazione dell'istituto dove si presta servizio in ambito formativo potrebbe costituire una delle leve strategiche per la promozione di percorsi formativi relativi ai processi di autovalutazione ed automiglioramento e gli strumenti ad essi deputati.

In tal senso un'ulteriore spinta propulsiva potrebbe essere rappresentata da una collaborazione sinergica con l'università nella co-costruzione di percorsi formativi specifici che valorizzino un modello di apprendimento professionale orizzontale (Bocci, 2021) grazie al quale si risalta l'esperienza formativa di cui sono portatori/trici i DS e gli/le insegnanti.

Le università e l'istituto scolastico e dove si presta servizio, quindi, non costituirebbero delle scelte alternative ma in collaborazione delle istituzioni preposte (Ministero dell'istruzione, INVALSI, SAFI) costi-



tuirebbero dei partner impegnati in maniera simbiotica, osmotica e collaborativa alla co-costruzione di percorsi formativi pregni di significato in quanto calati nella coerenza della realtà scolastica e nella scientificità della ricerca.

In questa prospettiva rappresenterebbero un elemento valoriale percorsi di ricerca-formazione grazie ai quali si favorirebbe la partecipazione di tutti gli attori coinvolti, l'analisi e l'interpretazione di episodi critici (Tripp, 2012) secondo un approccio riflessivo orientato alla ricerca e la valorizzazione dell'esperienza professionale vissuta nelle specifiche realtà in un'ottica di cambiamento e di miglioramento.

Tali riflessioni ribadiscono lo sviluppo di un *mindset* (Dueick, 2013) da un duplice punto di vista individuale e collettivo, personale e professionale che smuove, orienta e dirige, contestualmente e parallelamente, verso l'ambito scientifico e quello istituzionale scolastico.

Riferimenti Bibliografici

- Agrusti, G., Damiani, V., & Cesareni, D. (2021). La parola agli insegnanti. Delineare l'impatto dello sviluppo professionale nella scuola secondaria di secondo grado. *RicercaZione*, 13(2), 117-127.
- Andreoli, M., Ghirotto, L., Capiluppi, C., Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (2023). Uno studio sui valori lavorativi degli insegnanti e le implicazioni per la teacher agency. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 178-192.
- Arte, V., Benvenuto, G., Marini, M., & Stefano, L. (2022). La ricerca-azione diventa ricerca-formazione: Genesi e vita del progetto "La Scuola delle Relazioni e delle Responsabilità". *RicercaZione*, 14(2), 203-208.
- Asquini, G., Benvenuto, G., Bolasco, C., & Cardenia, C. (2016). La costruzione collegiale di prove di verifica. Come valutare prodotti e processi nella formazione dei futuri insegnanti. *BILDUNG*, 3, 79-106.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Barzanò, G. (Ed.) (2000). *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*. Pearson Italia Spa.
- Barzanò, G., Napolitani, D., & Ceruti, M. (2006). La scuola non è più quella di un tempo. *Rivista italiana di gruppoanalisi. Fascicolo 1*, 1000-1022.
- Bianquin, N. (2020). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini Associati.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (a cura di). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini e associati.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford: OH, Learning Forward & NCTAF.
- Ciani, A. (2019). Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(34), 50-69.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Damiani, P. (2016). Autovalutazione e Automiglioramento della scuola. In D. Ianes, S. Cramerotti (Eds). *Dirigere scuole inclusive* (pp. 117-140). Trento: Centro Studi Erickson.
- Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.
- Dweick, C.S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Ghedin E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (11), 157-175.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2006). *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Moretti, G. (2010). A scuola di futuro con il Master in «Leadership e Management in Educazione». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 197-202.
- Moretti, G., & Alessandrini, G. (2015). Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explo-



- rative Survey. *Educational, Cultural and Psychological Studies, Special Issue on Leadership in Education: Policy Debates and Strategies in Action*, 11, 253-273.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pomponi, M. (2021). La dimensione delle politiche inclusive: una lente di studio per i processi di autoanalisi, autovalutazione ed automiglioramento. In S. Zanazzi, & C. Ferrantino (Eds) *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per una cultura inclusiva nella scuola* (139-155). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pomponi, M. & Bocci, F. (2024). Azioni per la rilevazione e l'analisi delle pratiche inclusive, agentive e compartecipate. Lo strumento RiPIAC, *QTimes Journal Education. Technology and Social Studies*, 16(1), 27-40.
- Pomponi, M. & Bocci, F. (2025). Gli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica all'interno delle procedure autovalutative delle istituzioni scolastiche. In R. Tammaro, C. Lisimberti, & A. Tinterri (Eds). Atti del Convegno Internazionale SIRD. *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie* (791-798). Lecce: Pensa Multimedia.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the system: changing education from the bottom up*. (pp. 134-148). London: Routledge.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.

Riferimenti Normativi

- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007
<https://www.aranagenzia.it/contrattazione/comparti/scuola/contratti/512-ccnl-normativo-2006-2009-economico-2006-2007.html>
- Decreto 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.:decreto:2012-11-16;254>
- Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416. *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*.
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1974-05-31;416>
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>
- Decreto Legislativo 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*.
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1994;297>
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;59>
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG>
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG>
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Nota Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 21 ottobre 2014, n. 6257. *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. II del 18 settembre 2014*.



https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf

Nota Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 27 gennaio 2016, n.829. *Rapporto di autovalutazione per la scuola dell'infanzia («RAV infanzia»).*

https://www.istruzione.it/snvi/allegati/PROT%20829_20160127.pdf

Nota Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 4 aprile 2018, n. 5837. *Sperimentazione nazionale del RAV per la scuola dell'infanzia a cura dell'INVALSI.*

<https://www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=normativa>

Nota Ministero dell'Istruzione del 16 settembre 2021, n. 21960. *Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Piano di accompagnamento per i CPIA anno scolastico 2021/2022.* https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2021/settembre/NOTA_MI_20210916_prot21960

Vales – Valutazione e Sviluppo Scuola <https://www.indire.it/progetto/vales-valutazione-e-sviluppo-scuola/>