

Processi di auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia: il ruolo della formazione metodologica di base dei docenti e dei dirigenti

Valeria Biasi • Department of Education Sciences - University of Roma Tre (Italy) - valeria.biasi@uniroma3.it
Concetta La Rocca • Department of Education Sciences - University of Roma Tre (Italy) - concetta.larocca@uniroma3.it

Nursery Schools and Kindergarten Self-evaluation processes: the role of basic methodological training for teachers and managers

In recent years we have witnessed the development of internal evaluation (Self-evaluation in the first place) and external evaluation of school structures of the 0-6 level. In 2016/17 a Research-Training project was promoted on the theme of self-evaluation of the Nursery and Kindergartens of the Municipality of Rome, which involved 36 Heads of educational services and 93 educational facilities. We describe here the activities of the training and research path carried out by the participants in blended mode and the results obtained. The evaluation model adopted considers self-evaluation activities as an interaction between the indications of the legislator (top-down) and the territorial needs (bottom-up), also taking into account the perception of the professional identity and the effectiveness of the school organization.

Keywords: self-assessment, top-down and bottom-up indicators, RAV, nursery, kindergarten, perception of identity and professional context

Negli ultimi anni si è assistito allo sviluppo della valutazione interna (auto-valutazione in primis) ed esterna delle strutture scolastiche di fascia 0-6. Nel 2016/17 è stato promosso un progetto di Ricerca-Formazione sul tema dell'auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma, che ha coinvolto 36 Responsabili di servizi educativi e 93 strutture educative. Descriviamo in questa sede le attività del percorso di formazione e ricerca svolte dai partecipanti in modalità blended e i risultati ottenuti. Il modello di valutazione adottato considera le attività auto-valutative come interazione tra le indicazioni del legislatore (top-down) e le esigenze territoriali (bottom-up), tenendo anche conto della percezione dell'identità professionale e dell'efficacia dell'organizzazione scolastica.

Parole chiave: auto-valutazione, RAV, Indicatori top-down e bottom-up, nidi, scuole dell'infanzia, percezione dell'identità e del contesto professionale


291

esperienze

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, in particolare i §§ 1, 2 e 3 sono stati redatti da C. La Rocca e i §§ 4, 5, 6 e 7 sono stati redatti da V. Biasi.

Processi di auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia: il ruolo della formazione metodologica di base dei docenti e dei dirigenti

1. Premessa



Le attività di auto-valutazione delle strutture scolastiche rappresentano un'occasione irrinunciabile per consentirne il miglioramento inteso non solo come elevazione della qualità del servizio ma come implementazione del sistema nel suo complesso. Infatti se alla fine degli anni Novanta, la valutazione delle scuole diventa un obbligo di legge legato al principio dell'autonomia scolastica (legge 59/1997) e viene posto in relazione alla esigenza di rendicontazione, e alla assunzione di responsabilità dei risultati ottenuti (D.L. n. 286/1999), il punto di vista teorico sulle procedure auto-valutative si arricchisce progressivamente in un dibattito che ha come tema fondamentale quello del coinvolgimento degli attori delle strutture in tali processi (Giannandrea, 2012; Bondioli & Savio, 2014, Vannini & D'Ugo, 2011). Molte riflessioni in tal senso sono effettuate in rapporto al noto saggio di Guba e Lincoln (Guba & Lincoln, 1989) in cui emerge una visione costruttivista delle pratiche valutative nelle quali ha un ruolo fondamentale la partecipazione attiva di tutti gli attori del sistema (*stakeholders*) che si esplicita nella condivisione e nella negoziazione di criteri e metodi in un processo ricorsivo in cui si intersecano momenti di scoperta di nuovi elementi teorico-pratici e di assimilazione degli stessi nei contesti reali. È evidente che il coinvolgimento dei protagonisti delle attività formative (docenti, dirigenti, amministrativi, etc.) è strettamente collegato alla disposizione positiva degli stessi verso le attività di valutazione del sistema di istruzione ed è altrettanto evidente che una cultura della valutazione intesa come elemento costitutivo dell'agire formativo non può essere data per scontata ma debba essere costruita e diffusa (Domenici, 1993; Barzanò, Mosca & Sheerens, 2000; Bottani, 2011). Bisogna inoltre considerare che generalmente, come avviene nei due terzi delle scuole europee (EURYDICE, 2016), allo scopo di stabilire un rapporto interattivo tra struttura centrale e realtà locali, anche in Italia (DPR n. 80/2013) si effettuano due tipologie di valutazione, entrambe finalizzate al miglioramento: valutazione esterna, svolta da valutatori che non appartengono al personale della scuola in questione (Indire, Invalsi, corpo ispettivo), e valutazione interna, condotta principalmente dai membri del personale della stessa (Rapporto di Auto Valutazione: Nota del Ministero del 2 marzo 2015) (EURYDICE, 2016). Dunque, al fine di superare il senso di estraneità spesso avvertito e dichiarato nei confronti del Sistema Nazionale di Valutazione, sembra risultare ancora più urgente l'implementazione di attività di formazione degli attori del sistema scuola ad una cultura della valutazione che consenta di coglierne gli aspetti formativi, costruttivi e le potenzialità trasformative.

Come previsto dall'attuale legislazione, anche le scuole dell'infanzia (sistema integrato 0-3/3-6) saranno progressivamente inserite nelle attività di valutazione/auto-valutazione; infatti già a partire dall'a.s. 2017/18, alcune scuole campione sono tenute alla pubblicazione del RAV sul portale del Ministero: l'ottica è di proporre uno strumento condiviso dalle scuole del territorio nazionale attra-

verso il quale monitorare annualmente gli istituti scolastici per ricavare informazioni pubbliche spendibili per azioni di miglioramento¹.

Lesigenza di porre in atto processi di auto-valutazione nell'ambito delle scuole dell'infanzia è oggi particolarmente sentita anche in relazione ai "principi e ai criteri direttivi per l'esercizio della delega riguardante il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, recata dall'art. 1, co. 180, 181, lett. e) – come modificata dall'art. 1, co. 2, lett. b), del disegno di legge di conversione del D.L. 42/2016 (L. 89/2016) – e 182, della L. 107/2015 i quali prevedono l'istituzione del sistema citato, costituito dai *servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia*, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie" (Atto del Governo n. 380). Naturalmente, in Italia, ci si occupa da tempo di specifiche questioni legate alla valutazione dei servizi della prima infanzia, mantenendo ferma l'istanza di attestare la qualità degli stessi secondo l'adozione di specifici criteri e al contempo di salvaguardarne la peculiarità territoriale e contestuale e prestando particolare attenzione al coinvolgimento e ad una adeguata formazione dei soggetti che vi operano (Barberi *et al.*, 2002; Ferrari, 2003; Bondioli & Ferrari, 2008; Truffelli, 2011).

In tali percorsi di formazione riteniamo si debba anche promuovere la progressiva consapevolizzazione dell'educatore del nido e della scuola dell'infanzia sia delle caratteristiche della propria *identità professionale* sia dell'*efficacia dell'organizzazione scolastica* in cui egli è inserito, ciò in quanto questi aspetti incidono sugli *atteggiamenti professionali* e sugli esiti da raggiungere.

Come oramai noto grazie in particolare agli studi di psicologia sociale e psicologia del lavoro, la globalizzazione e l'innovazione tecnologica contribuiscono a trasformare continuamente la cultura organizzativa, lo stile di leadership e le dinamiche di gruppo (Bar-Tal & Saxe, 1978; Venza, 2007; Harkins, Williams & Burger, 2017) e ciò verosimilmente accade anche nei contesti organizzativi a scopo educativo. D'altra parte, la maggior parte delle persone trascorre da un terzo a metà della propria vita a lavorare nell'ambito di organizzazioni di vario genere, comprese quelle scolastiche e formative. Diviene allora sempre più importante comprendere la natura delle organizzazioni contemporanee ed imparare a valutare criticamente anche le eventuali distorsioni valutative e auto-valutative prodotte dai e nei sistemi istituzionali, ciò al fine di promuovere il benessere dei membri dell'organizzazione e, di conseguenza, anche la produttività dell'istituzione medesima.



1 Lo scorso anno scolastico è stata avviata una sperimentazione pilota del RAV. Le scuole coinvolte sono state circa 900 fra statali e non statali: 500 scuole sono state estratte dall'Invalsi; 400 si sono auto - candidate. La sperimentazione proseguirà nel corso dell'a.s. 2018/19 e terminerà a giugno 2019 (dal sito Orizzonte scuola - 4 giugno 2018).

2. Il progetto di Ricerca-Formazione² nel Comune di Roma

Nel 2016/17, su richiesta dei responsabili della formazione del personale, è stata effettuata l'esperienza di Ricerca-Formazione di cui qui riferiamo – resa possibile grazie alla Convenzione stilata con il Dipartimento Educativo di Roma Capitale sotto la responsabilità scientifica di Gaetano Domenici – che è stata centrata in particolare sul tema dell'auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma ed ha coinvolto 36 Funzionari Educativi (POSES: Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici) ciascuno dei quali è responsabile del coordinamento delle attività delle istituzioni presenti nel proprio ambito di gestione territoriale (in totale 93 strutture educative: 61 scuole dell'infanzia e 32 nidi).

Le linee metodologiche seguite dal gruppo di ricerca hanno assunto la prospettiva della Ricerca – Formazione così come essa si configura nelle argomentazioni di Traverso, ovvero “un approccio interrogativo alla realtà che deve essere soddisfatto mediante lo studio della realtà stessa (la sua evoluzione, il tipo e il livello di impegno dei suoi attori, il contributo e l'importanza dei formatori coinvolti), anche prevedendo l'utilizzo di un apparato metodologico in grado di fotografare, documentare e analizzare le rappresentazioni, le pratiche e le strategie in una doppia prospettiva sincronica e diacronica. «Il ricercatore si allontana dal ruolo di esperto che osserva in maniera distaccata per diventare un facilitatore: colui che è in grado di sostenere un processo di autosviluppo e di autoconsapevolezza» (Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010, p.15; cfr. anche Park, 1999) ma che è anche in grado di prendere posizione, di affermare principi, di esporre modelli. La formazione funge, allora, da anello di congiunzione tra le teorie pedagogico-didattiche e le pratiche nei contesti educativi. L'inserimento formativo non riassume solo la necessità di un momento di sintesi socializzante ma rafforza l'investimento conoscitivo del mondo universitario. Il ricercatore-formatore è in grado di esplicitare costrutti che possono essere il riferimento professionale di partenza, frutto della possibilità di accedere a bacini di sapere (derivanti dalla ricerca di settore). La relazione tra ricerca e pratica si espone ad una riflessione ampia, sistematica e prolungata che dovrebbe portare a cambiamenti sostenibili in un certo numero di rappresentazioni e pratiche educative. La comunità di ricerca deve diventare capace di «passare dalla fase di comprensione e di consapevolezza a quella di azione sperimentale, che potrà eventualmente consolidarsi, cristallizzarsi in una routine»³.

- 2 Per una panoramica sulla Ricerca-Formazione si veda il volume a cura di Asquini G. (2018) *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*; Roma: Franco Angeli. In particolare, per la stesura di questo lavoro, tra i vari contributi contenuti nel volume, sono risultati molto interessanti, dal punto di vista teorico, quello di Roberta Cardarello “Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione” e, dal punto di vista empirico, quelli di Anna Bondioli e Donatella Savio, “Promuovere dall'interno: la ricerca come formazione” e quello di Luisa Zecca, “Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale?”. Inoltre, è sembrato molto efficace anche l'articolo di Traverso A. (2015) *La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università*. *Pedagogia Oggi*, 2-2015-online <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf>.
- 3 Traverso A. (2015). *La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università*. *Pedagogia Oggi*, 2-2015- online, pp. 244-245 <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf>.

Di conseguenza risultano fortemente interconnessi gli obiettivi di ricerca, ovvero verificare se la formazione delle POSES all'utilizzo di strumenti strutturati (RAV) possa favorire un approccio più scientifico e consapevole verso le pratiche valutative ed auto-valutative al fine di migliorare l'intervento educativo, e gli obiettivi formativi, ovvero sensibilizzare le POSES ad una cultura della valutazione che consenta loro di coglierne gli aspetti formativi, costruttivi e le potenzialità trasformative utilizzando strumenti strutturati per osservare efficacemente il contesto educativo al fine di migliorarlo. I docenti che hanno tenuto il Corso⁴ hanno così proposto un intervento formativo e di ricerca volto a favorire un atteggiamento positivo verso un uso formativo e trasformativo della valutazione (La Rocca, 2016b).

2.. Fasi dell'intervento di Ricerca-Formazione

Nell'ambito del Corso si è proposto un percorso di auto-valutazione che tenesse conto sia di criteri esterni (top-down), sia delle indicazioni suggerite dalle POSES (bottom-up).

Fase preliminare – somministrazione di strumenti: Questionario sulla Valutazione volto a rilevare le opinioni sulla valutazione ed auto-valutazione di sistema.

Fase 1 - Si sono tenuti incontri di studio nel corso dei quali è stato presentato in modo analitico il RAV Infanzia, assumendo come riferimento “esterno” gli indicatori in esso contenuti, articolati nelle dimensioni: “contesto e risorse”, “processi e pratiche educative e didattiche”, “esiti degli allievi in termini di benessere, sviluppo e apprendimento”; ogni indicatore è ulteriormente declinato in descrittori accompagnati da domande aperte e rubriche di valutazione per consentire a ciascuna struttura di effettuare una raccolta di informazioni effettivamente puntuale e rappresentativa. Potrebbe sembrare paradossale ritenere esterni i criteri contenuti nel RAV, ma questa denominazione rispecchia in qualche modo il “sentire” degli attori scolastici della prima infanzia che non hanno la consuetudine di confrontarsi con criteri di valutazione non generati dagli stessi contesti territoriali e che dunque tendono ad interpretare come “esterno” e “calato dall'alto” anche uno strumento come il RAV. Contemporaneamente, nel corso degli incontri in presenza, sono state presentate le modalità teorico/pratiche della ricerca-azione-formazione, per favorire la consapevolezza della dimensione della ricerca come componente imprescindibile nella attività di docenza e di dirigenza dei servizi, e sono stati descritti alcuni strumenti per la raccolta di dati quantitativi e qualitativi, al fine di sottolineare la necessità di poter disporre di dati informativi validi ed attendibili per intraprendere processi decisionali efficaci.

Fase 2 - Si è poi proceduto presentando una griglia di osservazione sistematica denominata “griglia evolutiva” nella quale sono stati inseriti in ordinata gli indicatori del RAV e in ascissa le colonne: elementi rilevati nel contesto (stato attuale); indicazioni di miglioramento (vincoli e opportunità); interventi di miglioramento (azioni già effettuate); *elementi rilevati nel contesto (futuro stato post-miglioramento)*.

4 Gaetano Domenici, Valeria Biasi, Concetta La Rocca.



Fase 3 - Le partecipanti – tutte donne - sono state distribuite in modo casuale in gruppi di 4/5 persone e sono state invitate a compilare le griglie osservative sia durante gli incontri in presenza sia in modalità online, utilizzando una piattaforma appositamente implementata e gestita da un tutor esperto disciplinare (La Rocca, 2016a).

Fase 4 - Dopo aver compilato la griglia evolutiva seguendo gli indicatori previsti dal RAV, le partecipanti sono state sollecitate nell'inserimento di ulteriori descrittori individuati autonomamente, a partire dalle esigenze specifiche delle singole strutture, in modo da favorire anche l'espressione individuale e creativa.

Fase 5 - Raccolta, elaborazione ed interpretazione dei dati

Fase 6 - Compilazione Questionario sull'“Efficacia dell'Organizzazione Scolastica o Formativa” elaborato inizialmente da R.B. Lawson negli Stati Uniti negli anni '90 e adattato sulla popolazione italiana da Biasi e Bonaiuto (2008). Elaborazione dei dati, restituzione dei risultati, discussione e condivisione delle ipotesi interpretative.



3. Esiti

3.1 *Il questionario sulla valutazione*

Il questionario, proposto in apertura del Corso, ha avuto lo scopo di raccogliere le opinioni delle POSES in merito alle questioni legate alla valutazione del sistema scolastico ed è costituito da una sezione per la raccolta di dati ascrittivi, da 4 domande strutturate con una serie di alternative di risposta (D1: 10; D2: 6; D3: 4; D5: 7) per ciascuna delle quali è stata inserita una scala Likert a 4 livelli (per niente, poco, abbastanza, molto), e da 2 domande aperte. Le risposte alle domande strutturate sono state elaborate in SPSS; quelle alle domande aperte con categorizzazione a posteriori dei concetti emergenti. Tutte le POSES hanno compilato il questionario, non tutte hanno risposto ad ogni domanda. Si propone di seguito (Tab.1) la rappresentazione puntuale delle frequenze percentuali delle risposte e una interpretazione delle stesse:

Tab.1: Questionario sulla valutazione – frequenze percentuali di risposta fornite da n=36 partecipanti

A) Indichi il peso⁵ che attribuisce a ciascuna delle attività valutative appresso elencate nell'ambito del proprio contesto lavorativo, ovvero nella struttura coordinata

	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto
– assumere decisioni operative a breve termine			41.2	58.8
– assumere decisioni per favorire le politiche aziendali del Comune di Roma	5.9	11.8	47.1	32.4
– ottemperare a pratiche amministrative		8.8	61.8	29.4
– vigilare sul funzionamento della struttura	2.9	2.9	14.7	76.5
– vigilare sulle pratiche educative utilizzate dagli operatori			14.7	79.4
– analizzare il contesto educativo insieme agli operatori			23.5	67.6
– identificare le priorità amministrative emergenti su cui intervenire		17.6	55.9	26.5
– identificare le priorità educative emergenti su cui intervenire			14.7	82.4
– individuare gli obiettivi da raggiungere			20.6	79.4
– individuare i tempi nei quali raggiungere gli obiettivi		2.9	50.0	47.1



B) Indichi il peso che attribuisce a ciascuna delle modalità di raccolta di dati utili al processo di valutazione/auto-valutazione della struttura che coordina

	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto
– osservare il contesto e redigere relazioni	2.9	2.9	23.5	67.6
– dialogare con ciascun operatore per capire il suo punto di vista		5.9	38.2	52.9
– organizzare riunioni, con gli operatori, nel corso delle quali annotare i punti salienti degli interventi			14.7	82.4
– costruire griglie di osservazione differenziate a seconda del contesto da osservare	2.9	14.7	41.2	32.4
– costruire “rubriche valutative” differenziate a seconda del contesto da osservare	5.9	20.6	41.2	29.4
– costruire check-list differenziate a seconda del contesto da osservare	2.9	20.6	38.2	29.4

5 Si è esplicitato alle POSES che per “peso” si intende il ruolo e l’importanza rivestito dallo specifico fattore.

C) Indichi il peso che attribuisce a ciascuno dei soggetti elencati in tabella nella messa in atto dei processi di valutazione/auto-valutazione della struttura che coordina

	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto
- eventuale apposito Ente Nazionale esterno che utilizza criteri oggettivi e standardizzati	5.9	41.2	35.3	14.7
- personale che opera nella struttura, attraverso l'impiego di procedure informali e collaborative	8.8	26.5	38.2	23.5
- personale che opera nella struttura, attraverso l'impiego di metodologie rigorose		17.6	38.2	38.2
- personale che opera nella struttura, attraverso l'utilizzo di linee guida indicate da un Ente Nazionale esterno	2.9	11,8	47.1	35.3



D) Nel suo contesto lavorativo, ovvero nella struttura che coordina, ritiene che le attività di valutazione/auto-valutazione possano portare

	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto
- al miglioramento della qualità del servizio			14.7	82.4
- alla nascita di un clima competitivo	20.6	47.1	17.6	11.8
- allo sviluppo di un senso di frustrazione	26.5	41.2	20.6	2.9
- alla percezione di una potenzialità migliorativa		5.9	47.1	47.1
- all'incremento della consapevolezza professionale			29.4	70.6
- alla crescita di soddisfazione personale			44.1	52.9
- alla comprensione di punti di forza e criticità			29.4	70.6

Un primo sguardo complessivo sui dati porta ad affermare che la valutazione sia un tema molto sentito e che le attività di valutazione siano ritenute capaci di condurre ad un miglioramento della qualità del servizio permettendo di comprenderne punti di forza e criticità (Item D/7 = 70,6%⁶). In particolare, tali attività sono viste come una possibilità di intervento in ambito educativo per individuare obiettivi (Item A/9=79,4%) e priorità (Item A/7= 82,4%; Item A/8= 82,4%).

6 Si riportano le percentuali relative alla risposta "molto".

Un minore rilievo è attribuito alla valutazione come mezzo per consentire lo sviluppo di differenti pratiche amministrative e di politica gestionale del Comune (Item A/7%= 26,5) e ciò sembra essere in una certa contraddizione rispetto a quanto le POSES hanno rilevato utilizzando le griglie evolutive, nelle quali più volte è stato fatto riferimento alla necessità di modulare interventi di finanziamento e iniziative specifiche a seconda delle esigenze formative delle singole strutture. Probabilmente, e auspicabilmente, la contraddizione è da attribuirsi al fatto che il questionario è stato compilato prima dell'avvio della formazione e le griglie sono state compilate contestualmente alle riflessioni sollecitate dai seminari nei quali si è presentato il RAV, analizzandone in modo puntuale tutti i descrittori.

È poi interessante osservare che tra gli strumenti da utilizzare per la raccolta di dati informativi vengano privilegiati quelli qualitativi (Item B/1= 67,6%; B/2=52,9%; B/3=82,4%; vs strumenti quantitativi in Item B/4=32,4%; B/5=29,4%; B/6=29,4%), sebbene, in seguito, durante il Corso, le stesse POSES abbiano accolto con notevole interesse la presentazione di strumenti strutturati per la rilevazione dei dati. Anche questo appare come un elemento a favore della rilevazione di una certa incidenza delle attività del Corso nella modificazione di opinioni preconstituite.

In ultimo è da sottolineare come venga considerata poco valida una valutazione effettuata da un soggetto estraneo alla struttura (C/1=14,7%), confermando con ciò quella certa diffidenza verso le azioni valutative esterne descritta nella premessa.

In risposta alla prima delle domande aperte⁷ le POSES hanno rilevato che le attività di monitoraggio della struttura sono utili se “perseguono obiettivi formali e standardizzati rivolti alla ricerca di soluzioni delle criticità”, per “sviluppare codici comuni di lettura del contesto e per trasferire i dati oggettivi rilevati sia all'interno sia all'esterno”, per “l'accompagnamento e il supporto ai processi di cambiamento”, per “modificare metodi e pratiche che tendono a non rinnovarsi se non rilevate e messe a confronto con altre realtà”, per “evitare i giudizi affrettati che a volte esprimono i docenti”, per “favorire una attività omogenea di decodificazione degli eventi e della realtà”, per “sviluppare consapevolezza dell'agire educativo, responsabilizzazione e creazione del senso di appartenenza al servizio”.

In risposta alla seconda domanda aperta⁸ le POSES hanno affermato che le attività di valutazione/auto-valutazione sono utili per il “riconoscimento delle qualità professionali richieste al personale *solo se* vengono attuate con consapevolezza ed equilibrio perché in questo modo permettono di compiere un processo di consapevolezza professionale, incremento dell'autostima, rilevazione punti di forza e criticità, gestione delle frustrazioni, esplicitazione degli obiettivi e mantenimento dei risultati raggiunti”. Esse hanno rilevato inoltre come “una attività valutativa possa far emergere rivalità professionali poiché può essere vista come una critica al proprio operato”; hanno poi sottolineato quanto sia “difficile promuovere e consolidare *una buona idea di valutazione* (come occasione formativa e trasformativa) nelle credenze del personale il quale dovrebbe essere adeguatamente formato per evitare che si sottragga a tale delicato compito, ritenendo la valutazione come giudicante sul piano personale e professionale”. Comunque le attività valutative sono

7 E) Secondo la sua opinione, le attività di monitoraggio sono utili per la struttura che coordina? O sono inutili? *Argomenti le sue motivazioni utilizzando lo spazio sottostante.*

8 F) Secondo la sua opinione le attività di valutazione/autovalutazione sono utili per il riconoscimento delle qualità professionali richieste al personale della struttura che coordina? *Argomenti le sue motivazioni utilizzando lo spazio sottostante.*



ritenute “indispensabili” per “arginare il disimpegno e riportare alla responsabilità professionale e alla consapevolezza del ruolo”, oltre che per “migliorare la qualità dei processi formativi”.

3.2 Le griglie evolutive (RAV – top/down)

Le griglie evolutive sono state progettate per consentire una *osservazione circolare* che possa permettere di attuare un processo di ricorsività partendo dalla rilevazione di elementi dei contesti scolastici nell’oggi e, passando attraverso una ricerca di realistiche ipotesi di miglioramento, possa proiettarsi in una descrizione degli interventi effettivamente realizzati e nella rilevazione dello stato del contesto ad esso successiva. L’ultima azione non è naturalmente definitiva, ma ritorna ad essere il primo stadio della griglia e dell’osservazione, in un’ottica di interazione continua tra dimensione teorica e pratica che evidentemente, in rapporto a quanto si è esposto nella premessa, non può mai considerarsi definitiva.

Come si è detto, le POSES sono state distribuite in modo casuale in gruppi di 4/5 persone e a ciascun gruppo è stata consegnata una griglia (Tab.2) contenente alcuni specifici *indicatori* e *descrittori* del RAV a cui fare riferimento per la sua compilazione.



GRUPPO 1,2,3...				
Indicatore RAV 1,2,3...	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato post miglioramento)
Descrittori (elaborati con il supporto delle domande guida contenute nel RAV)				

Tab. 2: Struttura della griglia evolutiva

Le griglie sono state compilate sia in presenza sia in piattaforma, dove il tutor esperto disciplinare (La Rocca, 2016a) ha coadiuvato le attività animando i dibattiti negli specifici forum aperti per ciascun singolo gruppo. Si rileva che non sempre le POSES hanno lavorato in gruppo adducendo come motivazione il fatto che i contesti di appartenenza non avevano caratteristiche simili.

Gruppo 1 - Descrittori RAV: Accesso al servizio e popolazione scolastica; Territorio e capitale sociale; Risorse economiche e materiali; Risorse professionali.

Le POSES inserite in questo gruppo hanno voluto rispondere singolarmente perché hanno ritenuto di non poter elaborare una descrizione condivisa essendo gli istituti scolastici, da esse coordinati, dislocati in territori diversi e dunque presentando caratteristiche differenti. Ciononostante, la lettura dei singoli lavori ha permesso di rintracciare alcune ricorrenze: quasi tutte rilevano che “sarebbe op-

portuno che le scuole dell'infanzia possano avere una maggiore autonomia gestionale e organizzativa che potrebbe consentire di investire maggiori risorse per i materiali didattici, per le iniziative pre e post scuola". Da più voci viene sollecitata una maggiore presenza delle equipe psico-pedagogiche della ASL e viene rilevata la necessità che vi sia un maggiore raccordo tra gli uffici e le figure di coordinamento. Un altro fattore comune riguarda la presenza attiva e collaborativa dei genitori che va dal contribuire economicamente alle necessità della scuola, alla disponibilità nel partecipare alla costruzione di situazioni di condivisione culturale. Tutte le scuole osservate hanno punti di forza in alcuni elementi territoriali (natura, museo, associazioni, biblioteche, parchi...) e le POSES ritengono che "sarebbe opportuno facilitare gli spostamenti e le visite didattiche attraverso pratiche organizzative a loro sostegno (assicurazioni, pulmini, ...)".

Gruppo 2 - *Descrittori RAV: Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio; Risultati di sviluppo e apprendimento (incluse competenze di cittadinanza); Risultati a distanza.*

Il gruppo ha lavorato in sintonia; per alcuni descrittori non risulta chiara la dimensione temporale prevista dalla griglia, ovvero non si distinguono la descrizione dello status attuale dalle ipotesi di miglioramento e dagli interventi effettivamente svolti. Particolarmente interessante risulta l'informazione per la quale non sembra sussistere un rapporto di continuità tra la scuola dell'infanzia e la primaria: per questo specifico punto sono emerse indicazioni per ipotesi di miglioramento legate alla necessità di "elaborare strumentazione didattica idonea allo scopo".

Gruppo 3 - *Descrittori RAV: Curricolo e offerta formativa; Progettazione educativo-didattica; Modalità di monitoraggio e valutazione.*

Anche il gruppo 3 ha lavorato coralmente. Nella griglia si osserva che sebbene il piano dell'offerta formativa e gli specifici progetti didattici siano stilati secondo le direttive previste dalle indicazioni nazionali, si renderebbe opportuna una "maggiore divulgazione e condivisione degli stessi sia tra colleghi sia con i genitori". In particolare si rileva che non sempre il progetto educativo posto in essere rispecchia fedelmente quello elaborato sulla carta e che occorrerebbe "sviluppare un sistema di verifica che gli obiettivi prefissati siano stati effettivamente raggiunti utilizzando strumenti idonei alla rilevazione di dati validi ed attendibili". Queste osservazioni risultano particolarmente interessanti perché si mostrano in linea con i contenuti del Corso, il quale ha mirato a sviluppare una maggiore consapevolezza a proposito delle pratiche valutative.

Gruppo 4 - *Descrittori RAV: Dimensione pedagogico-organizzativa; Dimensione metodologica; Dimensione relazionale.*

Le componenti del gruppo 4 hanno risposto alle sole sollecitazioni relative al punto 2. Viene osservato che l'idea di bambino che orienta le scelte didattico-pedagogiche viene condivisa per lo più nelle singole sezioni e che tra l'una e l'altra sezione essa può variare. Si auspica una maggiore condivisione nelle attività teorico-pratiche, un'implementazione dei laboratori, e l'attivazione di procedimenti utili alla rilettura dei progetti a seguito della documentazione empirica raccolta.

Gruppo 5 - *Descrittori RAV: Inclusione e differenziazione; Continuità e orientamento; Pratiche gestionali e organizzative.*

Le POSES del gruppo 5 hanno lavorato individualmente. Nei due terzi delle risposte risulta che non vengono svolte con regolarità osservazioni relative agli



alunni per favorire l'inclusione e la differenziazione: "i piani educativi personalizzati sono elaborati e seguiti dalle sole docenti che si occupano dei bambini in difficoltà", "non vi sono attività sistematiche per l'inclusione ma gli interventi si basano sulla sensibilità dei singoli docenti"; "non vi è alcuna struttura di connessione tra i vari interventi rivolti ai singoli". In merito alle attività di orientamento e continuità da tutte le schede compilate emerge la descrizione di una situazione in progress: al momento non sono molte le iniziative dirette a costruire continuità tra nido, infanzia e primaria, ma le strutture stanno cercando delle soluzioni operative che non siano affidate alla sola figura responsabile dell'orientamento ma vedano la costruzione di azioni che prevedano il coinvolgimento di tutti gli operatori.

Gruppo 6 - *Descrittori RAV: Missione e obiettivi prioritari; Controllo dei processi; Organizzazione delle risorse umane; Gestione delle risorse economiche.*

I componenti del gruppo 6 hanno evidenziato che le scuole dell'infanzia non contribuiscono alla definizione delle *mission* di istituto poiché non hanno rapporti con i Circoli didattici e che di fatto si compila il PTOF in modo teorico e generico, senza calarsi nella realtà, pertanto si auspica una inversione di rotta che veda "una maggiore collaborazione tra i diversi livelli scolari e una maggiore attenzione alle esigenze concrete". Nulla viene descritto in merito al controllo dei processi e alla gestione delle risorse economiche. Rispetto all'organizzazione delle risorse umane si rileva che "i compiti vengono assunti su base volontaria e che difficilmente si riesce a superare l'atteggiamento di delega totale del problema a chi lo ha preso in carico". Ci si augura di poter promuovere momenti collegiali per permettere alla collega designata la restituzione del lavoro svolto in modo da poter condividere responsabilità e iniziative.

Gruppo 7 - *Descrittori RAV: Formazione del personale; Valorizzazione delle competenze; Collaborazione tra insegnanti; Collaborazione con il territorio; Coinvolgimento delle famiglie.*

Il gruppo 7 descrive come presenti e ben strutturate le iniziative di formazione che vengono allestite sia tenendo conto delle esigenze dei docenti, rilevate attraverso la somministrazione di questionari, sia su iniziativa delle POSES. Le competenze dei singoli vengono valorizzate attraverso l'affidamento di incarichi corrispondenti e si rileva che "è promossa la partecipazione dei docenti a gruppi di lavoro o laboratori". La collaborazione con agenzie culturali del territorio è definita occasionale, mentre la collaborazione con il municipio è attivata per le situazioni di disabilità. La partecipazione dei genitori è "occasionale e non prevede un coinvolgimento nella definizione dei documenti scolastici"; "gli incontri organizzati come supporto alla genitorialità mostrano una scarsa partecipazione". Come prospettive di miglioramento vengono indicate la costruzione di strumenti per la rilevazione delle esigenze familiari e l'incentivazione dell'utilizzo delle nuove tecnologie a fini comunicativi e informativi.

4. La formazione alla definizione degli Indicatori bottom-up nei processi di auto-valutazione

Come abbiamo detto in apertura le attività di auto-valutazione possono essere organizzate dall'alto verso il basso, secondo *criteri e procedure decise a livello centrale*, oppure dal basso verso l'alto, adattando i *criteri generali alle realtà locali*. Il nostro intento è stato proprio quello di promuovere una visione delle attività auto-valu-



tative come *interazione* tra le indicazioni del legislatore (top-down) e le esigenze territoriali (bottom-up).

A tale scopo, proprio per quanto riguarda la formulazione di adeguati indicatori e descrittori bottom-up, è stato svolto un lavoro di continuo confronto, condivisione e discussione critica delle proposte formulate dalle partecipanti medesime.

Di seguito si riportano i risultati di questa esperienza di ricerca-formazione per quanto concerne la formulazione degli *Indicatori bottom-up* utili ai fini della procedura di auto-valutazione allestita.

5. L'uso degli Indicatori bottom-up per l'Auto-Valutazione condotta attraverso il RAV

Per quanto concerne gli indicatori proposti dalle Responsabili di servizi territoriali e dipartimentali (POSES) ad integrazione delle indicazioni ministeriali (top-down) del RAV, e quindi in merito alle esigenze territoriali locali, sono stati raccolti e debitamente discussi proprio durante gli incontri di formazione, vari esempi di indicatori bottom-up formulati dai partecipanti al Corso di formazione: oltre allo sviluppo di una proficua discussione in merito è stato in realtà possibile anche evidenziare i ricorrenti errori metodologici da evitare (Domenici, Lucisano & Biasi, 2017) attraverso, appunto, una specifica formazione dei docenti e dei dirigenti educativi.

Tra gli errori più frequenti in cui tendono spesso ad incorrere gli operatori educativi quando si cimentano con la formulazione di tali indicatori, si delineano:

Item inducenti: si tratta di item caratterizzati dal fatto che la domanda posta induce una risposta preferenziale, centrata sul consenso e sull'adesione collusiva (Tab.3). Per esempio: "Il servizio è attento alla promozione di un clima sociale orientato al benessere dei bambini?"; in questo caso risulterebbe particolarmente difficile sostenere il contrario, ossia che la struttura educativa in questione non sia attenta a promuovere il benessere dei partecipanti.

PROCESSI: A) Pratiche Educative e Didattiche - Indicatore 3.2				
Dimensione Relazionale	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato post miglioramento)
Il servizio è attento alla promozione di un clima sociale orientato al benessere dei bambini?				
Il servizio è attento alla promozione di un clima sociale orientato al benessere degli adulti?				

Tab. 3: Esempi di item inducenti

Item ambigui: si tratta di item caratterizzati dal fatto che la domanda posta esprime un giudizio implicito soggettivo imponderabile (Tab.4). Per esempio: "Il clima di collaborazione tra adulti offre un modello adeguato di relazione ai bambini?"; nulla è dato sapere in merito alla definizione di tale modello cosiddetto relazionale "adeguato" ma ci si esprime su aspetti valoriali generici e indefiniti, come è facilmente comprensibile ciò che può essere ritenuto adeguato per una comunità



può essere visto come non adeguato in un differente contesto sociale.

PROCESSI: A) Pratiche Educative e Didattiche - Indicatore 3.2				
Dimensione Relazionale	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato post miglioramento)
Il clima di collaborazione tra adulti offre un modello adeguato di relazione ai bambini?				

Tab. 4: Esempio di item ambiguo

Oppure, sempre nell'ambito dell'ambiguità, si hanno casi in cui vengono poste più domande nell'ambito di uno stesso item (Tab.5). In questi casi non è possibile dare una risposta se non in modo per così dire complessivo, non pertinente i vari punti messi a fuoco.



Indicatore 3.3 Valutazione dell'efficacia delle pratiche educative			
Valutazione dell'efficacia delle pratiche educative	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)
Quali sono le modalità di rilevazione delle acquisizioni dei bambini? Nei servizi educativi sono i punti di forza del progetto educativo? Quali aspetti del curricolo sono meno esplicitati? Routine, benessere del bambino, lavoro in piccolo gruppo?			

Tab. 5: Esempio di item ambiguo composto da molteplici domande diverse

È noto poi il caso in cui gli *item sollecitano un effetto di desiderabilità sociale* (Tab.6). Per esempio: “Il servizio promuove la costruzione del senso di appartenenza alla comunità educativa in bambini ed adulti”. Certamente la costruzione del senso di appartenenza di una comunità educativa è vissuto come un fine positivo da raggiungere, vi è il rischio che le risposte di adesione rispondano con grande probabilità a tale desiderio anziché fotografare una condizione quanto più oggettiva possibile.

PROCESSI: A) Pratiche Educative e Didattiche - Indicatore 3.2				
Dimensione Relazionale	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato post miglioramento)
Il servizio promuove la costruzione del senso di appartenenza alla comunità educativa in bambini ed adulti?				

Tab. 6: Esempio di item che sollecita un effetto di desiderabilità sociale

Altri effetti distortivi rinvenuti hanno riguardato il problema degli *Indicatori molaris versus molecolari* e il *grado di complessità dei Descrittori*.

Occorre infatti tenere presente il fatto che gli Indicatori possono essere espressi

a livello molto analitico oppure aggregato, si parla quindi a tale proposito di un diverso grado di complessità dei Descrittori (Domenici, 1981, 2009) i quali non devono costituire una sorta di bombardamento frastornante di qualità disparate di una realtà osservabile ma, al fine di essere cogenti e poter fornire dati informativi validi ed attendibili, devono rappresentare una chiave di lettura descrittiva dei principali *aspetti significativi* di tale realtà. Tale significatività è garantita quando gli aspetti e le qualità da rilevare risultano collegate a specifiche ipotesi da verificare con l'osservazione condotta.

Se queste indicazioni e cautele metodologiche di base vengono disattese si concretizza il rischio di assistere invece ad un uso improprio di indicatori i quali appaiono estremamente parcellizzati e staccati da ogni ipotesi osservativa. Si assiste in questi casi ad una sorta di vera e propria “seriazione compulsiva” espressa attraverso copiosi elenchi di micro-indicatori non rispondenti in modo coerente agli obiettivi del processo di auto-valutazione (Tab.7): per esempio non possiamo dedurre granché dal fatto osservato che il Servizio educativo in questione organizza 3 volte l'anno assemblee dei genitori o che non sia più produttivo organizzarne 2 o 4, e così via. In questi casi sarebbe più utile una *descrizione libera delle reali prassi* utilizzate dall'istituzioni scolastica, delle *ragioni o motivazioni di tali scelte consolidate* e degli *effetti positivi o meno conseguiti*: ciò permetterebbe di procedere con maggior efficacia verso la definizione di un progetto di miglioramento attraverso il superamento di eventuali criticità effettivamente rinvenute.



- Il servizio organizza 3 volte l'anno assemblee dei genitori;
- Il servizio organizza bimestralmente incontri di sezione con i genitori;
- Il servizio organizza gli incontri di sezione dopo l'orario di chiusura all'utenza;
- Il servizio prevede, nel corso degli incontri di sezione, l'eventuale permanenza in struttura dei bambini con l'ausilio del personale delle altre sezioni, al fine di facilitare la partecipazione di tutte le famiglie coinvolte nell'incontro;
- Il servizio organizza, almeno 2 volte l'anno, colloqui individuali con tutti i genitori utenti;
- Il servizio organizza ulteriori colloqui individuali con i genitori che ne facciano richiesta;
- Il servizio organizza gli orari dei colloqui individuali con i genitori, tenendo conto delle esigenze lavorative degli stessi e, pertanto, li prevede su appuntamento in prima mattinata, dopo pranzo e/o dopo la chiusura del servizio all'utenza;
- I colloqui individuali vengono svolti dalle figure di riferimento dei bambini. La figura di riferimento è l'educatrice/insegnante che, all'inizio dell'anno, prende in carico il bambino e la sua famiglia;
-

**Tab. 7: Check List in merito al descrittore: Coinvolgimento delle famiglie.
Esempio di un Effetto di “seriazione compulsiva”**

Si ricorda infatti che nell'ambito dei processi auto-valutativi condotti attraverso il RAV è utile mantenere sempre uno *sguardo di sistema* che tenga conto non soltanto della *fotografia dell'oggi*, ma anche delle *motivazioni delle scelte del passato*

in modo da avere più consapevolezza in merito alle ragioni delle *scelte da programmare per il futuro prossimo*.

È necessario a tale fine lavorare attraverso le procedure di auto-valutazione allo scopo di evitare il fenomeno della *rimozione delle motivazioni* delle scelte effettuate e/o delle scelte mancate per scongiurare il rischio di un effetto di *sottovalutazione delle motivazioni* delle scelte future.

6. Auto-Percezione dell'identità e del Contesto Professionale e processi di Auto-Valutazione

Per una più profonda comprensione dei processi di auto-valutazione medesimi, occorre in realtà a nostro avviso considerare come essi siano connessi in modo biunivoco alla *percezione della propria identità professionale e del contesto professionale*.

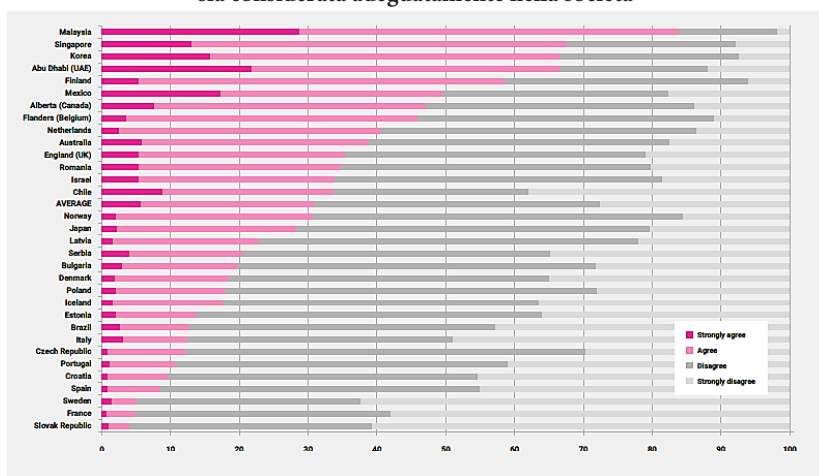


6.1 La Percezione della propria Identità professionale

Per quanto concerne la percezione della propria identità professionale le recenti indagini internazionali continuano ad evidenziare una sistematica sottovalutazione del ruolo sociale del docente. Attraverso dati aggiornati su tale argomento, Schleicher (2018) illustra, come riportato con evidenza nella Figura 1, i livelli estremamente bassi delle percentuali di Docenti che si dichiarano “d'accordo” o “assolutamente d'accordo” con l'affermazione “Penso che la professione di insegnante sia considerata adeguatamente nella società”.

Tale effetto di svilimento e non riconoscimento del ruolo sociale può assumere un peso consistente, anche se indiretto, nell'ambito delle procedure di auto-valutazione.

Fig. 1: Percentuale di Docenti che si dichiarano “d'accordo” o “assolutamente d'accordo” con l'affermazione “Penso che la professione di insegnante sia considerata adeguatamente nella società”



Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042219> (Schleicher, 2018; p.65).

Le rappresentazioni mentali (schemi, ipotesi precostituite, aspettative) che gli adulti, compresi naturalmente gli insegnanti, sviluppano sono considerate di particolare rilievo: esse si determinano e si consolidano attraverso i meccanismi della formazione dei concetti, con il concorso di informazioni raccolte in vario modo (relazioni interpersonali, *mass media*, ecc.) ed anche provenienti dal proprio mondo interno.

Tali rappresentazioni mentali tendono ad orientare i processi percettivi e auto-percettivi coinvolti nelle dinamiche auto-valutative (Biasi, 2017). Proprio sulla base delle rappresentazioni che si costruiscono, gli adulti possono tendere a plasmare ed orientare in maniera diversificata le pratiche educative: in termini di controllo o di guida, di tolleranza o intolleranza, ecc. In base ai rilievi evidenziati dalla letteratura internazionale diviene oggi sempre più evidente il peso giocato dallo stile educativo adottato dall'adulto nell'ambito della relazione educativa, sul processo di sviluppo affettivo e cognitivo del bambino e dall'adolescente. La ricaduta delle rappresentazioni mentali e delle componenti auto-percettive occuperà quindi sempre un posto centrale nei processi auto-valutativi.



6.2. La percezione di Efficacia dell'Organizzazione Scolastica e Formativa

Questa area di indagine è stata diretta a rilevare la percezione del contesto professionale attraverso la somministrazione del Questionario sull' Efficacia dell'Organizzazione Scolastica o Formativa elaborato inizialmente da R.B. Lawson negli Stati Uniti negli anni '90 (cfr. anche Lawson, Doris Anderson & Rudiger, 2016), tradotto e adattato sulla popolazione italiana da Biasi e Bonaiuto (2008) e di cui si riporta in Figura 2 l'istruzione fornita.

Fig.2: Istruzione del Questionario sull' "Efficacia dell'Organizzazione Scolastica e Formativa" elaborato inizialmente da R.B. Lawson negli Stati Uniti negli anni '90 (cfr. Lawson, Doris Anderson & Rudiger, 2016), tradotto e adattato alla popolazione italiana da Biasi e Bonaiuto (2008).

Efficacia dell'Organizzazione

Per favore fai una valutazione della capacità che ha l' **organizzazione cui appartieni** (non semplicemente il tuo gruppo di lavoro, ufficio o dipartimento, ma piuttosto l'intera organizzazione), di compiere le specifiche azioni elencate per ciascuna situazione qui di seguito.

Nella Colonna A, indica quanto credi che l'**organizzazione cui appartieni** possa compiere le specifiche azioni elencate in ciascun *item*, inserendo un numero da **1** (incapace) a **9** (estremamente capace).

1	5	9
Incapace	Discretamente capace	Estremamente capace

Per quanto concerne il gruppo dei funzionari educativi che hanno partecipato alla rilevazione in oggetto nell'ambito delle suddette attività di formazione (n= 23; età media: 57 anni e 6 mesi), il punteggio totale medio registrato è risultato di 122.17 (d.s.: 33.79) sul complessivo ottenibile di 225. Ciò mette in luce uno stato di appiattimento su livelli bassi e medio-bassi di attribuzione di efficacia all'organizzazione di appartenenza (una organizzazione con efficacia percepita per così

dire nella media riceve infatti in genere un punteggio minimo pari a 170/225), con sviluppo di vissuti di mancato supporto professionale dell'istituzione nel rispondere alle reali esigenze dell'utenza. Si nota peraltro un atteggiamento oppositivo rinvenibile in occasione dell'attribuzione di alcuni punteggi estremamente bassi (d.s.: 33.79; moda: 149; mediana: 122).

Si rileva inoltre un complessivo punteggio medio attribuito ai singoli item pari a 4.89 (su una scala da 1 a 9) e ciò torna a sottolineare la valutazione scarsa data dalle nostre operatrici all'efficacia percepita dell'organizzazione educativa. In particolare, sono indicati in rosso (Tab. 8) gli item che hanno registrato punteggi estremamente bassi e che, come si può vedere, riguardano specifici aspetti importanti quali la percezione della capacità dell'organizzazione di saper gestire i conflitti tra i suoi membri, di riuscire a motivare e riconoscere il lavoro svolto dai suoi membri, di prendersi cura dei suoi dipendenti, di promuovere la condivisione della presa di decisioni ecc.

item	Punteggi medi	Dev. Stand.
Questa organizzazione può rispettare per tempo le scadenze	4.83	1.50
Questa organizzazione può risolvere conflitti tra i suoi membri	4.04	1.61
Questa organizzazione può trattare equamente con i vari membri	4.69	1.92
Questa organizzazione può ricompensare i suoi membri basandosi esclusivamente sul loro rendimento	3.74	1.51
Questa organizzazione può trattare i vari membri in modo amichevole	4.34	1.95
Questa organizzazione può prendersi cura di me se mi ammalo per un mese e più	4.43	2.89
Questa organizzazione può procurarmi un lavoro interessante	5.17	1.95
Questa organizzazione può rispondere ai bisogni degli allievi	5.78	1.97
Questa organizzazione può essere una leader nel suo campo	5.56	2.15
Questa organizzazione può prendere decisioni efficaci	5.61	1.97
Questa organizzazione può motivare i dipendenti a fare del loro meglio	4.74	1.91
Questa organizzazione può mettere a punto obiettivi specifici per i suoi membri	5.65	1.67
Questa organizzazione può mettere a punto obiettivi stimolanti per i suoi membri	5.13	1.79
Questa organizzazione può comunicare efficacemente con i suoi membri	4.91	2.13
Questa organizzazione può raggiungere con successo scopi specifici	5.21	1.59
Questa organizzazione può rendere efficacemente, sotto pressione	4.87	1.87
Questa organizzazione può raggiungere mete ambite	5.52	1.73
Questa organizzazione può condividere le responsabilità della presa di decisioni	4.78	1.56
Questa organizzazione può consentire ai suoi membri di esprimere i loro sentimenti	4.30	1.99
Questa organizzazione può consentire ai suoi membri di esprimere le loro idee	4.65	1.80
Questa organizzazione può correggere i suoi errori	5.00	1.68
Questa organizzazione può corrispondere ai bisogni dei dipendenti	4.87	1.39
Questa organizzazione può elaborare problemi personali	5.23	1.67
Questa organizzazione può attribuire al lavoro il senso di una attività finalizzata	3.83	1.57
Questa organizzazione può compiere le sue attività con efficacia	5.22	1.59

Tab.8: Punteggi medi e Deviazione Standard registrati per ogni Item del Questionario sull' Efficacia dell'Organizzazione Scolastica e Formativa (n= 23).

Infine il Questionario propone una valutazione su una scala a 5 passi del livello percepito di rendimento complessivo della organizzazione medesima (da 1 che corrisponde a rendimento povero a 5 rendimento eccellente). I valori medi ottenuti (Tab.9) mettono in evidenza un livello medio o medio-basso di produttività percepita, in linea con le problematiche già emerse nel dettaglio attraverso gli item precedentemente illustrati.



	Media	Dev. Standard
Con riferimento agli ultimi 6 mesi potrei valutare il rendimento complessivo di questa organizzazione come (povero-eccellente)	3.04	1.55
Con riferimento agli ultimi 6 mesi, la maggior parte dei miei colleghi (60% o più) potrebbe valutare il rendimento complessivo di questa organizzazione come (povero-eccellente)	2.61	0.78

Tab.9: Livello percepito di rendimento complessivo della organizzazione medesima (n= 23) (rendimento povero: 1; rendimento eccellente: 5).

Questi ultimi dati mettono in luce la stretta relazione che inevitabilmente viene a stabilirsi tra percezione dell'efficacia di un'organizzazione e produttività attesa: lo stabilirsi di auto-percezioni negative potrà incidere sull'assetto emotivo e sui comportamenti dei membri dell'organizzazione medesima finendo per creare un rischioso effetto a spirale. In questi casi occorre ascoltare con attenzione le esigenze dei membri di una organizzazione professionale per promuovere il benessere organizzativo anche attraverso una buona gestione delle dinamiche conflittuali, un riconoscimento degli impegni profusi e una valorizzazione delle competenze individuali.

Nel percorso di formazione svolto è stata infine promossa attraverso la restituzione dei suddetti esiti una progressiva consapevolezza delle caratteristiche della propria identità professionale di educatrici o docenti del nido e della scuola materna e della percezione dell'efficacia dell'organizzazione scolastica di appartenenza, ciò ha permesso - attraverso un accurato confronto e una approfondita discussione - di mettere a fuoco il ruolo e il peso degli *atteggiamenti professionali* sugli esiti formativi da raggiungere.

7. Conclusioni e prospettive di sviluppo

In sintesi, il percorso di formazione e ricerca allestito ha evidenziato la necessità di un maggior riconoscimento e sostegno professionale per le figure di dirigenti e responsabili educativi.

In particolare, appare interessante sottolineare come i risultati delle analisi dei dati rilevati attraverso il Questionario sulla Valutazione, somministrato in apertura del Corso, a volte contrastano con i contenuti riportati nelle griglie evolutive compilate durante il Corso stesso, mostrando così un cambio di atteggiamento quale ricaduta del percorso svolto.

È proprio sulla base delle rappresentazioni mentali via via costruite, che gli adulti possono tendere a plasmare ed orientare in maniera diversificata gli atteggiamenti e le pratiche educative.

Come già ricordato, tali rappresentazioni mentali influiscono sui processi percettivi e auto-percettivi coinvolti nelle dinamiche auto-valutative (Biasi, 2017). La ricaduta delle rappresentazioni mentali e delle componenti auto-percettive merita quindi a nostro avviso un posto centrale nello studio dei processi auto-valutativi.

Questa esperienza di Ricerca-Formazione ha inteso infatti evidenziare il ruolo



delle rappresentazioni mentali dell'educatore e del docente nell'ambito dei processi auto-valutativi. I processi auto-valutativi infatti si articolano inevitabilmente anche su componenti auto-percettive le quali devono essere rese il più possibile esplicite e consapevoli per garantire un'efficace funzione formativa e trasformativa della valutazione.

Complessivamente, i dati qui presentati ci portano inoltre a sottolineare come, per una corretta costruzione degli strumenti ed una significativa loro applicazione nelle procedure di auto-valutazione, occorra assicurare, anche per la fascia 0-6, una migliore formazione di base dei docenti e dei dirigenti scolastici in campo metodologico.

Certamente si può facilmente convenire che le procedure di auto-valutazione, se condotte in modo appropriato e metodologicamente rigoroso producono informazioni spendibili nei processi di miglioramento dei sistemi educativi e formativi, e che importanti iniziative di riforma e innovazione verso la *costruzione di sistemi auto-regolanti con feedback a tutti i livelli* siano auspicabili, a tal fine però occorre ricordare che è necessario fornire *strumenti efficaci, validi attendibili*, oltre a garantire *incentivi* e riconoscimenti professionali.

Come specificato anche da Schleicher (2018) Docenti e – riteniamo anche Dirigenti e/o Responsabili Educativi – “hanno bisogno di essere rassicurati sul fatto che riceveranno gli strumenti per cambiare, e che anche la loro motivazione a migliorare le prestazioni degli studenti sarà riconosciuta” ma, come emerge dalla presente indagine, essi hanno in particolare necessità di conoscere e sviluppare strumenti innovativi che permettano loro di intervenire sul contesto educativo ed a tale fine diventa imprescindibile conseguire una buona formazione metodologica di base, iniziale ed in servizio.



Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Atto del Governo 380. (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. <<http://www.camera.it/temiap/2017/11/22/OCD177-3202.pdf>>.
- Bar-Tal D., & Saxe L. (1978). *Social psychology of education: Theory and research*. New York: Halsted Press.
- Barberi P., Bondioli A., Galardini A. L., Mantovani S., & Perini F. (eds.). (2002). *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Barzanò G., Mosca S., & Scheerens J. (eds.). (2000). *L'autoanalisi nelle scuole*. Milano: Mondadori.
- Biasi V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative*. Roma: Carocci.
- Biasi V., & Bonaiuto P. (eds.). (2008). *Questionario sull'Efficacia dell'Organizzazione*: traduzione, revisione e adattamento italiano. Roma: Laboratorio di Didattica e Valutazione, Università Roma Tre.
- Bondioli A., & Ferrari M. (eds.). (2008). *AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., & Savio D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII, 13, pp. 50-67.
- Bottani N. (2011). Valutare in modo attendibile i sistemi scolastici. In AA.VV., *La sfida della valutazione*, atti del convegno Fondazione per la scuola, Compagnia San Paolo, Torino, 24-25 maggio 2011. <<http://www.fondazione scuola.it>> [10/08/2011].

- Domenici G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Giunti & Lisciani (ristampa aggiornata Roma: Monolite, 2009).
- Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G., Lucisano P., & Biasi V. (2017). *La Ricerca Empirica in Educazione. Elementi introduttivi*. Roma: Armando.
- EURYDICE (2016). *La Valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei* (Eurydice website).
- Ferrari M. (2003). Un approccio specifico alla valutazione della qualità di contesti educativi: la storia e le ragioni. *Scuola e città*, 4, pp. 140-151.
- Giannandrea L. (2012). Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per studenti e docenti. *Education Sciences & Society*. <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/8C2CHP72/188-710-1-PB.pdf>.
- Guba G., & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Harkins S. G., Williams K. D., & Burger, J. M. (2017). *The Oxford handbook of social influence*. Oxford: Oxford University Press.
- Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Atto del Governo 380. <<http://www.camera.it/temiap/2017/11/22/OCD177-3202.pdf>>.
- Kaneklin C., Piccardo C., & Scaratti G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi* (p.15). Milano: Raffaello Cortina.
- La Rocca C. (2016a). *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete*. Roma: Monolite.
- La Rocca C. (2016b). La valutazione in-formativa. In L. Perla (ed.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia. Versione e-book.
- Lawson R.B., Doris Anderson E., & Rudiger L. (2016). *Psychology and Systems at Work*. New York: Routledge.
- Mantovani S. (2002). In P. Barberi, A. Bondioli, A.L. Galardini, S. Mantovani, & F. Perini (eds.), *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Park, P. (1999). People, knowledge and change in participatory research. *Management Learning*, 30, pp. 141-157.
- Schleicher A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Traverso A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2 online <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf>.
- Truffelli E. (2011). La valutazione al nido non esiste... Un'indagine empirica tra le educatrici di Bologna. *Infanzia*, 4, pp. 300-304.
- Vannini I., & D'Ugo R. (2011). Ripensare modelli e prassi di valutazione della scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della "Formative Educational Evaluation". *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, pp. 69-100.
- Venza G. (ed.). (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: FrancoAngeli.



