

Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa

Loredana Perla • Università degli Studi di Bari, loredana.perla@uniba.it

Viviana Vinci • Università degli Studi di Bari, viviana.vinci@uniba.it

Self-evaluation Report and Improvement Plan: analysis and mapping of training needs of the Apulian School. First steps of a documentation research

The results of a collaborative research-training – UNIBA-Apulian USR (Regional Education Department), that had as main objective the identification of lines of development of the Apulian School through a mapping of evaluation documentations (Self-evaluation report and improvement plans) of schools of all levels (679 in total) – showed the urgent need to standardize the modeling and tools for self-evaluation and improvement of schools. At the end of the research, DidaSco group has launched a training program in 80 Apulian schools with the aim to plan a new and more effective Improvement plan. It is described a new model of the DidaSco Improvement Plan, actually being tested / implemented in Apulian schools.

Keywords: improvement plan, self-evaluation report, collaborative research-training, documentation, quality of educational system

Gli esiti di una ricerca-formazione collaborativa – UNIBA-USR Puglia, finalizzata ad individuare le direttrici di sviluppo della Scuola pugliese attraverso una mappatura delle documentazioni valutative (Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento) degli istituti scolastici di ogni ordine e grado (679 in totale) – hanno mostrato l'urgenza di uniformare le modellistiche e gli strumenti per l'autovalutazione e il miglioramento delle scuole. Al termine dell'indagine il gruppo DidaSco (Didattiche Scolastiche) ha avviato un percorso di accompagnamento di un gruppo di 80 scuole pugliesi per provare a progettare un nuovo e più efficace format PdM. Si presenta il nuovo modello di PdM DidaSco, attualmente in fase di sperimentazione/attuazione nelle scuole di Puglia.

Parole chiave: piani di miglioramento, rapporti di autovalutazione, ricerca-formazione collaborativa, documentazione, qualità del sistema scolastico

191

ricerche

Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, i paragrafi 1 e 5 sono stati curati da Loredana Perla e i paragrafi 2, 3 e 4 da Viviana Vinci

Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa

1. Il Sistema Nazionale di Valutazione e l'analisi delle documentazioni valutative scolastiche

Con la Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 il Miur ha definito, per il triennio 2014-2017, le priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione e i criteri generali per la *valorizzazione* delle scuole, statali e paritarie, nel processo di autovalutazione. Tale Direttiva ha consolidato un *trend* già nitidamente disegnato dal Dpr 28 marzo 2013 n. 80, ovvero dal “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” che ha centrato il problema della finalizzazione dell'agire scolastico al miglioramento dell'offerta formativa e degli apprendimenti degli studenti, orientandolo verso la riduzione della dispersione scolastica, delle differenze nei livelli di apprendimento degli studenti, del rafforzamento delle competenze di base. Si tratta di uno scenario nuovo che rafforza indiscutibilmente il ruolo dell'agire valutativo (Galliani, 2015) nell'ottenimento di concreti (e misurabili) esiti. Tale mutamento si lega, inoltre, a “sfide” di grande portata per il sistema Scuola: la ricerca di profili elevati di specializzazione professionale e un generale contenimento della spesa pubblica attraverso l'ottimizzazione radicale delle risorse. Ciò rafforza la domanda di *misurazione* sia dei risultati dell'*impiego* di dette risorse sia di *valutazione dell'impatto* dell'impresa formativa scolastica.

A fronte di tali istanze, non mancano le criticità.

Esse attengono soprattutto al piano dell'implementazione di due processi fondamentali in qualsiasi modellistica di valutazione di istituto: promozione e sviluppo di una cultura dell'autovalutazione e della valutazione epurata da distorsioni tecniche (*cheating*) e resistenze ideologiche; costruzione di un sistema affidabile di *gestione documentativa e archivistica* del dato. Nessun sistema di valutazione può, infatti, prescindere e, come scrive Calvani (2014), l'ottenimento di un dato “affidabile” richiede approcci campionari anziché censitari, l'allestimento e il testing di un sistema telematico efficiente per la raccolta, la limitazione dell'uso degli indicatori ad obiettivi strettamente operazionalizzabili (soprattutto se devono essere raccolti dati a larga scala); una modellistica basata su evidenze.

Come è facile evincere, non si tratta del disegno di uno scenario semplice.

Anche per questo, la complessità del problema della raccolta ed uso del dato sta incoraggiando la ricerca di *modelli di gestione della complessità documentale delle pratiche di autovalutazione*, primi atti di qualsivoglia processo di miglioramento della qualità. In tale ricerca, l'individuazione/costruzione di un apparato documentativo di gestione e archiviazione del dato nella Scuola può svolgere una funzione determinante (Frish, 2010; Perla & Schiavone, 2014). Nessun processo autovalutativo e/o valutativo può aver luogo se non si insegna e non si apprende a “ben documentare”. La documentazione si profila, dunque, nell'attuale ambito della ricerca valutativa di sistema, come un vero e proprio sistema semiotico che: “*da un lato si caratterizza come strumento logico di lettura di interpretazione, di elaborazione di un sistema di segni, che utilizza i vari livelli di linguaggio della semiotica; dall'altro*



come strumento di produzione di segni, cioè di dati ed informazioni e di costruzione di architetture di segni, cioè di conoscenze (Bisogno, 1995, p.10).

È questa la cornice di senso entro la quale si è radicata la nostra indagine il cui primo step viene qui presentato. Esso è consistito nell'analisi delle documentazioni valutative Rav (Rapporti di Autovalutazione) e Pdm (Piani di Miglioramento) prodotte da tutte le Scuole della Puglia di ogni ordine e grado nell'anno scolastico 2015-2016. I *Rapporti di autovalutazione* e i *Piani di miglioramento*, nelle intenzioni del legislatore, lungi dal costituire strumenti di un adempimento buro-prescrittivo, dovrebbero "educare" nelle Scuole la cultura di un utilizzo funzionale delle risorse, del controllo e della rettifica come prassi permanenti, della riflessività come motore per la valorizzazione (quest'ultima riveniente dal comma 126 della Legge 107/2015 e costituente un capitolo in gran parte da "scrivere" del modello gestionale previsto dalla premialità in favore del personale docente). Nel percorso di ricerca-formazione "Orizzonti della valutazione" (DM 435, art. 25; DD 937 del 15.09.2015; Nota MIUR 11171 - 09.11.2015 - Allegato 2; Direzione Generale USR Puglia MPIAODRPU 12780), conclusosi nel giugno del 2016 e nato grazie alla collaborazione fra l'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia, il Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e il Liceo Fermi di Bari (scuola capofila), abbiamo preso contezza della mole documentativa prodotta dalle Scuole pugliesi e cominciato a porci delle domande riguardo l'affidabilità e le potenzialità dei dati che se ne potevano ricavare.

In questo primo step del percorso ci siamo posti l'obiettivo di analizzare i documenti al fine di individuare i *trend* di sviluppo della Scuola pugliese in relazione all'offerta formativa e agli apprendimenti degli studenti provando a comprendere come le scuole pugliesi *si sono valutate* e quali obiettivi si siano posti come prioritari, monitorando nel contempo il grado di coerenza interna fra Rav e Pdm. "Orizzonti della valutazione" ha adottato un approccio metodologico a statuto collaborativo (Perla, 2011, 2014) coinvolgendo 679 scuole¹ e 240 docenti componenti dei Nuclei Interni di Valutazione, selezionati mediante un bando pubblico e appartenenti a scuole distribuite su tutto il territorio regionale (60 docenti appartenenti a ciascuna delle quattro ex-province pugliesi).

Dei 240 docenti selezionati, 234 docenti hanno partecipato alle attività di ricerca-azione svolgendo la funzione di valutatori-*Scorer*: dopo aver partecipato a incontri di formazione sul tema della valutazione e del coordinamento delle attività di raccolta dati – che è avvenuta a distanza con la mediazione di un piattaforma Moodle gestita da tutor universitari – ogni docente-*scorer* ha analizzato 6 RAV e 6 PDM scolastici, assegnati casualmente secondo il principio del *doppio cieco*, per cui il codice meccanografico di ogni scuola è stato assegnato a due docenti distinti. Il gruppo di ricerca universitario ha invece effettuato l'analisi dei dati predisponendo due strumenti di raccolta dati, uno per i RAV, volto a raccogliere i livelli in cui le singole scuole si sono valutate, quindi "posizionate" all'interno delle rubriche di autovalutazione, e uno per i PdM, volto a cogliere gli elementi essenziali dei piani di miglioramento e la coerenza interna fra obiettivi di processo, priorità stra-

1 Le scuole erano così distribuite: Ba/Bt: 262 scuole; Brindisi: 62 scuole; Foggia: 127 scuole; Lecce: 134 scuole; Taranto: 94 scuole. Nello specifico si tratta di 443 scuole appartenenti al I ciclo di istruzione; 229 appartenenti al II ciclo di istruzione; 7 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.



tegiche, azioni e risultati attesi, anche al fine di comprendere la realizzabilità degli obiettivi che ciascuna scuola si è posta come prioritari. Vediamo ora gli esiti delle co-analisi dei RAV e dei PDM² delle Scuole di Puglia e quali trend sui bisogni formativi sono emersi.

2. La co-analisi delle Rubriche di Autovalutazione (RAV) delle Scuole pugliesi

La co-analisi è avvenuta con lo stretto coinvolgimento di docenti e ricercatori, in due fasi distinte.

In una prima fase, ogni docente-scoper ha ricevuto dalla Scuola capofila i codici meccanografici di 6 Scuole (di ambiti territoriali diversi da quello di appartenenza), di cui analizzare i *Rapporti di Autovalutazione* (RAV), scaricandoli dal portale *Scuola in Chiaro* (<http://cercalatuascuola.istruzione.it>) e utilizzando uno strumento di analisi, appositamente costruito dalla Scuola capofila in collaborazione con l'équipe di ricerca universitaria. Tale strumento ha permesso di annotare alcuni dati contenuti all'interno dei RAV (che, come è noto, sono documenti assai corposi, impossibili da comparare a livello regionale senza operazioni di sintesi) e di rappresentarli in una forma aggregata. Questa prima fase di analisi ha avuto la durata di circa due mesi, durante la quale i docenti hanno incontrato periodicamente i membri dell'équipe di ricerca universitaria per condividere esiti intermedi, riflessioni e proposte in merito al processo di analisi delle documentazioni valutative scolastiche. In questa fase sono stati coinvolti anche 8 *Tutor scolastici* (che hanno coordinato gruppi di docenti, suddivisi per ambiti territoriali) e 2 *Tutor universitari*, che hanno supportato i docenti nell'ambiente online strutturato appositamente per il progetto, all'interno della piattaforma Moodle <http://elearning.forpsicomuniba.it>. La seconda fase di analisi ha visto l'aggregazione, da parte dell'équipe di ricerca universitaria, delle analisi intermedie consegnate su piattaforma da ogni singolo docente Scorer. L'équipe di ricerca ha così lavorato su molti dati, ridotti però in forma estremamente sintetica e comparabile.

Analizziamo ora i dati riferiti ai giudizi riportati all'interno delle rubriche di autovalutazione.

Le rubriche di autovalutazione all'interno del RAV sono delle scale ordinali a 7 livelli, rispetto ai quali lo strumento stesso ha fornito delle indicazioni-guida per i livelli dispari, lasciando invece alle singole scuole la possibilità di inserirsi all'interno dei valori medi (pari) in presenza di situazioni ibride. Più specificamente, i livelli della rubrica hanno rappresentato una *situazione molto critica* al livello 1; una *situazione con qualche criticità* al livello 3; una *situazione positiva* al livello 5; una *situazione eccellente* al livello 7. Trattandosi di dati quantitativi di tipo discreto essi sono stati trattati statisticamente, individuando gli indici di *moda* e *campo di variazione*.

Sono state prese in esame le rubriche delle seguenti sezioni del RAV:

- a) *Sezione Esiti*: Risultati scolastici; Risultati alle prove standardizzate nazionali; Competenze chiave di cittadinanza; Risultati a distanza;

2 Si precisa che hanno collaborato all'analisi dei RAV e dei PDM, oltre a Loredana Perla e Viviana Vinci, anche Michele Baldassarre e Valeria Tamborra.



b) *Sezione Processi:*

- *Sottosezione Processi - pratiche educative e didattiche:* Curricolo, progettazione e valutazione; Ambiente di apprendimento; Inclusione e differenziazione; Continuità e inclusione;
- *Sottosezione Processi - Pratiche gestionali e organizzative:* Orientamento strategico e organizzazione della scuola; Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

CONTESTO	ESITI	PROCESSI	
		PRATICHE EDUCATIVE E DIDATTICHE	PRATICHE GESTIONALI E ORGANIZZATIVE
Popolazione scolastica	Risultati scolastici	Curricolo, progettazione e valutazione	Orientamento strategico e organizzazione della scuola
Territorio e capitale sociale	Risultati nelle prove standardizzate nazionali	Ambiente di apprendimento	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
Risorse economiche e materiali	Competenze chiave e di cittadinanza	Inclusione e differenziazione	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
Risorse professionali	Risultati a distanza	Continuità e orientamento	

Tab. 1: Struttura del RAV

(cfr. **Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione, p. 4**

from http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf)

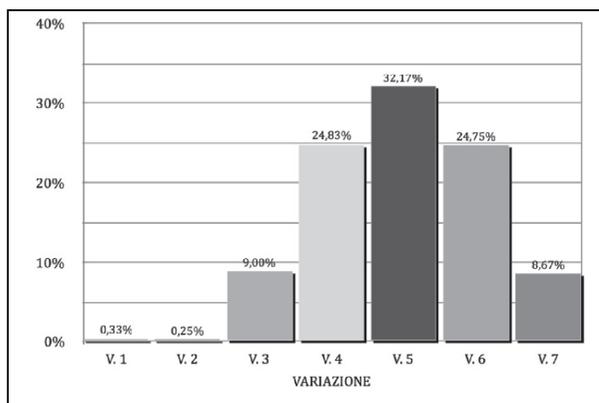


Il lavoro di analisi dei Rapporti di Autovalutazione è stato svolto dapprima sull'intera popolazione oggetto della ricerca, ossia su tutte le scuole della Regione. In seguito sono state svolte delle analisi comparative sui dati disaggregati per ciclo di istruzione e per ambiti territoriali (sono state analizzate in modo separato le scuole appartenenti alle ex province di Bari – a cui sono stati uniti anche i dati dei territori di BAT *Barletta-Andria-Trani* – Brindisi, Foggia, Lecce, Taranto).

All'interno della sezione "Esiti", la prima area oggetto di autovalutazione è stata quella dei *Risultati scolastici*, i quali "rimandano agli esiti degli studenti nel breve e medio periodo" (MIUR, 2014, p. 10) e possono essere valutati utilizzando, come indicatori, gli esiti degli scrutini e il numero di trasferimenti ed abbandoni (COD 2.1.a e 2.1.b), oltre, ovviamente, ad altri indicatori elaborati dalla scuola.

Dall'analisi dei dati sia a livello regionale, che per i dati disaggregati per I e II ciclo d'istruzione, è emerso che le scuole si sono autovalutate in modo positivo all'interno delle rubriche di autovalutazione.

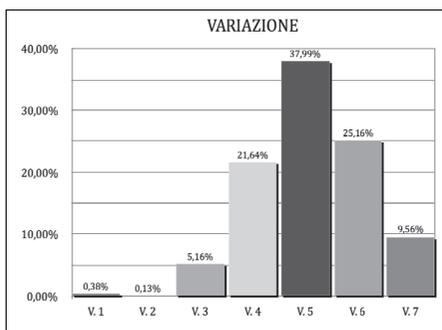
Il primo grafico (Graf. 1), riportato come esemplificazione del tipo di analisi svolta, rappresenta il posizionamento di tutte le scuole del territorio pugliese espresso nella rubrica di autovalutazione del RAV all'interno della sezione 2.1: *Esiti, risultati scolastici*.



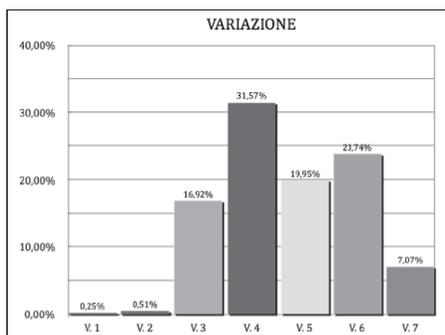
Graf. 1: Sez. 2.1 Esiti, Risultati Scolastici (dati aggregati Regione Puglia)



Se le analisi svolte sul dato regionale ci consentono di affermare che le scuole del territorio pugliese si sono valutate in modo prevalentemente positivo in merito agli esiti scolastici, la comparazione con i dati disaggregati per ordine scolastico mostra alcune differenziazioni degne di interesse, e cioè un giudizio tendenzialmente più alto per le scuole del I ciclo (dove la moda è 5, a differenza del II ciclo, in cui è 4).



Graf. 2: Sez. 2.1 Esiti, Risultati Scolastici (dati disaggregati: I ciclo di istruzione)



Graf. 3: Sez. 2.1 Esiti, Risultati Scolastici (dati disaggregati: II ciclo di istruzione)

Sempre all'interno della sezione "Esiti", la seconda area oggetto di autovalutazione è quella dei *Risultati alle prove standardizzate nazionali*, i quali "consentono di riflettere sul livello di competenze raggiunto dalla scuola in relazione alle scuole del territorio, a quelle con background socio-economico simile e al valore medio nazionale" (MIUR, 2014, p. 12) e possono essere valutati utilizzando, come indicatori, fondamentalmente le prove INVALSI (COD 2.2.a, Risultati degli studenti nelle prove di italiano e matematica; 2.1.b, Livelli di apprendimento degli studenti; 2.2.c, Variabilità dei risultati fra le classi), insieme ad altri indicatori elaborati dalla scuola.

L'analisi dei dati ha mostrato una interessante comparazione fra gli esiti riguardanti i *Risultati scolastici* e gli esiti riguardanti i *Risultati alle prove standardizzate nazionali* (INVALSI). Pur se all'interno di un quadro positivo, le scuole si sono posizionate globalmente su un livello più basso, e questo gap – fra *Risultati scolastici* e *Risultati alle prove standardizzate nazionali*, cfr. tabella successiva – costituisce un elemento di criticità di cui le scuole devono tener conto, anche nella stesura dei Piani di Miglioramento.



Sez. 2.1 Esiti, Risultati Scolastici, Autovalutazione			Sez. 2.2 Esiti, Risultati alle prove standardizzate nazionali, Autovalutazione		
Criterio di qualità: La scuola garantisce il successo formativo degli studenti			Criterio di qualità: La scuola assicura l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze (misurate con le prove standardizzate nazionali) per tutti gli studenti		
MEDIA	4,98		MEDIA	4,07	
DEVIAZIONE STANDARD	1,19		DEVIAZIONE STANDARD	1,29	
MODA	5,00		MODA	4,00	
CAMPO DI VARIAZIONE			CAMPO DI VARIAZIONE		
MIN	1,00		MIN	1,00	
MAX	7,00		MAX	7,00	
VALORE	FREQUENZE	%	VALORE	FREQUENZE	%
1	4,00	0,33	1	16,00	1,34
2	3,00	0,25	2	132,00	11,09
3	108,00	9,00	3	213,00	17,90
4	298,00	24,83	4	408,00	34,29
5	386,00	32,17	5	262,00	22,02
6	297,00	24,75	6	124,00	10,42
7	104,00	8,67	7	35,00	2,94

Tab. 2: Comparazione fra la Sez. 2.1 Esiti, Risultati Scolastici e la Sez. 2.2 Esiti, Risultati alle prove standardizzate nazionali
(dati aggregati Regione Puglia)

Emerge una differenza tra scuole di cicli diversi, con un abbassamento dei valori dei Risultati alle prove standardizzate nazionali nelle scuole del II ciclo. Questo dato, già di per sé indicatore di un lavoro che occorre implementare per il miglioramento dei risultati degli studenti pugliesi alle prove standardizzate nazionali, è confermato dal confronto con i dati INVALSI (sia se consideriamo i livelli di apprendimento nell'anno scolastico 2014/2015, sia quelli del Rapporto INVALSI 2015-16).

La terza area della sezione "Esiti" oggetto di autovalutazione è quella delle *Competenze chiave e di cittadinanza*, che indicano "un insieme di competenze, an-

che di natura trasversale, ritenute fondamentali per una piena cittadinanza” (MIUR, 2014, p. 15), come le “competenze sociali e civiche (rispetto delle regole, capacità di creare rapporti positivi con gli altri, costruzione del senso di legalità, sviluppo dell’etica della responsabilità e di valori in linea con i principi costituzionali) e le competenze personali legate alla capacità di orientarsi e di agire efficacemente nelle diverse situazioni”, oltre che “la capacità degli studenti di autoregolarsi nella gestione dei compiti scolastici e dello studio” (ivi). Negli Esiti riguardanti le *competenze chiave e di cittadinanza* la situazione appare positiva sia per i dati aggregati, sia per le scuole del I ciclo; differente, invece, la distribuzione dei valori per le scuole del II ciclo, i cui dati rispecchiano una situazione lievemente più critica.

Sez. 2.3 Esiti, Competenze chiave e di cittadinanza						
Criterio di qualità: La scuola assicura l'acquisizione delle competenze chiave degli studenti						
	Dato regionale		Sc. I ciclo		Sc. II ciclo	
MEDIA	4,53		4,56		4,47	
DEV. STANDARD	1,02		0,96		1,13	
MODA	5		5		4	
MIN	1		2		1	
MAX	7		7		7	
Campo di variazione	Frequenze assolute	%	F.A.	%	F.A.	%
Valore 1	1	0,08%	0	0	1	0,26%
Valore 2	10	0,85%	4	0,51%	6	1,54%
Valore 3	178	15,08%	106	13,57%	69	17,74%
Valore 4	381	32,29%	244	31,24%	133	34,19%
Valore 5	436	36,95%	323	41,36%	111	28,53%
Valore 6	135	11,44%	84	10,76%	50	12,85%
Valore 7	39	3,31%	20	2,56%	19	4,88%

Tab. 3: Sez. 2.3 Esiti, Competenze chiave e di cittadinanza
(dati aggregati Regione Puglia, Sc. I ciclo, Sc. II ciclo)

Diverse le interpretazioni suggerite da tale discrepanza. La più evidente è, probabilmente, la difficoltà a saper progettare e valutare per competenze nelle scuole del II ciclo, ove sussiste una maggiore “divisione” fra assi disciplinari e la difficoltà di curricularizzare la proposta formativa in continuità con quanto fatto nel I ciclo svolto d’istruzione (in estrema sintesi: si denota una certa difficoltà nella realizzazione del *curricolo verticale*). Un elemento, questo – stando anche alle riflessioni condivise dai docenti *Scorer* negli incontri di restituzione intermedi dei dati analizzati e di negoziazione dei significati via via emergenti – influenzato molto probabilmente anche dai diversi spazi e tempi collegiali, assai più presenti nella programmazione del I ciclo di istruzione, molto più ristretti nelle scuole del II ciclo di istruzione, con conseguente difficoltà di comunicazione e collaborazione tra i docenti. Anche questo dato pare offrire importanti prospettive di lavoro da implementare nei Piani di Miglioramento.

La quarta e ultima area della sezione “Esiti” oggetto di autovalutazione è quella dei *Risultati a distanza* “nei percorsi di studio a seguito o nell’inserimento nel mondo del lavoro” (MIUR, 2014, p. 18): “Per le scuole del secondo ciclo gli indicatori disponibili centralmente riguardano la quota di studenti iscritti all’università e i crediti universitari conseguiti dagli studenti nel primo e nel secondo anno dopo il diploma; per le scuole del primo ciclo gli indicatori disponibili riguardano l’adozione del consiglio orientativo” (COD 2.4.a, 2.4.b, 2.4.d, 2.4.d). Nella sezione degli Esiti rappre-

sentativa dei *Risultati a distanza*, l'esito complessivo è positivo, sia per i dati aggregati, sia per le scuole del I ciclo. La difficoltà emergente – come per le prime sezioni già analizzate – riguarda le scuole del II ciclo: la maggior parte delle scuole si è posizionata sul livello 4 (e non sul 5, come per i dati aggregati e per le scuole del I ciclo). Una delle cause di tale posizionamento maggiormente critico per il II ciclo risiede, probabilmente, nella maggiore difficoltà di monitorare i risultati a distanza degli studenti una volta entrati nel mondo dell'Università e del lavoro.

La comparazione per ambito territoriale mostra alcune differenze degne di interesse. Innanzitutto si denota una diversa distribuzione di risposte a partire dalla moda: nelle scuole dei territori di Lecce, Bari-Barletta-Andria-Trani e Foggia è 5, mentre nei territori di Taranto e Brindisi è 4, che denota una situazione "ibrida" fra positivo e 'qualche criticità'. Le risposte più positive sono quelle delle scuole di Lecce.

Sez. 2.4 Esiti, Risultati a distanza						
Criterio di qualità: La scuola favorisce il successo degli studenti nei successivi percorsi di studio e di lavoro						
	Regione (dato aggregato)	Ba-Bat	Brindisi	Foggia	Lecce	Taranto
MEDIA	4,58	4,68	4,18	4,42	4,95	4,41
DEVIAZIONE STANDARD	1,26	1,31	1,3	1,32	0,96	1,24
MODA	5	5	4	5	5	4
MIN	1	1	1	1	2	1
MAX	7	7	7	7	7	7
Campo di variazione	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %
Valore 1	35 - 2,93%	15 - 3,96%	5 - 3,27%	13 - 5,80%	0	2 - 1,12%
Valore 2	44 - 3,68%	12 - 3,17%	12 - 7,84%	4 - 1,79%	3 - 1,17%	13 - 7,26%
Valore 3	87 - 7,28%	24 - 6,33%	20 - 13,07%	21 - 9,38%	6 - 2,33%	15 - 8,38%
Valore 4	361 - 30,21%	90 - 23,75%	57 - 37,25%	70 - 31,25%	75 - 29,18%	67 - 37,43%
Valore 5	425 - 35,56%	252 - 39,84%	36 - 23,53%	79 - 35,27%	105 - 40,86%	54 - 30,17%
Valore 6	179 - 14,98%	63 - 16,62%	19 - 12,42%	27 - 12,05%	53 - 20,62%	17 - 9,50%
Valore 7	64 - 5,36%	24 - 6,33%	4 - 2,61%	10 - 4,46%	15 - 6,84%	11 - 6,15%

Tab. 4: Sez. 2.4 Esiti, Risultati a distanza
(comparazione dati aggregati 12,05% e disaggregati per territorio)

I dati mostrano, inoltre, una certa variabilità di risposte per le scuole di Foggia (dove si registrano situazioni di eccellenza e di estrema criticità, di Taranto e di Bari-Barletta-Andria-Trani).

Anche questi dati suggeriscono che vi siano situazioni altamente eterogenee negli stessi ambiti territoriali.

3. L'analisi della sezione "Processi" del Rav: l'emersione dei *trend* per la formazione docente

Veniamo ora alla sezione del Rav riguardante i *Processi*, in cui sono state prese in analisi le pratiche educative comprendenti il *curricolo*, la *progettazione* e la *valutazione*, l'*ambiente di apprendimento*, l'*inclusione* e la *differenziazione*, il processo di *continuità* e *orientamento*, lo *sviluppo* e la *valorizzazione delle Risorse Umane*, il grado di *integrazione con il territorio* e i *rapporti con le famiglie*.

All'interno della sezione "Processi", la prima area oggetto di autovalutazione è stata quella del *Curricolo, progettazione e valutazione*, analizzata utilizzando, come indicatori, il Curricolo (COD 3.1.a), le Politiche scolastiche di istituto (3.1.b), la



progettazione didattica (3.1.c), la presenza di prove strutturate per classi parallele (3.1.d), insieme ad altri indicatori elaborati dalla scuola in relazione a 3 sotto-aree:

- la definizione e l'articolazione del curricolo di istituto e delle attività di ampliamento dell'offerta formativa;
- le modalità di progettazione didattica;
- le modalità di valutazione degli studenti e di utilizzo dei risultati della valutazione.

La situazione si è confermata pressoché uniforme e positiva per quanto riguarda i dati aggregati a livello regionale per le scuole del I ciclo: le scuole si sono posizionate, nella sezione *Processi, pratiche educative e didattiche, Curricolo, progettazione e valutazione*, sul valore della rubrica 5, quindi su un livello positivo, che denota la capacità di progettare attività didattiche coerenti con il curricolo, di valutare gli studenti attraverso strumenti condivisi e sensibili alle specificità del contesto. Nelle scuole del II ciclo, invece, il livello maggiormente indicato nelle rubriche di autovalutazione è 4 e più elevate risultano le percentuali di risposta sui livelli più bassi, che denotano situazioni di criticità.



Sez. 3A.1 Processi, pratiche educative e didattiche, Curricolo, progettazione e valutazione						
Criterio di qualità: La scuola propone un curricolo aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curricolo, valuta gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi						
	Dato regionale		Sc. I ciclo		Sc. II ciclo	
MEDIA	4,50		4,54		4,43	
DEV. STANDARD	1,01		0,99		1,06	
MODA	5		5		4	
MIN	1		1		2	
MAX	7		7		7	
Campo di variazione	Frequenze assolute	%	F.A.	%	F.A.	%
Valore 1	2	0,17%	2	0,25%	0	1,79%
Valore 2	25	2,11%	18	2,29%	7	18,37%
Valore 3	151	12,72%	77	9,80%	72	18,42%
Valore 4	410	34,54%	275	34,99%	131	33,42%
Valore 5	413	34,79%	297	37,79%	113	28,83%
Valore 6	167	14,07%	103	13,10%	64	16,33%
Valore 7	19	1,60%	14	1,78%	5	1,28%

Tab. 5: Sez. 3A.1 Processi, pratiche educative e didattiche, Curricolo, progettazione e valutazione (dati regionali aggregati, dati disaggregati per ciclo di istruzione)

All'interno della sezione "Processi", la seconda area oggetto di autovalutazione è quella denominata *Ambiente di apprendimento*, che può essere valutata utilizzando come indicatori la durata delle lezioni (COD 3.2.a), l'organizzazione oraria (3.2.b), le attività e strategie didattiche (3.2.c), gli episodi problematici (3.2.d), il clima scolastico (3.2.e), insieme ad altri indicatori elaborati dalla scuola in relazione a 3 sotto-aree:

- *Dimensione organizzativa* - flessibilità nell'utilizzo di spazi e tempi in funzione della didattica (laboratori, orario scolastico, ecc.);
- *Dimensione metodologica* - promozione e sostegno all'utilizzo di metodologie didattiche innovative (gruppi di livello, classi aperte, ecc.);
- *Dimensione relazionale* - definizione e rispetto di regole di comportamento a scuola e in classe, gestione dei conflitti con gli studenti.

L'analisi del dato aggregato a livello regionale ha mostrato una valutazione positiva; la tendenza riscontrata in altre sezioni - ossia valori più elevati nelle scuole del I ciclo rispetto a quelle del II - è confermata anche nella sezione *Processi, pratiche educative e didattiche, Ambiente di apprendimento*.

Sez. 3.A.2 Processi, pratiche educative e didattiche, Ambiente di apprendimento								
Criterio di qualità: La scuola offre un ambiente di apprendimento innovativo, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali del lavoro d'aula								
	Regione (dato aggregato)	Sc. I ciclo	Sc. II ciclo	Ba-Bat	Brindisi	Foggia	Lecce	Taranto
MEDIA	4,66	4,63	4,72	4,71	4,69	4,49	4,71	4,66
DEVIAZIONE STANDARD	0,98	0,93	1,07	0,94	1,1	1,02	0,91	0,98
MODA	5	5	4	5	4	4	5	5
MIN	2	2	3	2	2	2	3	3
MAX	7	7	7	7	7	7	7	7
Campo di variazione	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %
Valore 1	0	0	0	0	0	0	0	0
Valore 2	5 - 0,42%	5 - 0,64%	0	1 - 0,27%	2 - 1,33%	2 - 0,89%	0	0
Valore 3	118 - 9,96%	70 - 8,96%	47 - 11,93%	33 - 8,75%	15 - 10%	31 - 13,84%	16 - 6,32%	23 - 12,92%
Valore 4	413 - 34,85%	279 - 35,72%	133 - 33,76%	121 - 32,10%	55 - 36,67%	87 - 38,84%	95 - 37,55%	54 - 30,34%
Valore 5	426 - 35,95%	299 - 38,28%	123 - 31,22%	148 - 39,26%	43 - 28,67%	72 - 32,14%	96 - 37,94%	65 - 36,52%
Valore 6	185 - 15,61%	114 - 14,60%	67 - 17,01%	66 - 17,51%	26 - 17,33%	23 - 10,27%	38 - 15,02%	33 - 18,54%
Valore 7	38 - 3,21%	14 - 1,79%	24 - 6,09%	8 - 2,12%	9 - 6%	9 - 4,02%	8 - 3,16%	3 - 1,69%

Tab. 6: Sez. 3.A.2 Processi, pratiche educative e didattiche, Ambiente di apprendimento
(comparazione dati aggregati e disaggregati)

Si registrano alcune differenze disaggregando i dati per ambito territoriale: la moda per i territori di Taranto e Bari-Barletta-Andria-Trani è 5, mentre è 4 per i territori di Brindisi e di Foggia; si registra una situazione bimodale per il territorio di Lecce; le maggiori criticità sono segnalate dalle scuole di Foggia. Si evince inoltre un innalzamento complessivo dei valori per le scuole del territorio di Taranto (che mostrano, per l'area "Ambiente di apprendimento", dei valori più alti rispetto a quelli registrati in altre aree).

All'interno della sezione "Processi", la terza area oggetto di autovalutazione è denominata *Inclusione e differenziazione*, che rimanda alle "strategie adottate dalla scuola per la promozione dei processi di inclusione e il rispetto delle diversità", "l'adeguamento dei processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative" (MIUR, 2014, p. 30). Si suddivide in due sottoaree, da cui discendono gli indicatori che la scuola può elaborare per la valutazione:

- inclusione - modalità di inclusione degli studenti con disabilità, con bisogni educativi speciali e degli studenti stranieri da poco in Italia; azioni di valorizzazione e gestione delle differenze;
- recupero e Potenziamento - modalità di adeguamento dei processi di insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo.

Il dato uniformemente positivo, sia aggregato che a livello di I e II ciclo di istruzione - e, più in generale, con una percentuale di risposte positive più alta rispetto alle altre - riguarda la sezione *Processi, pratiche educative e didattiche, Inclusione e differenziazione*: ben il 45,78% delle scuole pugliesi ha indicato il livello 5 nelle rubriche di autovalutazione.



Sez. 3.A.3 Processi, pratiche educative e didattiche, Inclusione e differenziazione								
Criterio di qualità: La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento								
	Regione (dato aggregato)	Sc. I ciclo	Sc. II ciclo	Ba-Bat	Brindisi	Foggia	Lecce	Taranto
MEDIA	5,01	5,01	5	5,09	4,88	4,91	5,02	5,06
DEVIAZIONE STANDARD	0,95	0,96	0,95	0,9	0,85	1,06	0,95	1
MODA	5	5	5	5	5	5	5	5
MIN	2	2	2	3	3	2	3	2
MAX	7	7	7	7	7	7	7	7
Campo di variazione	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %	F.a. - %
Valore 1	0	0	0	0	0	0	0	0
Valore 2	3 - 0,25%	2 - 0,26%	1 - 0,25%	0	0	1 - 0,45%	0	2 - 1,11%
Valore 3	66 - 5,57%	39 - 5%	28 - 7,09%	16 - 4,28%	3 - 1,99%	25 - 11,21%	10 - 3,98%	13 - 7,22%
Valore 4	245 - 20,69%	170 - 21,79%	74 - 18,73%	65 - 17,38%	47 - 31,13%	41 - 18,39%	66 - 26,29%	24 - 13,33%
Valore 5	542 - 45,78%	361 - 46,28%	175 - 44,30%	186 - 49,73%	74 - 49,01%	95 - 42,60%	99 - 39,44%	83 - 46,11%
Valore 6	259 - 21,88%	154 - 19,74%	102 - 25,82%	83 - 22,19%	19 - 12,58%	47 - 21,08%	62 - 24,70%	49 - 27,22%
Valore 7	69 - 5,83%	54 - 6,92%	15 - 3,80%	24 - 6,42%	8 - 5,30%	14 - 6,28%	14 - 5,58%	9 - 5%

Tab. 7: Sez. 3.A.2 Processi, pratiche educative e didattiche, Ambiente di apprendimento (comparazione dati aggregati e disaggregati)

Questo dato è di un certo interesse e può essere interpretato in maniera duplice, quindi appare meritevole di ulteriori approfondimenti. Per un verso, infatti, può indicare un'autovalutazione unanimemente positiva nell'area dell'inclusione, a testimonianza di una sensibilità diffusa e di un lavoro efficace – senza situazioni critiche o altamente differenziate – che la Scuola pugliese sta svolgendo in risposta agli studenti con specifici bisogni formativi, in relazione all'educazione interculturale, alla differenziazione dei percorsi didattici, alla rimozione degli ostacoli alla partecipazione e al coinvolgimento di tutti gli "attori" della comunità scolastica. Per altro verso, però, ci si interroga su quali significati siano stati attribuiti al concetto di *inclusione*, spesso considerato "termine ombrello" che con difficoltà si sostanzia nella pratica didattica e che richiede un lungo processo di cambiamento, strutturale e culturale (Perla, 2013). Il dato, nella sua ambiguità interpretativa, suggerisce di indagare ulteriormente l'autovalutazione delle scuole pugliesi in questa area, a partire ad esempio da un'analisi della documentazione scolastica inclusiva e degli indicatori elaborati dalle scuole per l'autovalutazione dell'inclusione. Coerentemente con quanto già detto per i dati aggregati a livello regionale e disaggregati per ciclo di istruzione, anche negli ambiti territoriali il quadro appare positivo, in tutte i territori pugliesi.

La quarta area della sezione "Processi" oggetto di autovalutazione è denominata *Continuità e orientamento*, che rimanda alle "attività per garantire la continuità dei percorsi scolastici. Attività finalizzate all'orientamento personale, scolastico e professionale degli allievi" (MIUR, 2014, p. 34). Tale area è suddivisa in due sottoaree, da cui discendono gli indicatori che la scuola può elaborare per la valutazione:

- *Continuità* – azioni intraprese dalla scuola per assicurare la continuità educativa nel passaggio da un ordine di scuola all'altro;
- *Orientamento* – azioni intraprese dalla scuola per orientare gli studenti alla conoscenza del sé e alla scelta degli indirizzi di studio successivi.

Sez. 3.A.4 Processi, Pratiche educative e didattiche, Continuità e orientamento						
Criterio di qualità: La scuola garantisce la continuità dei percorsi scolastici e cura l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti						
	Dato regionale		Sc. I ciclo		Sc. II ciclo	
MEDIA	4,52		4,54		4,48	
DEV. STANDARD	0,98		0,96		1,02	
MODA	4		4		4	
MIN	2		2		2	
MAX	7		7		7	
Campo di variazione	Frequenze assolute	%	F.A.	%	F.A.	%
Valore 1	0		0		0	
Valore 2	10	0,84%	3	0,38%	7	1,78%
Valore 3	151	12,67%	99	12,53%	51	12,98%
Valore 4	453	38%	292	36,96%	159	40,46%
Valore 5	395	33,14%	283	35,82%	106	26,97%
Valore 6	155	13%	92	11,65%	63	16,03%
Valore 7	28	2,35%	21	2,66%	7	1,78%

Tab. 8: Sez. 3.A.4 Processi, Pratiche educative e didattiche, Continuità e orientamento
(dati aggregati Regione Puglia, Sc. I ciclo, Sc. II ciclo)



Per quanto riguarda la sezione *Processi, Pratiche educative e didattiche, Continuità e orientamento* vi è un abbassamento del giudizio espresso nelle rubriche di autovalutazione: il 38% delle scuole pugliesi ha indicato il livello 4. I dati emergenti dall'analisi delle risposte all'area "Continuità e orientamento" – che, rispetto a quelli precedentemente analizzati, mostrano una diminuzione di giudizio con uno spostamento della moda dal valore 5 a 4, soprattutto nelle scuole del II ciclo – ci offrono un ulteriore elemento di riflessione sulla necessità di accompagnare le Scuole pugliesi nell'attivazione di strategie più efficaci per garantire continuità e orientamento fra gradi scolastici, ancor più fra Scuola e Università.

Occorre, infatti, che le attività finalizzate ad accompagnare gli studenti nel passaggio da un ordine di scuola all'altro/all'Università non solo siano attivate, ma anche monitorate, condivise con le famiglie, pubblicizzate nel territorio: l'autovalutazione delle Scuole pugliesi ha mostrato l'importanza di implementare e sostenere percorsi più incisivi in tale direzione.

All'interno della sezione "Processi" (precisamente nella sottosezione *Processi, Pratiche gestionali e organizzative*) la quinta area oggetto di autovalutazione è denominata *Orientamento Strategico e organizzazione della scuola*, suddivisa in quattro sottoaree, da cui discendono gli indicatori che la scuola può elaborare per la valutazione:

- *Missione e obiettivi prioritari* – individuazione della missione, scelta delle priorità e loro condivisione interna e esterna;
- *Controllo dei processi* - uso di forme di controllo strategico e monitoraggio dell'azione intrapresa dalla scuola per il conseguimento degli obiettivi individuati (es. pianificazione strategica, misurazione delle performance, strumenti di autovalutazione);
- *Organizzazione delle risorse umane* – individuazione di ruoli di responsabilità e definizione dei compiti per il personale;
- *Gestione delle risorse economiche* – assegnazione delle risorse per la realizzazione delle priorità.

Sez. 3B.5 Processi, Pratiche gestionali e organizzative, Orientamento Strategico e organizzazione della scuola						
Criterio di qualità: La scuola individua le priorità da raggiungere e le persegue dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie						
	Dato regionale		Sc. I ciclo		Sc. II ciclo	
MEDIA	4,72		4,72		4,73	
DEV. STANDARD	1,05		1,04		1,07	
MODA	4		4		5	
MIN	2		2		2	
MAX	7		7		7	
Campo di variazione	Frequenze assolute	%	F.A.	%	F.A.	%
Valore 1	0		0		0	
Valore 2	5	0,42%	2	0,25%	3	0,76%
Valore 3	119	9,97%	78	9,85%	41	10,43%
Valore 4	409	34,25%	279	35,23%	127	32,32%
Valore 5	400	33,50%	261	32,95%	134	34,10%
Valore 6	192	16,08%	127	16,04%	65	16,54%
Valore 7	69	5,78%	45	5,68%	23	5,85%

Tab. 9: Sez. 3B.5 Processi, Pratiche gestionali e organizzative, Orientamento Strategico e organizzazione della scuola (dati aggregati Regione Puglia, Sc. I ciclo, Sc. II ciclo)



L'abbassamento del giudizio espresso nelle rubriche di autovalutazione già riscontrato nella sezione *Processi, Pratiche educative e didattiche, Continuità e orientamento* vale anche per la sezione *Processi, Pratiche gestionali e organizzative, Orientamento Strategico e organizzazione della scuola* dove la moda è 4 sia a livello regionale, che nel I ciclo di istruzione; più alto, invece, il giudizio espresso dalle scuole del II ciclo di istruzione, dove la moda è 5. Questo dato è di un certo interesse perché si discosta dalle comparazioni per cicli scolastici precedentemente analizzate, in cui spesso il giudizio si è attestato su valori mediamente più alti per il I ciclo. Dai dati analizzati si evince come – seppur con uno scostamento minimo – la valutazione del II ciclo appaia più positiva rispetto a quella del I ciclo (e, sicuramente con un certo stacco, appare positiva rispetto alle valutazioni delle scuole del II ciclo in altre aree). Ciò a testimonianza che uno dei “punti di forza” che si riconosce la scuola pugliese del II ciclo è proprio l’area dell’orientamento strategico, del management scolastico, dell’organizzazione e gestione delle risorse umane ed economiche.

La sesta area della sezione “Processi” oggetto di autovalutazione è quella denominata *Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*, definita come “capacità della scuola di prendersi cura delle competenze del personale, investendo nella formazione e promuovendo un ambiente organizzativo per far crescere il capitale professionale dell’istituto” (MIUR, 2014, p. 43). Tale area è suddivisa in tre sottoree, da cui discendono gli indicatori che la scuola può elaborare per la valutazione:

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

Nell'analisi della sezione riguardante *lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane*, la scuola pugliese si è posizionata su livelli medi della rubrica, con una distribuzione bimodale. Nella comparazione per cicli scolastici emerge qualche differenziazione: nel I ciclo il giudizio rispecchia la tendenza emergente a livello regionale, ossia la divisione delle risposte sostanzialmente su due livelli di giudizio (con una situazione bimodale); nel II ciclo aumenta la variabilità delle risposte, con un aumento sia dei valori più critici che di quelli di eccellenza.

All'interno della sezione "Processi", la settima area oggetto di autovalutazione è denominata *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*, definita come la "capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio. Capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo" (MIUR, 2014, p. 47). Tale area è suddivisa in due sottoaree, da cui discendono gli indicatori per la valutazione:

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

Elevati i giudizi - sia a livello regionale che comparando le scuole per cicli scolastici (con un lieve incremento di risposte positive per il I ciclo) - nell'ultima sezione, quella riguardante *l'integrazione con il territorio e con le famiglie*.



Sez. 3b.7 Processi, Pratiche gestionali e organizzative, Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie						
Criterio di qualità: La scuola svolge un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolge le famiglie nella definizione dell'offerta formativa						
	Dato regionale		Sc. I ciclo		Sc. II ciclo	
MEDIA	4,77		4,75		4,79	
DEV. STANDARD	1,03		1,03		1,05	
MODA	5		5		5	
MIN	2		2		1	
MAX	7		7		7	
Campo di variazione	Frequenze assolute	%	F.A.	%	F.A.	%
Valore 1	0		0	0	0	
Valore 2	11	0,94%	10	1,28%	1	0,27%
Valore 3	117	9,99%	75	9,59%	39	10,40%
Valore 4	323	27,58%	219	28,01%	103	27,47%
Valore 5	454	38,77%	306	39,13%	142	37,87%
Valore 6	215	18,36%	139	17,77%	72	19,20%
Valore 7	51	4,36%	33	4,22%	18	4,80%

Tab. 10: Sez. 3b.7 Processi, Pratiche gestionali e organizzative, Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
(dati aggregati Regione Puglia, Sc. I ciclo, Sc. II ciclo)

L'analisi dei RAV ha evidenziato, in generale, una tendenza delle Scuole pugliesi ad autovalutarsi positivamente, il che ha legittimato la formulazione di due interpretazioni: la prima ha considerato il dato ottenuto come il "riflesso" effettivo della realtà oggetto di valutazione; la seconda ha posto il dubbio di una possibile deformazione del processo di autovalutazione delle Scuole nel "rendicontare" situazioni e performance di qualità elevata (si consideri che i dati dei RAV sono pubblici e disponibili su *Scuola in chiaro*, per cui è plausibile che alcune scuole si siano "valutate bene", secondo il principio della desiderabilità sociale, in parte implicito nei processi autova-

lutativi). L'analisi disaggregata dei dati ha evidenziato un certo abbassamento nei giudizi di autovalutazione per il II ciclo rispetto al I ciclo: come interpretiamo tale dato? Per un verso, in alcune sezioni è possibile che le scuole del II ciclo abbiano manifestato effettivamente situazioni di criticità maggiori, ad esempio relativamente alla sezione degli esiti riguardanti le *Competenze chiave di cittadinanza*. Ma tali criticità sono emerse anche negli incontri di restituzione degli esiti intermedi dell'analisi dei dati: sono stati proprio i docenti a testimoniare la difficoltà di lavorare, nelle scuole del II ciclo, alla costruzione del curriculum verticale valorizzando la didattica per competenze e l'interdisciplinarietà, a fronte di una separazione ancora netta fra discipline (elemento che è emerso, in maniera chiara ed evidente, anche dalle risultanze di una recente ricerca di rete fra Licei pugliesi; cfr. Perla, 2014).

A queste due prime interpretazioni potremmo aggiungerne forse una terza, in parte confermata anche dai dati del Rapporto INVALSI 2016 – in particolare dalla sezione riguardante il “valore aggiunto delle scuole”, che al Sud e nelle isole si *differenzia rispetto al Centro e soprattutto al Nord per una maggiore presenza di scuole con valore aggiunto negativo, mentre quelle con valore aggiunto positivo o nullo sono più uniformemente distribuite tra le diverse aree del Paese* (pp. 92) – ossia la presenza di una mappatura scolastica fortemente eterogenea, in cui sussistono nello stesso territorio realtà di eccellenza e altre con forti criticità. Come sostiene Trincherò (2014, p. 40), «la comparazione dei risultati delle scuole e la quantificazione del valore aggiunto permettono di individuare le scuole o le classi che ottengono risultati, positivi o negativi, che si discostano significativamente da quelli di un gruppo di riferimento, ma non ci dice nulla sul perché in quella data classe/scuola si siano verificati quei risultati. La quantificazione del valore aggiunto può contribuire a formulare meglio gli interrogativi su cui poi i processi di autovalutazione di istituto dovranno focalizzarsi» (sul tema cfr. anche Rosa & Silva 2014; Giovannini, 2012). Nella ricerca “Orizzonti della valutazione” le comparazioni dei dati effettuate per ambiti territoriali hanno evidenziato un'alta variabilità nella distribuzione delle risposte, il che conferma l'idea che la Scuola pugliese sia davvero una realtà “a macchia di leopardo”: negli stessi ambiti territoriali sussistono situazioni valutate eccellenti e altre critiche, come si è evinto in modo evidente nell'analisi di alcune aree (*Esiti: Risultati a distanza, Processi: Continuità e orientamento, Processi: Orientamento strategico e organizzazione della scuola*).

Fra le risultanze critiche emerge una sensibile diminuzione di livello negli esiti “Risultati alle prove standardizzate nazionali” rispetto agli esiti *Risultati scolastici* (elemento, si è detto, confermato anche dai dati INVALSI), a testimonianza di un lavoro che occorre indubbiamente implementare per migliorare i risultati degli studenti pugliesi alle prove standardizzate nazionali. Anche qui si ripropone il ragionevole dubbio: sono le Scuole troppo generose nell'autovalutarsi o sono le prove standardizzate insufficienti a cogliere la realtà complessa dell'agire didattico? Un quesito che abbraccia forse, più in generale, il quadro internazionale della valutazione degli apprendimenti scolastici, un quadro variegato che mostra come i diversi sistemi nazionali di valutazione si collochino «lungo un continuum tra istanze di *accountability* e di *development*, di centralizzazione e decentralizzazione, di valutazione sommativa e formativa» (Vivanet, 2014, p. 16).

Una seconda area emergente con maggiori criticità risulta quella dei *Processi, Continuità e orientamento*: l'autovalutazione ha mostrato l'importanza di accompagnare le Scuole pugliesi nell'attivazione di strategie più efficaci per garantire non solo l'attivazione di azioni finalizzate ad accompagnare gli studenti nel passaggio da un ordine di scuola all'altro/all'università, ma anche il monitoraggio di tali attività e la loro condivisione con le famiglie, oltre che la loro pubblicizzazione sul territorio.



4. La co-analisi dei Piani di Miglioramento (PdM) delle Scuole pugliesi

Anche l'analisi dei Piani di Miglioramento ha portato alla luce non pochi elementi utili per una riflessione *ex post*. Dall'analisi dei dati è emersa l'urgenza di uniformare le modellistiche di monitoraggio del processo di autovalutazione e progettazione per il miglioramento delle scuole, e la necessità di omogeneizzare il "format" PdM che nell'indagine ha palesato un alto grado di difformità fra contesti.

Delle 561 scuole prese in esame (in numero inferiore alla popolazione considerata nell'analisi dei RAV, in quanto solo 212 docenti Scorer hanno consegnato le analisi dei piani di miglioramento), 96 risulta non abbiano pubblicato il piano di miglioramento e 101 ne hanno pubblicato una versione non valutabile (perché brevi sintesi inserite nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa da cui risulta impossibile trarre informazioni precise). 204 PdM sono stati presentati utilizzando un format INDIRE e 160 hanno usato altri formati costruiti dalle Scuole stesse. Dall'analisi dei PdM è emerso che ciascuna scuola ha individuato delle priorità strategiche scelte a partire dalle sub-aree della sezione "esiti" del Rapporto di Autovalutazione: risultati scolastici; risultati alle prove standardizzate nazionali; competenze chiave di cittadinanza; risultati a distanza. Dai dati raccolti è emersa, in merito all'intero territorio regionale, una generale tendenza delle scuole ad individuare le proprie priorità strategiche prevalentemente nelle aree dei *risultati alle prove standardizzate nazionali* (63,5%) e delle *competenze chiave di cittadinanza* (62,1%).

In linea con quanto emerso dall'analisi dei Rapporti di Autovalutazione emerge, invece, una percentuale più bassa nell'individuazione di priorità strategiche all'interno dell'area *Risultati a distanza* (24,4%).

Dall'analisi dei dati emerge, inoltre, che a livello regionale la maggior parte delle scuole ha individuato i propri obiettivi principalmente nell'area del *curricolo, progettazione e valutazione* (88,2% delle scuole); a seguire, il 53,3% delle scuole ha individuato i propri obiettivi nell'ambito *dell'ambiente di apprendimento*, il 45,9% nell'area dello *sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*, il 39,6% nell'area della *continuità e orientamento*, il 38,7% nell'area dell'*inclusione e differenziazione*, il 36,5% nell'area *dell'integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie* e il 33,2% nell'area *dell'orientamento strategico e organizzazione della scuola*. Per quanto riguarda gli obiettivi di processo, sono stati anche raccolti i dati in merito al numero di aree in cui ciascuna scuola ha individuato i propri obiettivi.

In generale, a livello regionale, le aree d'interesse sono state in media 3,5 con una deviazione standard pari a 1,87, il che indica una rilevante variabilità interna ai dati. Nello specifico si rileva che le scuole hanno individuato principalmente i propri obiettivi all'interno di due aree (83 scuole, pari al 22,8%) e di tre aree (78 scuole, pari al 21,4%). Rilevante notare che si registrano delle alte frequenze nella scelta 4 aree di processo (61 scuole, pari al 16,8%), 5 aree (31 scuole, pari all'8,5%) e 7 aree (49 scuole, pari al 13,5%).

Dalla comparazione dei campi di variazione relativi alla scelta delle aree di processo in cui individuare gli obiettivi di tutte le scuole pugliesi, delle scuole del primo ciclo e di quelle del secondo ciclo d'istruzione, emerge che a livello regionale la maggior parte delle scuole ha individuato 2 aree di processo (22,8%); tale dato è confermato anche per le scuole del primo ciclo (25,9%). Differente la situazione delle scuole del secondo ciclo, infatti la maggioranza delle scuole, il 22,1% ha scelto 7 aree di processo.

È stata rilevato, inoltre, il livello di coerenza tra le priorità e gli obiettivi che le scuole hanno individuato, attraverso una scala likert a 4 punti (dove 1 = per niente, 2 = scarsamente, 3 = sufficientemente, 4 = perfettamente). Dall'analisi dei dati rac-



colti emerge che in media la coerenza tra priorità e obiettivi si attesta attorno a 3,25, con una deviazione standard pari a 0,71.

È apparso evidente, da parte delle Scuole, l'esigenza di un accompagnamento mirato nella redazione dei Piani di Miglioramento per incrementare il grado di coerenza interna fra le aree di criticità emergenti dal Rav e le Priorità strategiche e gli obiettivi di processo (questi ultimi, spesso, in un numero eccessivo) individuati nel PdM.

Nitide appaiono le priorità strategiche individuate dalle Scuole della Puglia: acquisire competenze autovalutative/valutative attraverso una formazione mirata a modelli gestionali di valutazione sensibili al protagonismo docente - modelli ermeneutici ma rigorosi nei dispositivi da usare - e alla triangolazione del dato (fra tre soggettività in gioco: docente *scorer*- ricercatore- docente/dirigente di Scuola) e l'urgenza di un accompagnamento formativo sui temi del curriculum verticale e della didattica per competenze. Stupisce, invece, che gli obiettivi con rilevanza più bassa abbiano riguardato aspetti quali la continuità e l'orientamento, i rapporti con il territorio e le famiglie, l'inclusione e la differenziazione. Forse sono dati per scontati o, forse, se facciamo il paio di questi risultati con quelli delle prove standardizzate Invalsi depurate dal dato contestuale, questi dati offrono la conferma della necessità di lavorare su temi forse messi in ombra dall'investimento manageriale e organizzativo di sistema che le Scuole hanno promosso negli ultimi anni. Un elemento in più, questo, per i decisori delle politiche della formazione, per operare scelte sintoniche con i bisogni concreti ma talvolta non esplicitamente avvertiti da insegnanti e dirigenti.



5. Verso la co-costruzione del nuovo format di *Piano di Miglioramento* da sperimentare nelle scuole pugliesi

Lo scopo prioritario del progetto “Orizzonti della valutazione” è stato quello di far emergere i “bisogni di formazione” delle Scuole pugliesi disegnando itinerari modellati sul bisogno espresso e rilevato attraverso l'indagine di Rav e Pdm. Come si è già precedentemente evidenziato, dall'analisi dei dati è emersa l'urgenza di uniformare le modellistiche di monitoraggio del processo di autovalutazione e progettazione per il miglioramento delle scuole: in particolare, per quanto riguarda il Piano di Miglioramento, le risultanze hanno messo in luce la presenza di format documentali assai difformi, quali, ad esempio, il modello INDIRE, il modello CAF all'interno del format FORMIUR-FORMEZ.PA, il modello VALES e altri format “misti” strutturati dalle scuole sulla base di bandi regionali o di adattamenti di più modelli.

Fra le diverse modellistiche utilizzate, ne compariamo due, esempi paradigmatici di possibili percorsi progettuali con un livello di strutturazione molto differente: il modello INDIRE e il modello USR Puglia.

La maggior parte delle scuole, si è detto, hanno utilizzato il modello INDIRE (precisamente 204 su 364), il quale si compone di quattro sezioni piuttosto articolate e di seguito sintetizzate (cfr. http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_indire_2015.pdf):

<p>SEZIONE 1 - Scegliere gli obiettivi di processo più rilevanti e necessari in tre passi</p> <p>Passo 1 - Verificare la congruenza tra obiettivi di processo e priorità/traguardi</p> <p>Passo 2 - Elaborare una scala di rilevanza degli obiettivi di processo (attraverso il prodotto dei valori numerici attribuiti alla fattibilità e all' impatto di ciascuno degli obiettivi di processo elencati, con un punteggio esprimibile da 1 = nulla a 5 = del tutto)</p> <p>Passo 3 - Ridefinire l'elenco degli obiettivi di processo, i risultati attesi, gli indicatori di monitoraggio del processo e le modalità di misurazione dei risultati</p>
<p>SEZIONE 2 - Decidere le azioni per raggiungere ciascun obiettivo di processo in due passi</p> <p>Passo 1 - Ipotizzare le azioni da compiere considerandone anche i possibili effetti negativi e positivi nel medio e nel lungo termine</p> <p>Passo 2 - Rapportare gli effetti delle azioni a un quadro di riferimento innovativo</p>
<p>SEZIONE 3 - Pianificare le azioni di ciascun obiettivo di processo in tre passi</p> <p>Passo 1 - Definire l'impegno delle risorse umane e le risorse strumentali</p> <p>Passo 2 - Definire i tempi di attuazione delle attività</p> <p>Passo 3 - Programmare il monitoraggio periodico dello stato di avanzamento del raggiungimento dell'obiettivo di processo</p>
<p>SEZIONE 4 - Valutare, condividere e diffondere i risultati del piano di miglioramento in quattro passi</p> <p>Passo 1 - Valutare i risultati raggiunti sulla base degli indicatori relativi ai traguardi del RAV</p> <p>Passo 2 - Descrivere i processi di condivisione del piano all'interno della scuola</p> <p>Passo 3 - Descrivere le modalità di diffusione dei risultati del PdM sia all'interno che all'esterno dell'organizzazione scolastica.</p> <p>Passo 4 - Descrivere le modalità di lavoro del Nucleo di Autovalutazione</p>

Tab. 11: Sintesi del modello INDIRE



Il modello INDIRE, pur essendo stato maggiormente utilizzato dalle scuole pugliesi, mostra un livello di strutturazione e di analiticità talvolta ritenuto eccessivo: in particolare nella descrizione della scala di rilevanza degli obiettivi di processo e nella sezione 4 sulla *Valutazione dei risultati del piano di miglioramento* (cfr. tabelle successive), diversi docenti *Scorer* hanno condiviso la difficoltà di ricongiungere tali informazioni dettagliate con la 'logica di insieme' che dovrebbe legare priorità, traguardi, obiettivi di processo, RAV e PdM.

	Obiettivo di processo elencati	Fattibilità (da 1 a 5)	Impatto (da 1 a 5)	Prodotto: valore che identifica la rilevanza dell'intervento
1				
2				
3				
4				
5				
6				

Tab. 12: Calcolo della necessità dell'intervento sulla base di fattibilità e impatto (fonte: INDIRE)

Priorità 1							
Esiti degli studenti (dalla sez. 5 del RAV)	Traguardo (dalla sez. 5 del RAV)	Data rilevazione	Indicatori scelti	Risultati attesi	Risultati riscontrati	Differenza	Considerazioni critiche e proposte di integrazione e/o modifica

Tab. 13: La valutazione in itinere dei traguardi legati agli ESITI (fonte: INDIRE)

Dall'analisi dei dati e dagli incontri di monitoraggio con i docenti Scorer, inoltre, è emerso come le scuole abbiano scelto un numero di obiettivi di processo talvolta eccessivamente elevato (cfr. tab. successiva), con la difficoltà di definire, per ogni obiettivo di processo, le azioni e modalità concrete per il loro raggiungimento.

Area di processo	Obiettivi di processo	È connesso alle priorità	
		1	2
Curricolo, progettazione e valutazione	1		
	2		
	3		
	4		
Ambiente di apprendimento	1		
	2		
	3		
	4		
Inclusione e differenziazione	1		
	2		
	3		
	4		
Continuità e orientamento	1		
	2		
	3		
	4		
Orientamento strategico e organizzazione della scuola	1		
	2		
	3		
	4		
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	1		
	2		
	3		
	4		
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	1		
	2		
	3		
	4		

Tab. 14: Relazione tra obiettivi di processo e priorità strategiche (fonte: INDIRE)

Comparando il modello INDIRE con uno differente, osserviamo come diverse scuole abbiano utilizzato il formulario per la stesura del Piano di Miglioramento diffuso dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, diffuso tramite bando ad evidenza pubblica finalizzato alla selezione e al finanziamento di progetti finalizzati all'implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione, come da DM 435 art. 25 e dal DD 937 del 10.09.2015 (Allegato 2 alla Nota USR Puglia prot. 11236 del 9 ottobre 2015). Tale formulario, composto da una prima sezione anagrafica contenente i dati della scuola (e degli istituti eventualmente aderenti alla rete) e del gruppo di progetto, si strutturava in poche voci sintetiche, assai poco strutturate³, a cui le scuole hanno potuto rispondere in maniera assai differenziata secondo la forma del "progetto":

3 Si previsa che tali voci si riferiscono al formulario di candidatura USR Puglia 2015, in quanto il formulario successivo 2016 è stato oggetto di modifiche, in particolare volte a specificare il nesso fra priorità, traguardi, obiettivi di processo dedotti nel RAV e nel PdM (cfr. Allegato 1 all'Avviso Pubblico USR Puglia DDG prot. n. 19761 del 20 ottobre 2016).

SI PREVEDE DI LAVORARE (possibili più opzioni)	
<ul style="list-style-type: none"> - ESITI - PROCESSI - PIANO DI MIGLIORAMENTO - BILANCIO SOCIALE 	
METODOLOGIE DI LAVORO (illustrare sinteticamente l'idea progettuale e le modalità di lavoro, con particolare riguardo ad eventuali metodologie di ricerca/azione)	
MODALITA' DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DEL PROGETTO	
INDICATORI DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DEL PROGETTO	
TIPOLOGIA DEI MATERIALI PRODOTTI	
MATERIALI	MODALITA' DI DIFFUSIONE E PUBBLICAZIONE

Tab. 15: Formulario di candidatura PdM – USR Puglia 2015



Come si evince chiaramente dagli esempi INDIRE e USR Puglia, le scuole hanno utilizzato formulari molto differenti e non comparabili, il primo ad alto livello di strutturazione e il secondo più “aperto”, entrambi con differenti modi di ancorare il Piano di Miglioramento al Rapporto di Autovalutazione delle scuole. Tale difformità di modellistiche non può che riflettersi sull'impossibilità di analizzare comparativamente l'efficacia dei PdM messi in atto, con importanti conseguenze sul piano anche politico e di *decision making*.

Al termine dell'indagine il gruppo DidaSco ha avviato, in risposta alla necessità avvertita di uniformare format e modelli per la valutazione e il miglioramento scolastico, un nuovo percorso progettuale di accompagnamento di un gruppo di 80 scuole della Puglia per provare ad elaborare un modello di format PdM più efficace di quelli utilizzati dalle scuole coinvolte in “Orizzonti della valutazione”.

È così partito un secondo step della ricerca-formazione: “*Lo sviluppo professionale continuo del docente. Dal PdM alla valorizzazione del merito*” che è ancora in corso e la cui finalità è quella di sviluppare una nuova cultura di documentazione dei processi scolastici da parte dei docenti e dei dirigenti scolastici. L'ipotesi della nuova ricerca è, infatti, che solo una cultura valutativa basata sulla stretta interdipendenza fra il miglioramento della performance individuale e la qualità di un sistema organizzativo può effettivamente far conseguire traguardi di miglioramento: si tratta di lavorare dunque alla costruzione di modellistiche valutative nelle quali l'individuo - insegnante, dirigente - è parte totalmente attiva. Il primo esito del nuovo percorso di ricerca è, dunque, consistito nella messa a punto di un nuovo modello di Piano di Miglioramento – ripensato con un maggior grado di coerenza interna e costruito all'interno del gruppo DidaSco⁴ – da sperimentare nelle scuole coinvolte.

4 Si ringrazia in particolare la Dirigente Grazia Castelli, membro DidaSco e consulente esperta di valutazione, per il contributo alla formalizzazione del dispositivo il quale è la risultante di oltre due mesi di progettazione condivisa con i seguenti membri del gruppo: Lucrezia Stellacci, già Capo Dipartimento Miur e attualmente Componente CNPI, Mario Angelini, Miur, le dirigenti Santa Ciriello e Ivana Griseta, le dottoresse di ricerca Viviana Vinci e Laura Agrati.

Esso si struttura in più parti e prevede, per alcune schede, una sezione “Note” che permette l’esplicitazione di alcuni rapporti causali (ad esempio tra obiettivi di processo e traguardi finali) grazie all’aggiunta di note testuali descrittive.

La prima parte richiama le priorità e i traguardi indicati nella sezione V del Rapporto di Autovalutazione, i quali devono avere un tempo di attuazione medio lungo (2/3 anni); dopo l’individuazione delle priorità e dei traguardi, si passa alla esplicitazione delle aree di processo in cui andare ad operare, individuando obiettivi di processo precisi da tradurre, anno per anno, in attività e azioni; conclude la prima parte la scheda denominata “matrice delle responsabilità” che chiarisce preliminarmente soggetti, azioni e responsabilità.



PRIORITÀ RIFERITE AGLI ESITI DEGLI STUDENTI (sezione 5 del RAV che genera il processo di miglioramento)		
Note per la compilazione: - Si suggerisce di individuare un traguardo per ciascuna delle priorità individuate. - Motivare la scelta delle priorità sulla base dei risultati dell’autovalutazione (max 1500 caratteri spazi inclusi)		
ESITI DEGLI STUDENTI	Descrizione della priorità	Descrizione del traguardo
<input type="checkbox"/> a) Risultati scolastici		
<input type="checkbox"/> b) Risultati nelle prove standardizzate		
<input type="checkbox"/> c) Competenze chiave e di cittadinanza		
<input type="checkbox"/> d) Risultati a distanza		
Scelta della priorità (motivazione: 1500 caratteri)		

Tab. 16: Priorità

Obiettivi di processo	
Note per la compilazione: - Indicare in che modo gli obiettivi di processo possono contribuire al raggiungimento delle priorità	
AREA DI PROCESSO	Descrizione dell’obiettivo di processo
<input type="checkbox"/> a) Curricolo, progettazione e valutazione	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
<input type="checkbox"/> b) Ambiente di apprendimento	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
<input type="checkbox"/> c) Inclusione e differenziazione	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
<input type="checkbox"/> d) Continuità e orientamento	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
<input type="checkbox"/> e) Orientamento strategico e organizzazione della scuola	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
<input type="checkbox"/> f) Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
<input type="checkbox"/> g) Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	1) (max 150 caratteri spazi inclusi) ... 2) (max 150 caratteri spazi inclusi) ...
Compilazione (motivazione: 1500 caratteri)	

Tab. 17: Obiettivi di processo

Seguono due sezioni: la prima riguarda la pianificazione triennale (a cura del Nucleo di Valutazione), la seconda la *realizzazione annuale e il monitoraggio* (a cura del/dei Responsabile/i di Azione) degli obiettivi di miglioramento, i quali si tradurranno in precise attività (declinate in azioni), da cui si attendono risultati oggetto di monitoraggio a scadenze preordinate e a verifiche negli esiti finali (la seconda sezione si ripete per la prima e la seconda annualità). Il monitoraggio di ciascuna azione (fino alla sua conclusione) ed il controllo dei risultati delle attività spettano, secondo accordi assunti preliminarmente, al Dirigente Scolastico, al Gruppo di azione, al Nucleo interno di valutazione o ad altro soggetto interno alla Scuola individuato dagli organi competenti (cfr. matrice delle responsabilità). Chiude il format PdM DidaSco un *Glossario*, indispensabile al fine di condividere il lessico che sottende tutti i processi che legano l'autovalutazione e il miglioramento scolastico.

NEL PDM (CHECK-ACT) DA COMPILARE ALL'AVVIO DEL TRIENNIO					DA COMPILARE ALLA FINE DEL TRIENNIO	
TRAGUARDI DA RAGGIUNGERE						
N.	Aree di processo del RAV	Obiettivo di processo	Risultati attesi	Indicatori di monitoraggio (descrizione e valore)	Risultati ottenuti (quantitativi: valori misurati / qualitativi: rapporti costi benefici)	Prospettive di miglioramento (Azioni da completare / consolidare / ri-pianificare)
1.	Curricolo, progettazione e valutazione					
2.	Ambiente di apprendimento					
3.	Inclusione e differenziazione					
4.	Continuità e orientamento					
5.	Orientamento strategico e organizzazione della scuola					
6.	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane					
7.	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie					
Nota: ripartizione degli obiettivi per annualità e motivazione						

Tab. 18: Prima sezione - Pianificazione triennale
(a cura del Nucleo di Valutazione)



NEL PDM (DO-CHECK) - 1a ANNUALITÀ A. S. 20.. / 20 ..										
NEL PDM (PLAN – DO) - TRAGUARDO DA RAGGIUNGERE										
N .	Obiettivi operativi	Risultati attesi	Indicatori di monitoraggio (descrizione e valore)	Modalità di rilevazione	Azioni	Responsabile/i	Stato di attuazione al termine della prima annualità	Risultanze del monitoraggio al termine del primo anno		
								Dati/Risultati rilevati e strumenti utilizzati	Punti di forza / Criticità	Correzioni eventuali
1.					1.a		- (verde) - (giallo) - (rosso)			
					1.b					
					1.c					
					1.d					
2.										
3.										

Tab. 19: Seconda sezione: Realizzazione annuale e monitoraggio
(a cura del/dei Responsabile/i di Azione)



NEL PDM (DO-CHECK) - 2a ANNUALITÀ A. S. 20.. / 20 ..										
NEL PDM (PLAN – DO) - TRAGUARDO DA RAGGIUNGERE										
N .	Obiettivi operativi	Risultati attesi	Indicatori di monitoraggio (descrizione e valore)	Modalità di rilevazione	Azioni	Responsabile/i	Stato di attuazione al termine della prima annualità	Risultanze del monitoraggio al termine del primo anno		
								Dati/Risultati rilevati e strumenti utilizzati	Punti di forza / Criticità	Correzioni eventuali
1.					1.a		- (verde) - (giallo) - (rosso)			
					1.b					
					1.c					
					1.d					
2.										
3.										

Tab. 20: Seconda sezione: Realizzazione annuale e monitoraggio
(a cura del/dei Responsabile/i di Azione)

PLAN	Decidere le azioni per raggiungere ciascun obiettivo di processo, ipotizzando le attività da svolgere e considerando gli effetti, negativi e positivi, a medio e a lungo termine. Individuare le persone e le responsabilità nell'attuazione del PdM, di ciascuna azione e delle eventuali attività in cui ogni azione si declina Prevedere l'impegno di risorse umane, interne o esterne, e/o strumentali necessarie a sostenere l'attuazione delle azioni descritte, quantificando le spese che la scuola intende sostenere per il miglioramento (Redazione della prima sezione a cura del NdV in collaborazione con i RdA individuati per l'attuazione)
DO	Definire, anche ai fini del monitoraggio, una scansione delle azioni in attività, con relativa tempistica, considerando come ciascuna attività contribuisca al raggiungimento dell'obiettivo di processo e al raggiungimento dei traguardi. Utilizzare la tabella di realizzazione come una vera e propria "tabella di marcia", da aggiornare in ogni momento, monitorando costantemente l'andamento del processo di miglioramento (Redazione della seconda sezione - a cura del RdA)
CHECK	Programmare il monitoraggio periodico dello stato di avanzamento del raggiungimento dell'obiettivo di processo e dei risultati raggiunti, finalizzato a rilevare se le azioni si stanno svolgendo in modo efficace Stabilire chi è il responsabile del monitoraggio, quali sono gli aspetti che permettono di verificare se le azioni sono efficaci, quali dati numerici si possono ricavare per monitorare il processo e con quali strumenti qualitativi e quantitativi si possono raccogliere dati Indicare lo stato di avanzamento delle attività e documentare le risultanze del monitoraggio in termini di: risultati ottenuti / criticità-punti di forza rilevati / lezioni apprese per le prospettive di miglioramento (seconda sezione)
ACT	Sulla base del monitoraggio effettuato sulle singole azioni e/o obiettivi di processo e rispetto alle priorità individuate e ai traguardi descritti nella sezione 5 del RAV, il NdV e l'organizzazione scolastica riflette sui dati rilevati: ci sono degli scostamenti? è necessario ridimensionare o cambiare o integrare qualcosa nella progettazione, anche alla luce dell'analisi costi-benefici? (Redazione della terza e quarta sezione - a cura del NdV)



**Tab. 21: Il Processo di Miglioramento:
Pianificazione - Realizzazione - Controllo - Correzioni - Ri-Pianificazione**

	Chi	Che cosa	Come	Quando	Composizione nome/i
DS	Dirigente Scolastico	È responsabile dei processi di AV e di miglioramento: pianificazione, realizzazione, coinvolgimento degli stakeholder, controllo, riesame, rendicontazione e comunicazione degli esiti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individua e definisce l'impegno delle risorse umane (interne/esterne) e strumentali per realizzare il processo di AV e di miglioramento 2. Approva il RAV, lo comunica al CdD e lo sottopone a delibera 3. pubblica il RAV 4. Sceglie gli obiettivi di processo più utili alla luce delle priorità individuate nelle aree di processo nella sezione 5 del RAV 5. Valuta i risultati sulla base degli indicatori relativi ai traguardi del RAV 6. Contribuisce al pieno coinvolgimento della comunità scolastica 7. Comunica lo stato di avanzamento e i risultati del PdM sia all'interno sia all'esterno dell'organizzazione scolastica 		
NdV	Nucleo di Valutazione	Realizza il processo di AV secondo le indicazioni del SNV/ Redige il RAV / Redige il PdM (prima sezione) / Pianifica e controlla il processo di miglioramento / Valuta l'andamento del PdM per ciascuna delle priorità individuate	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizza il processo di AV nel rispetto delle indicazioni date dal SNV 2. Redige il RAV e lo sottopone ad approvazione del DS 3. Sceglie gli obiettivi di processo più utili alla luce delle priorità individuate nelle aree di processo nella sezione 5 del RAV 4. Verifica la congruenza tra obiettivi di processo e priorità 5. Compie una stima (matrice impatto/fattibilità) della fattibilità di ciascun obiettivo di processo per valutare la loro rilevanza 6. Definisce, per ciascun obiettivo di processo, i risultati attesi, gli indicatori di monitoraggio (descrivendoli e stabilendo un valore numerico per misurarli), le modalità di rilevazione, le azioni e le risorse per la realizzazione del PdM 7. Contribuisce al pieno coinvolgimento della comunità scolastica 8. Valuta gli esiti per ciascuna priorità individuata, facendo riferimento agli indicatori scelti nel RAV 		

RdA (o RdP)	Responsabil e di Azione (o Progetto)	Collabora nella pianificazione (prima sezione) delle attività per la realizzazione delle azioni di cui si compone il PdM / Redige la SECONDA SEZIONE del PdM / Monitora il processo documentandolo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definisce, per ciascuna azione, le attività, i risultati attesi, gli indicatori di monitoraggio (descrivendoli e stabilendo un valore numerico per misurarli) e i tempi di attuazione. 2. Programma il monitoraggio periodico dello stato di avanzamento e dei risultati raggiunti 3. Controlla il flusso delle attività che contribuiscono alla realizzazione dell'azione 4. Descrive, nella seconda sezione del PdM, i dati rilevati nel monitoraggio periodico e gli strumenti quantitativi/qualitativi utilizzati, verificando se l'azione si sta svolgendo in modo efficace 		
GdA (o GdP)	Gruppo di Azione (o Progetto)	Collabora, ciascuno per la propria responsabilità, alla realizzazione dell'azione e al coinvolgimento del personale / Controlla l'andamento dei processi con il monitoraggio periodico / Valuta e condivide i risultati raggiunti con l'attuazione delle singole attività o dell'azione sulla base degli indicatori / documenta il monitoraggio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condivide il piano di azioni per l'attuazione del PdM 2. Contribuisce al coinvolgimento degli stakeholder per le attività di interesse 3. Rispetta la tempistica pianificata 4. Verifica se gli indicatori pianificati consentono una misurazione oggettiva del cambiamento introdotto con le azioni messe in atto 5. Valuta se ci sono scostamenti (criticità) e se sia necessario ridimensionare o modificare qualcosa 6. Documenta le criticità e le lezioni apprese durante la realizzazione, per capire se la pianificazione è efficace o se occorre introdurre modifiche e/o integrazioni per raggiungere i traguardi triennali 		

Tab. 22: Matrice delle responsabilità



A differenza di tutti gli altri format progettuali, il PdM DidaSco esplicita - attraverso sezioni distinte ma perfettamente collegate - la pianificazione triennale (traguardi da raggiungere all'avvio e al termine del triennio) con la realizzazione annuale, supportando le scuole nel delicato passaggio dal POF al PTOF.

La logica che sottende l'utilizzo del PdM DidaSco è quella di trasformare gradualmente ogni priorità/traguardo da raggiungere in realtà acquisita, la quale deve essere accuratamente *documentata* al fine di costituire il “substrato” da cui partire per il raggiungimento di ulteriori priorità: il fine è il miglioramento continuo dell'organizzazione scolastica. La competenza al saper “ben documentare” si palesa, dunque, come uno snodo essenziale del percorso di sviluppo della valutazione di sistema delle scuole. Si tratta del passaggio cruciale dall’“informazione” al “sapere dell'informazione” attraverso la dialettica “informazione-saperi e conoscenze” basata sulla pratica della ricerca (Frisch, 2007). In Italia siamo agli albori dello sviluppo di tale linea di ricerca.

Ovviamente non sono poche le questioni e le sfide poste dall'apprendere al saper documentare. La formazione di docenti preposti al compito - docenti documentalisti - si è palesata come elemento critico del percorso di ricerca ed è sicuramente un tema dirimente se si vogliono ottenere prodotti documentali di alta qualità e realmente utili alle analisi. Nel progetto scolastico del miglioramento di sistema un apparato documentativo “ben scritto” e la formazione di professionalità deputate alla sua redazione costituiscono due variabili determinanti, anche in relazione al progressivo diffondersi della valutazione come espressione di trasparenza e di partecipazione democratica nel sistema Scuola.

In conclusione.

Il progetto *Orizzonti della valutazione* e il nuovo step di ricerca-formazione appena avviato che ne è seguito - “*Lo sviluppo professionale continuo del docente. Dal PdM alla valorizzazione del merito*” - hanno rappresentato due tentativi di conferire compiutezza alla cultura della valutazione di sistema della scuola pugliese attraverso la giusta attenzione attribuita alla *documentazione di processi e traguardi* nella convinzione che insegnare a “ben documentare” agevola: 1) la rilettura - in una cornice sistemica - dei rapporti di autovalutazione e dei piani di miglio-

mento, da cui trarre riflessioni utili in termini di *decision making* e *policy* scolastica; 2) la diffusione di un paradigma di valutazione di sistema condiviso, che sia realmente utile al miglioramento della qualità delle scuole e in grado di fornire ai docenti e ai dirigenti strumenti di project management e di orientamento strategico del sistema scolastico davvero utili, come è nello spirito della ricerca-formazione collaborativa (Perla, 2011).

E infine. A seguito dell'analisi dei Rav e dei PdM e della individuazione dei bisogni formativi delle scuole pugliesi è stato elaborato un "Catalogo di corsi per la formazione in servizio dei docenti": un "pacchetto" di servizi di consulenza universitaria, rivolto a tutte le Scuole della Puglia nell'ottica della Terza Missione dell'Università, organizzato in aree tematiche.

Primo esito, ma non ultimo, del percorso di ricerca documentale appena avviato.

Riferimenti bibliografici

- Allulli G., Farinelli F., Petrolino A. (2013). *Lautovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini.
- Biémar S., Dejean K., Donnay J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58.
- Bosio P., Fabricatore V. (2005). *Valutazioni. Autoanalisi d'Istituto e valutazione di sistema: pratiche e approfondimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani A. (2014). Criticità e potenzialità nella costruzione di un sistema nazionale di valutazione. *Form@re*, 4(14), 20-33.
- Castoldi M. (2013). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo* (pp. 281-296). Brescia: La Scuola.
- Desgagné S. (2007). Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Donnay J., Charlier E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Ferraris M. (2012). *Lasciar tracce: documentalità e architettura*. Milano: Mimesis.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola*. Roma: Laterza.
- Forte B. (2003). Autovalutazione: espressione dell'autonomia delle scuole. In M. Bracci (Ed.), *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola* (pp. 19-41). Roma: Armando.
- Frisch M. (2007). Entrer dans des savoir documentaires et informatiionnels, en situation d'apprentissage et de formation. *Penser l'Education*, Hors-série, 281-290.
- Frisch M. (2010). Didactique de l'information-documentation. In M.L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, M.F. Bishop (Eds.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 240-250). Bruxelles: De Boeck.
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Giovannini M.L. (2012). Valore aggiunto ed efficacia delle scuole. *Rivista dell'Istruzione*, 1/2, 41-48.
- INVALSI (2016). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2015-16*; Estratto da http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/06_Rapporto_Prove_INVALSI_2016.pdf.
- Marcuccio M. (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 11(3), 47-65.
- Perla L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.
- Perla L. (2011). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpre-



tativo a partire dal “Teachers’s Thought”. In G. Elia, *Percorsi e scenari della formazione* (pp. 157-180). Bari: Progedit.

Perla L. (2011). *Leccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Perla L. (2014). (Ed.), *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Perla L., Schiavone N. (2014a). Quels dispositifs de documentation de l’implicite dans la formation des enseignants? In M. Frisch (Ed.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d’éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 23-42). Paris: L’Harmattan.

Perla L., Vinci V. (2016). La valutazione dell’agire educativo: modelli e dispositivi. In L. Perla, M.G. Riva (Eds.), *L’agire educativo* (pp. 200-213). Brescia: La Scuola.

Rosa A., Silva L. (2014). Uno studio longitudinale sul valore aggiunto come misura di efficacia scolastica: risultati ed elementi di problematicità. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(12), 169-184.

Scheerens J., Mosca S., Bolletta R. (Eds.) (2011). *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.

Trincherò R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell’arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re*, 4(14), 34-49.

Vinci V. (2016). La valutazione educativa “in ricerca”: fra etica e partecipazione. In S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci, *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.

Vivanet G. (2014). La valutazione degli apprendimenti scolastici. Un quadro internazionale. *Form@re*, 4(14), 8-19.

