



# Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico

## Educational Effectiveness Research and Educational Policies. Evolution of the theoretical framework

---

Rita Minello  
Università Ca' Foscari, Venezia  
minello@unive.it

### ABSTRACT

Drawing on the introduction of educational effectiveness research (EER) in the Italian context, this article offers a review on the current state of the theory and the research conducted on educational effectiveness. Some developmental issues are identified, in order to produce a critical comparison between the comprehensive model for EER and the dynamic multilevel one. The multilevel approach is then investigated according to the following dimensions: policies, schools, and classrooms. Finally, this paper explores the research implications of the dynamic model, and postulates its inclusion within the Italian educational system's evaluations.

In relazione all'introduzione nella realtà italiana dell'Educational Effectiveness Research (EER), il contributo presenta una panoramica dello stato attuale della teoria e della ricerca sull'efficacia educativa, ne individua i principali problemi di sviluppo, quindi effettua un confronto critico fra un modello globale di EER e un modello dinamico multi-livello, esaminandone caratteristiche e prospettive a livello di policy, di istituto scolastico e di classe. Nella parte finale si esplorano le implicazioni del modello dinamico per la ricerca e se ne ipotizza l'introduzione nelle valutazioni italiane del sistema scolastico.

### KEYWORDS

Educational effectiveness research, Educational policy, Dynamic model, Critical analysis, Evaluation  
Ricerca sull'efficacia educativa, Politica educativa, Modello dinamico, Analisi critica, Valutazione

### Introduzione: l'efficacia educativa e gli ambiti di ricerca

La messa a tema del capitale umano e dello spreco dei talenti riporta in primo piano un dibattito ormai aperto da tempo, quello della qualità della scuola, misurata *sul duplice versante dell'efficienza e dell'efficacia*: «è anche presente l'etica collettiva del principio di visibilità del prodotto scolastico, ottenibile mediante la pubblicità

degli obiettivi, delle procedure di misurazione e controllo, la comunicazione dei risultati. È dunque la condivisione della “cultura della cittadinanza” a ricomporre i rapporti tra società e istituzioni che forniscono servizi a carattere pubblico e che fa del cosiddetto “utente” non un numero o un codice fiscale, ma una persona» (Margiotta 1999, 9). Se l'efficienza – in quanto misura di come una attività raggiunge il suo obiettivo riducendo al minimo l'utilizzo delle risorse – corrisponde, a livello scolastico, alla costruzione di un equilibrio ottimale tra mezzi e fini, con un bilancio positivo da raggiungere in ordine all'attivazione e all'impiego delle risorse disponibili e agli scopi individuati, l'efficacia considera e misura, invece, il grado di impatto dell'azione educativa e la sua capacità di trasformazione e di incremento delle risorse disponibili. Detto in altri termini, l'efficacia mette in luce quanto una determinata realtà educativa è in grado di incidere sulla valorizzazione e sul miglioramento delle situazioni di partenza (Betts e Loveless 2005). Il principio di efficienza si traduce nell'operare al meglio per assicurare a tutti gli studenti eque opportunità di emancipazione sociale, e il principio di efficacia suppone un attento raggiungimento degli obiettivi di equità fissati, affinché la formazione di qualità non resti riservata ad un piccolo numero di studenti: equità ed efficacia possono diventare due esigenze indissociabili, soprattutto nella scuola di base. Secondo la definizione dell'UNESCO l'efficacia educativa di determina attraverso la misura della corrispondenza tra obiettivi dichiarati e la loro realizzazione: attraverso una «revisione specifica che misura la qualità, il raggiungimento di un determinato livello o scopo educativo. [...] Come misura primaria di successo di un programma o di un istituto di istruzione superiore, chiari indicatori, informazioni significative, e prove migliori – che riflettono l'efficacia istituzionale dell'apprendimento degli studenti e il rendimento scolastico – devono essere raccolti attraverso varie procedure (di controllo, osservazione, visite in loco, etc.). Impegnarsi nella misurazione dell'efficacia educativa crea un valore aggiunto, rappresenta un processo verso la garanzia della qualità e la revisione di accreditamento e contribuisce alla costruzione, all'interno dell'istituzione, di una cultura valutativa» (Vlăsceanu *et al.* 2004, 37). Ancor oggi, tanto a livello di istituzione scolastica, quanto a livello del lavoro d'aula, «il problema più serio consiste non solo e non tanto nella diversità di culture presenti all'interno di ogni sistema scolastico e comunque concorrenti alla riforma, ma nella carenza di una diffusiva capacità di rappresentarsi su scala generale mete, obiettivi e implicazioni» delle innovazioni avviate (Margiotta 1999, 13)<sup>1</sup>. Migliorare qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione è il secondo dei quattro obiettivi strategici miranti al raggiungimento dei benchmark indicati nel programma *Education and Training 2020* attraverso le otto competenze-chiave di cittadinanza europea (European Council 2009). Nel framework strategico europeo che comprende il quadro di riferimento per i processi valutativi e la dimensione europea dell'istruzione, la raccomandazione per la qualità dell'istruzione e della formazione è inserita, come fattore determinante, fra le politiche di sviluppo delle risorse umane.

Il filone dell'*Educational Effectiveness Research* impone importanti scelte metodologiche che puntano allo sviluppo del settore educativo attraverso l'uso di

1 Per una sintetica rassegna di punti di debolezza e punti di forza dei diversi modelli utilizzati di Quality assurance per valutare e/o certificare il servizio scolastico (ISO – International for Standardization – Total Quality Management, CIPP – Context, Input, Process, Product – CAFQ – Common Quality Assurance Framework ) cfr. Allulli 2007.

approcci di modellazione multilivello per analizzare e valutare quei dati nidificati che possono offrire una base di conoscenze sufficientemente ampia da determinare linee di intervento che potenzino l'efficacia educativa.

La ricerca sull'efficacia educativa nata in ambito anglosassone (EER: *Educational Effectiveness Research*) ha prodotto una consistente letteratura di settore che non tenta di inventare nuove idee o programmi, anzi, si propone di concentrarsi sulla comprensione delle pratiche esistenti per comprendere quali miglioramenti si possano indicare al macro livello di sistema educativo, come al micro livello dell'aula. Ci sono, infatti, scuole e insegnanti che, posti in condizioni simili, sono più efficaci di altri: è importante comprendere come e perché questo avviene, identificare i fattori che più di altri impattano favorevolmente sulle conquiste formative degli studenti: fattori di sistema, mission, policy e clima della scuola, comportamento degli insegnanti, organizzazione della classe, uso delle risorse in aula, etc. Secondo la definizione di Stringfield (1994) la ricerca sull'efficacia indaga il processo di differenziazione delle idee educative in relazione ai metodi utilizzati, sulla prospettiva di dimensioni ritenute di valore. In realtà, nell'evoluzione delle indagini, gli approcci di ricerca si sono ampiamente differenziati e, a seconda delle scelte prioritarie, il mondo della ricerca si è di volta in volta occupato di studiare metodi di insegnamento, piuttosto di clima d'aula, scelte a livello di sistema, ecc. Pochi studi hanno esaminato l'efficacia contemporaneamente a livello di sistema, di istituto scolastico e di aula (es. Mortimore *et al.* 1988; Teddlie e Stringfield 1993). Si tratta di un fattore di debolezza che viene specificamente affrontato in recenti studi sull'efficacia (de Jong *et al.* 2004; Kyriakides 2005a; Opdenakker e Van Damme 2000). Da un lato, vi sono numerosi studi che privilegiano i fenomeni a livello di istituto scolastico, con poca enfasi sulle specificità dell'insegnamento, dall'altro, vi sono studi che si preoccupano quasi esclusivamente dei processi che si verificano all'interno delle classi, o dell'efficacia specifica degli insegnanti (Teddlie 1994; Quagliata 2002; Iavarone, Sarracino, Sarracino 2006). In realtà solo un approccio olistico e multi-livello, che esamini il complesso delle interazioni, può offrire risultati significativi da applicare a diversi sistemi scolastici e/o realtà locali: nessuna dimensione può essere trascurata, particolarmente in considerazione del fatto che sono tutte interdipendenti (Creemers 1994; Stringfield e Slavin 1992; Reynolds *et al.* 2002).

### 1. Studi sull'efficacia educativa: lo stato dell'arte

Dai primi studi di efficacia degli anni Settanta (Edmonds 1979<sup>2</sup>; ma soprattutto Brookover *et al.* 1979, negli Stati Uniti; Rutter *et al.* 1979, nel Regno Unito), che si preoccupavano di discutere sul potenziale della scuola nel fare la differenza fra

- 2 Edmonds (1979) identifica una delle prime liste dei fattori di efficacia, il cosiddetto "modello dei cinque fattori", intesi come correlati scolastici dell'efficacia: forte leadership educativa; livello delle aspettative di rendimento degli studenti; accento sulle competenze di base; clima ordinato e sicuro; frequente valutazione dei progressi degli studenti. In seguito, sono stati sviluppati modelli più raffinati di efficacia della scuola (es. Clouse e Gaynor 1982, Duckworth 1983; Stringfield e Slavin 1992; Squires *et al.* 1983).

le opportunità esistenziali degli studenti, si passa col tempo a progetti di ricerca indipendenti che analizzano i sistemi scolastici di interi Paesi (Edmonds 1979; Townsend *et al.* 1999), o a studi comparativi della diversa efficacia di tali sistemi (Brookover *et al.* 1979; Teddlie e Reynolds 2000; Teddlie *et al.* 2006). Attualmente, chi si confronta con indagini EER, sa di dover raccogliere dati longitudinali e prestare attenzione al sistema scolastico inteso come insieme di strutture gerarchiche, organizzative e formative multi-livello, dal carattere dinamico, in relazione ai cambiamenti prodotti negli studenti (Kyriakides e Creemers 2006a).

Risale agli anni Novanta l'impegno dei ricercatori per sviluppare modelli di efficacia educativa, integrando i risultati, fino a quel momento separati, della ricerca (a) sull'efficacia della scuola (SER: *School Effectiveness Research*), (b) sull'efficacia della ricerca insegnante (TER: *Teacher Effectiveness Research*) e (c) primi studi di input-output (Creemers 1994; Scheerens, 1992; Stringfield e Slavin, 1992). Anche dal punto di vista teorico il quadro si è notevolmente evoluto: miglior precisione nella definizione e nell'uso dei concetti, come pure delle relazioni tra i concetti (Levine e Lezotte 1990; Mortimore *et al.* 1988; Scheerens 1992; Slavin 1987a) si accompagnano a tentativi di modellizzazione (Creemers 1994 adattato da Creemers e Reezigt 1996; Scheerens e Bosker, 1997; Creemers e Kyriakides 2008).

Sostanzialmente, la ricerca sull'efficacia educativa è ancora concepita in molti sistemi scolastici come un conglomerato di ricerche provenienti da aree diverse: ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti (Melchiori 2011), programmi di studio, procedure dell'organizzazione scolastica, misura degli standard linguistici e matematici, etc. Ma la principale domanda di EER parte da motivazioni di pedagogia sociale e riguarda altro: fino a che punto i fattori di insegnamento, i curricula, e l'ambiente di apprendimento – ai diversi livelli di classe, scuola, sistema – possano direttamente o indirettamente, spiegare le differenze nei risultati formativi degli studenti, tenendo conto di caratteristiche come motivazione, capacità, genere, diversità socio-culturali di varia natura.

Eppure si osserva la presenza di un numero ancora ridotto di modelli e un uso poco frequente degli stessi nelle indagini sul campo: la maggior parte dei recenti studi sull'efficacia educativa si caratterizza per un fragile aggancio alle teorie e una certa difficoltà nello sviluppare, applicare e testare modelli che potrebbero aiutarci a spiegare le differenze nei risultati di apprendimento degli studenti attraverso l'esame delle correlazioni (Creemers 2002). Si tratta di studi empirici che, in alternativa, si limitano a generare relazioni statistiche tra variabili, senza la forza di risalire all'argomentazione di modelli o problematiche che possano offrire una mappa per gli operatori delle regioni educative.

Nella realtà italiana gli studi di *Educational Effectiveness Research* sono scarsi e settoriali, l'approccio valutativo proprio in quest'ultimo triennio sta uscendo dalle logiche del mero controllo di qualità o di indagine dei fattori cognitivi (Invasi, PISA). Il recente organismo italiano per la Valutazione di Sistema e delle Scuole (VALSIS), nato dall'Invalsi, a proposito del progetto triennale di valutazione di sistema lanciato per il triennio 2008-2011, dichiara le seguenti finalità principali: «rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni aggregate sugli aspetti più rilevanti del sistema di istruzione, in modo da poterne leggere il funzionamento; aiutare i decisori politici a valutare lo stato di salute del sistema di istruzione, per sviluppare strategie appropriate di controllo e miglioramento. Tramite la valutazione di sistema è possibile operare confronti temporali (per tracciare l'evoluzione storica e seguire le tendenze in atto in Italia), e territoriali (tra le diverse aree geografiche all'interno del nostro paese, tra l'Italia e

gli altri paesi europei)» (<http://www.invalsi.it/valsis>). Per tale valutazione di sistema e delle scuole si esplicita che «Il riferimento concettuale scelto per l'elaborazione del framework è il modello CIPP (*Context – Input – Process – Product*); si tratta di un quadro di riferimento generale, utilizzato per effettuare sia valutazioni funzionali alla riuscita dei processi, sia per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di programmi, progetti, organizzazioni e sistemi. Questo modello è nato verso la fine degli anni '60 per i progetti delle scuole degli Stati Uniti, per contribuire a sviluppare e a realizzare un sistema che permettesse loro di dar conto del proprio operato (*accountability*)» (VALSIS 2010, 21).

Non è ancora il modello internazionale dell'efficacia educativa. Eppure le richieste dell'Europa all'Italia riguardano un sistema di valutazione serio, provvedimenti urgenti per il recupero di chi resta indietro e strumenti e risorse per migliorare le scuole che hanno bisogno. L'OECD ci chiede di investire sull'aggiornamento e la riqualificazione professionale dei docenti per percorrere la strada dell'eccellenza. Di fronte a queste priorità, è paradossale che non si avverta la necessità di interventi urgenti di ampio respiro che consentano alla comunità educante un confronto serio e costruttivo sul tema dell'efficacia educativa.

Ma se vogliamo applicare i principi EER, bisogna gettar luce e fare chiarezza sulla selva delle proposte. In questa sede ci occuperemo perciò di raffrontare due modelli organici che possono stabilire legami forti tra EER e pratiche di miglioramento: il modello globale dell'efficacia educativa Creemers 1994, adattato da Creemers e Reezigt nel 1996 e il più recente modello dinamico multi-livello Creemers e Kyriakides, del 2008.

## 2. Evoluzione del quadro teorico

Le analisi più significative agli approcci metodologici di EER segnalano alcune criticità da superare: (a) La maggior parte degli studi ha esaminato l'efficacia degli insegnanti (Robson 2003; Campbell *et al.* 2004) e della scuola in generale e hanno prestato poca attenzione agli effetti in relazione ai diversi gruppi scolastici; gli studi presuppongono, genericamente, che gli insegnanti e gli istituti efficaci siano efficaci con tutti gli studenti, in tutti i contesti, in tutti gli aspetti. Si attribuisce a ciò l'origine della semplicistica dicotomia tra insegnanti/scuole efficaci e inefficaci. Ne consegue anche una maggiore difficoltà di coinvolgimento nella ricerca di insegnanti favorevoli alle indagini valutative, che percepiscono come minacciose (Kyriakides e Campbell 2003). (b) I ricercatori, coerentemente con l'impostazione generalizzante, hanno cercato di sviluppare modelli generici di efficacia educativa, anche se vi sono prove a sostegno della presenza di differenziali (per es. di status economico) applicabili a differenti contesti, a specifici gruppi di studenti o di insegnanti (Kyriakides e Tsangaridou 2004; Campbell *et al.* 2004). (c) Emerge una necessità ormai indifferibile di esaminare attentamente le relazioni tra i vari fattori di efficacia, al fine di integrare e modellare l'efficacia dei differenziali educativi (Kyriakides e Creemers 2006b). (d) La maggior parte dei modelli attuali di EER non esplicita il riferimento alla misurazione dei singoli fattori di efficacia che, anzi, sono spesso integrati in costrutti unidimensionali che penalizzano le politiche di valutazione dell'efficacia, contribuendo, indirettamente, a mantenerle a livello di indagini sulla qualità degli standard produttivi e procedurali (Kyriakides, 2005a). (e) Una delle maggiori debolezze degli studi sull'efficacia educativa concerne la focalizzazione quasi esclusiva sulle performance cogniti-

ve, in particolare linguistiche e matematiche (Campbell *et al.*, 2003). Un secondo aspetto problematico, particolarmente in ambito europeo, è costituito dalla scarsità di studi comparativi (Campbell e Kyriakides 2000).

Quest'ultimo aspetto riguarda nello specifico la realtà italiana, dove l'EER, di fatto, si limita al monitoraggio dei progressi degli studenti longitudinalmente al curriculum scolastico attraverso prove (Invalsi, PISA) che si limitano a identificare, attraverso analisi statistiche, i livelli raggiunti in lingua e matematica, senza allargare l'indagine sull'efficacia all'analisi di sistema e senza porre in relazione gli esiti statistici con i nuovi obiettivi d'apprendimento, come ad esempio lo sviluppo delle competenze metacognitive<sup>3</sup>. Tali scelte di EER, di fatto, contribuiscono al mantenimento conservatore di una scuola con obiettivi prevalenti di trasmissione dei saperi, piuttosto di indicare prospettive metacognitive, anche quando, come nella realtà italiana, si apre all'approccio per competenze. Per indagare i processi del cambiamento e non sprecare opportunità, la scuola italiana, più di altre, avverte la necessità di una ricerca longitudinale non quantitativa, mirata a studiare e modellizzare, sotto il profilo dell'efficacia, i risultati delle scuole e nelle classi e il loro funzionamento sul lungo periodo.

Per puntare a un modello dinamico di analisi dell'efficacia educativa della scuola italiana, è necessario analizzare due modelli che non trascurano le caratteristiche sopra evidenziate, possono offrire un contributo ai ricercatori che desiderano operare una revisione critica di teorie e dati empirici dell'EER, e generano legami più stretti tra EER e il miglioramento delle politiche e delle pratiche educative (Creemers, e Kyriakides 2005a). L'EER, infatti, ha ormai raggiunto uno stadio in cui è in grado di definire un quadro teorico che incorpora e integra le diverse prospettive su cui sono basati i modelli esistenti di efficacia.

Gli ultimi modelli, in effetti, operano secondo le linee evolutive del modello di efficacia educativa sviluppato da Scheerens e Creemers nel 1989. Una versione adattata di questo modello è presentata nella figura 1.

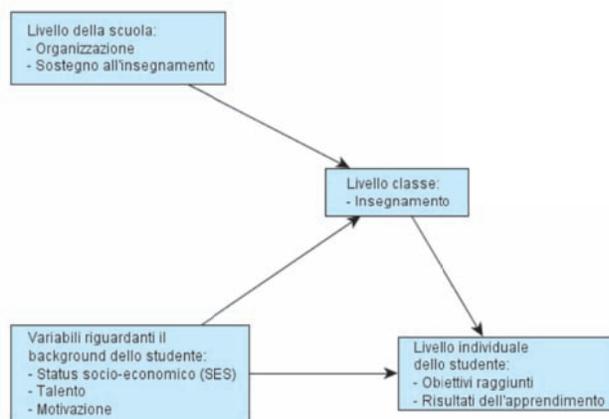


Fig. 1. Adattato da Scheerens e Creemers (1989)

- 3 Un tipico esempio è il test di Torrance sul Pensiero Creativo (TTCT: *Torrance Tests of Creative Thinking*), tradotto in più di 35 lingue e altamente raccomandato nel campo educativo per la misura della creatività (Clapham 1998; Kim 2006) e per la progettazione di interventi specifici (Garaigordobil 2006).

Il quadro sottolinea il fatto che tutti i vari aspetti del mondo scolastico contribuiscono a definire la qualità delle acquisizioni degli studenti. I fattori di efficacia educativa identificati dal ricercatore ai vari livelli, non contribuiscono alla semplice descrizione del processo, possono essere valorizzati e potenziati, secondo prospettive economiche, sociali e psicologiche, (Opdenakker e Van Damme 2006) ovvero secondo i *tre punti di vista* che contribuiscono al progresso della scuola e al miglioramento olistico dell'efficacia educativa. Per identificare le azioni da intraprendere per l'innovazione, senza fermarsi all'indagine degli aspetti cognitivi, i modelli combinano tutti e tre gli approcci. Rimane, infatti, aperta la domanda su che tipo di risultati e obiettivi – educativi e cognitivi – debbano mirare le scuole, soprattutto in un'epoca in cui le altre agenzie formative non possono svolgere al meglio le loro funzioni, etiche, responsabilizzanti, civiche, sociali, democratiche, estetiche, etc. (Resnick 1987; Eisner 1993). Si tratta di domini non-cognitivi previsti dai curricula, ma che, per le scuole, rappresentano ancora aspetti di criticità: per esempio, gli studi che hanno valutato gli effetti su risultati scolastici sia cognitivi che affettivi hanno rivelato che l'effetto della scuola sui risultati affettivi è molto piccolo (a volte meno del 5 per cento), in raffronto a quello sui risultati cognitivi (Opdenakker e Van Damme, 2000). Pur limitandoci a considerare l'acquisizione di obiettivi cognitivi, il fatto che non siano più coinvolte esclusivamente conoscenze e competenze di base, ma principi come metacognizione e trasferibilità, auto-regolazione dell'apprendimento e obiettivi di ordine superiore (Delors, 1996), sembra che ciò sia sufficiente per offrire l'idea del quadro articolato alla base delle considerazioni di EER.

Aldilà delle sinergie fra le tre prospettive, è possibile esaminare l'efficacia di una scuola anche da un altro punto di vista: equità e pari opportunità, per un'educazione che possa contribuire alla democrazia e alla giustizia sociale attraverso la riduzione del divario tra studenti svantaggiati per origine, contesto familiare e/o socio-culturale, scarse capacità iniziali, etc. Nella convinzione che le scuole debbano operare anche come agenti sociali, molte EER, pertanto, si rivolgono a gruppi specifici di studenti in contesti svantaggiati, i cui risultati vanno correlati con quelli di altri gruppi, con l'obiettivo di evidenziare le dinamiche del differenziale formativo e incorporarle in un modello che potenzi l'efficacia differenziale (Kyriakides 2004a; Campbell *et al.* 2004; Teddlie e Reynolds 2000). I fattori che forniscono condizioni di *pari opportunità nell'imparare* sono: lo sviluppo e la disponibilità di un curriculum e di una scuola di piano di lavoro o piano di attività; il consenso attivo degli attori alla *mission* della scuola; la condivisione di regole e accordi su come procedere e come seguire il curriculum degli studi, soprattutto per quanto riguarda la transizione da un grado all'altro (Creemers, 1994). Fermo restando che gli studiosi EER, quando mirano a stabilire i criteri di efficacia, non intendono formulare direttamente gli obiettivi dell'educazione, nemmeno quando qualche specifica scuola chiede il loro supporto nel processo di cambiamento: è preferibile contribuire costruttivamente alla discussione in merito, come facilitatori del processo di cambiamento stesso.

### 3. Due modelli a confronto: un'analisi critica

Le dimensioni della qualità e dell'equità sono entrambe utilizzate come criteri per misurare l'efficacia e ridurre il divario in tutti i domini formativi, cognitivi e non. La figura 2 illustra il modo di concettualizzare le misure di efficacia in relazione alle dimensioni allargate cui è stato accennato e ne considera le relazioni.

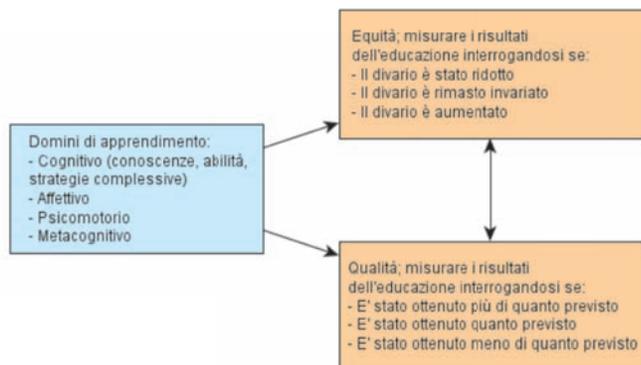


Fig. 2. Creemers e Kyriakides (2008)

È già possibile notare, nello schema qui considerato, come le tecniche di modellazione multilivello rappresentino una metodologia per l'analisi di dati a variabilità complessa e gerarchicamente strutturata (Goldstein 2003). Ciò consente ai ricercatori dell'EER di produrre stime meglio calibrate rispetto a un unico quadro e di misurare anche separatamente l'impatto dei cambiamenti sull'insegnante e sugli studenti.

Creemers e Reezigt (1996) elaborano un modello globale – di tipo concettuale – dell'efficacia educativa che combina i concetti chiave e la struttura gerarchica dei livelli, definendo specifici fattori selezionati sulla base di un criterio teorico che consente di evidenziarne l'impatto sui risultati, intesi nell'accezione più ampia e offrono indicazioni sui comportamenti modificabili di insegnanti e gruppi scolastici. Il modello (vedi figura 3) mostra come sia possibile influenzare i risultati degli studenti a vari livelli, ma pone maggiore enfasi sul livello d'aula, quindi, per la trasformazione, suggerisce soprattutto variabili didattiche.

Nel modello Creemers e Reezigt (1996), i fattori che agiscono a livello di contesto e a livello scolastico – riconosciuti come fattori di influenza importanti, di natura indiretta – sono tuttavia *concepiti come condizioni per ciò che accade a livello classe*: a volte si tratta di condizioni chiare a chi è immerso nel contesto (es. il POF), altre volte possono risultare meno chiare (es. la struttura organizzativa). Nello schema si distingue, inoltre, tra gli aspetti educativi e organizzativi della qualità dell'istruzione. Per quanto riguarda gli aspetti educativi, le regole e gli accordi della scuola relativi al processo di istruzione a livello di classe sono della massima importanza, in particolare quelli relativi a materiali curricolari, procedure di raggruppamento, comportamenti degli insegnanti, relazioni tra gli attori della formazione. Ad esempio, ci si aspetta una politica scolastica che definisca gli obiettivi educativi che devono essere raggiunti in classe (Mastromarino 1991). Le scuole efficaci sono inoltre tenute a introdurre policy di monitoraggio e valutazione delle attività didattiche (cfr. Ronsivalle, Carta, Metus 2009) e organizzative, delle competenze, dei profili formativi. Esse promuovono la sperimentazione e stimolano insegnanti a diffonderne i risultati a studenti e genitori. Più in generale, le scuole efficaci sono maggiormente impegnate in attività di valutazione formativa, piuttosto che sommativa (Kyriakides 2005a). Anche il tempo viene identificato come fattore di efficacia che va attentamente considerato. Diversi studi EER rivelano che il tempo di apprendimento aumentato in un clima di classe sereno e organizzato: per potenziare la qualità dell'apprendimento, tale clima può essere favorito (Teddlie e Reynolds 2000).

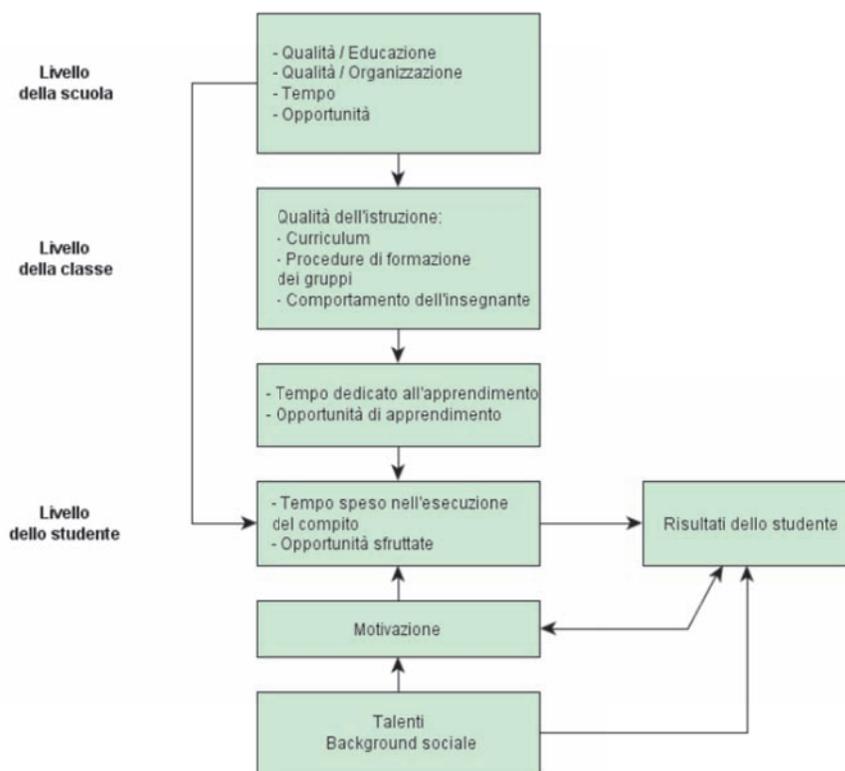


Fig. 3. Creemers (1994), adattato da Creemers e Reezigt (1996)

In linea con la letteratura sulla efficacia educativa, il modello Creemers stabilisce che la realizzazione dell'efficacia a *livello del singolo studente*, è influenzata dalle attitudini e dallo sfondo sociale, dalla motivazione, dal tempo passato sul compito, e dalle opportunità effettivamente utilizzate di fruizione del patrimonio culturale e di elaborazione delle competenze (Kyriakides 2005a). Tuttavia, è stato sostenuto che il modello Creemers non valorizza l'importanza della motivazione, benché ne riconosca il rapporto di reciprocità con l'efficacia (de Jong et al. 2004). Inoltre non fa riferimento alle caratteristiche personali degli studenti, come tratti della personalità e stili di apprendimento, benché tratti la provenienza sociale come variabile, e non riesce a correlare i risultati individuali con quelli degli altri studenti (Kyriakides 2005a). Va detto che, secondo tale modello, non è necessario fare riferimento a tutti i tipi di fattori scolastici implicati nella ricerca sull'efficacia educativa di un istituto (come cercano di fare, ad esempio, Levine e Lezotte, 1990; Sammons et al. 1995), ma piuttosto dimostrare che la scuola a livello di fattori che si riferiscono alle nozioni concettuali di qualità, tempi e opportunità sono i più importanti fattori predittivi di efficacia. La quantità e qualità delle risorse, da sola, non è in grado di migliorare lo *status* di efficacia di un istituto (Margiotta 1997). Al contrario, la disponibilità e la gestione delle risorse vanno ridefinite considerandone la diretta relazione con l'efficacia.

In ogni caso, a integrazione della proposta Creemers e Reezigt (1996), Scheerens e Bosker (1997, 65) propongono *quattro principi formali* direttamente colle-

gati a specifici fattori interagenti a più livelli e destinati a rafforzarsi reciprocamente (rielaborazione in figura 4). Come per la *coerenza* a livello di classe, i quattro principi operano a livello di istituto scolastico per garantire coerenza ed efficacia didattica.

<i>Fattori di efficacia al livello-scuola: caratteristiche di qualità, tempo e opportunità</i>		<i>Principi formali</i>
Qualità / formazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regolamenti e accordi sull'istruzione in classe</li> <li>• Valutazione delle politiche / valutazione del sistema</li> </ul>	Coerenza
Qualità / organizzazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politiche di inter-visione, super-visione e professionalizzazione</li> <li>• Spinta all'efficacia da parte della cultura scolastica</li> </ul>	Coesione
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pianificazione</li> <li>• Regolamenti e accordi sull'utilizzo del tempo</li> <li>• Atmosfera ordinata e tranquilla</li> </ul>	Costanza
Opportunità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum scolastico</li> <li>• Consenso circa la <i>mission</i></li> <li>• Regolamenti e accordi su come implementare il curriculum scolastico</li> </ul>	Controllo

**Nota:** "Inter-visione" si riferisce all'apprendimento da parte di insegnanti che si supervisionano a vicenda, separatamente rispetto alla supervisione da parte del docente coordinatore.

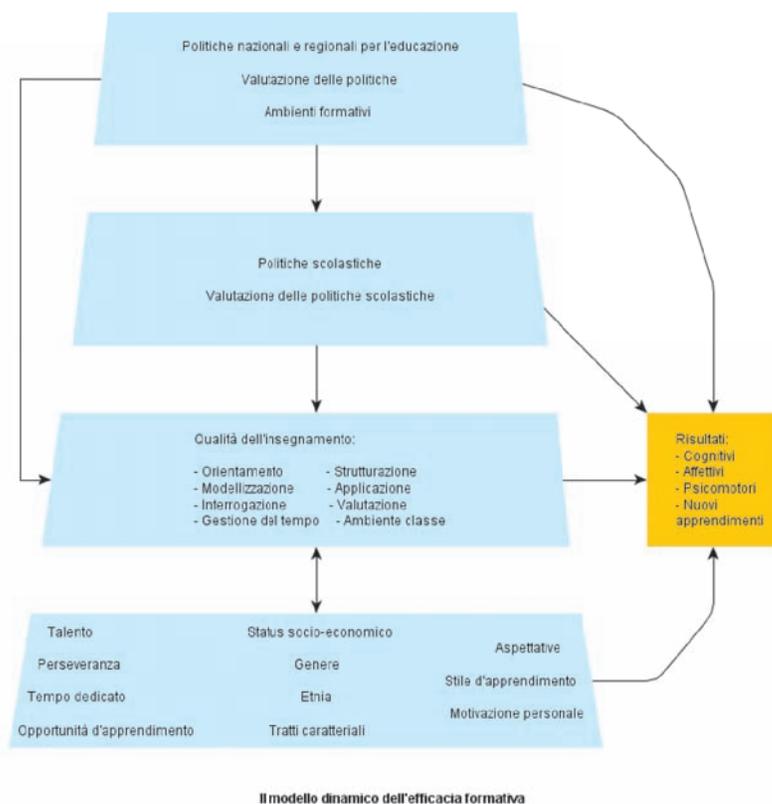
**Fig. 4.** Scheerens e Bosker (1997)

Quando tutti i membri del team scolastico sono consapevoli dell'importanza della coesione e della coerenza fra azione didattica in classe e principi formali della scuola, l'efficacia formativa può essere garantita. Anche la *costanza* è un fattore di incidenza del successo scolastico: cambiare policy ogni due anni, per un istituto scolastico o per un sistema, non è scelta che sostenga l'efficacia formativa dei curricula individuali. La costanza va interpretata anche costanza nel *monitoraggio* di tutti gli elementi implicati nell'efficacia formativa.

Non si tratta, tuttavia, di principi formali facilmente o immediatamente verificabili a livello di scuola, e per questo ragione è difficile documentarne la validità in relazione al modello di cui costituiscono l'integrazione. Una delle criticità del modello stesso riguarda la difficoltà di verifica empirica, a causa della sua complessità e del numero delle variabili considerate. Gli studi che sono stati condotti negli ultimi dieci anni, al fine di verificarne la validità, hanno tuttavia rivelato che il modello teorico può essere messo alla prova. Il problema reale è rappresentato dal fatto che, anche se è stata dimostrata l'efficacia dei fattori principali, in relazione alle esigenze EER, nessuno degli studi empirici volti a testare l'efficacia del modello Creemers e Reezigt (1996), è stato in grado di illustrare interazioni statisticamente significative a livello trasversale.

Tenendo conto dei principali punti deboli del modello, Creemers e Kyriakides (2008) propongono un modello dinamico EER che si basa sulla revisione critica di quello del 1994-96, il quale si orienta ai nuovi obiettivi formativi e alle nuove implicazioni per l'insegnamento/apprendimento (vedi figura 5). Ciò implica anche che le nuove teorie di insegnamento e apprendimento possono essere utilizzate al fine di specificare le variabili associate alla qualità dell'insegnamento. Un modello dinami-

co può essere più complesso rispetto ai precedenti modelli di valutazione dell'efficacia, ma ciò può essere attribuito al suo tentativo di descrivere in dettaglio la natura multiforme dell'efficacia educativa (Creemers, e Kyriakides 2006). In particolare, vengono proposte interazioni multi-livello, a partire da una struttura portante di quattro diversi livelli: livello di contesto, di scuola, di aula, di risultati. Fra gli elementi del modello che sollevano implicazioni metodologiche per l'EER, spicca (a) la necessità di ricercare per relazioni non lineari, spesso curvilinee, attraverso operazioni di meta-analisi dei dati provenienti dai diversi livelli; (b) la necessità di allargamento dei dati raccolti, per operare relazioni statisticamente significative.



**Fig. 5.** Creemers, e Kyriakides (2006)

Un modello dinamico capace di descrivere la natura complessa dell'efficacia educativa sarà in grado di fornire suggerimenti su come l'EER possa essere utilizzata per migliorare la pratica, ma anche spiegare come i cambiamenti nel funzionamento dei fattori possa indurre cambiamenti nel rendimento degli studenti.

Le sperimentazioni del modello dinamico 2008 monitorate da Creemers e Kyriakides<sup>4</sup> confermano le seguenti caratteristiche di tale modello: (1) è multi-livello

4 Uno studio empirico del modello Creemers, e Kyriakides 2006 è stato svolto nel triennio 2007-2009 a Cipro (vedi Kyriakides *et al.* 2010).

e si riferisce ai fattori di efficacia più importanti che operano a, livello di studente, classe, scuola e contesto; (2) attribuisce maggiore importanza alla formazione e alle situazioni di apprendimento, e quindi si sofferma nell'analisi dei ruoli dei due attori principali (insegnanti e studenti); (3) si riferisce a fattori di livello scolastico e di contesto che abbiano non solo effetti diretti sui risultati degli studenti, ma anche effetti indiretti attraverso la loro influenza sulla situazione di insegnamento-apprendimento. Il carattere dinamico del modello rivela la sua sostanziale differenza rispetto al modello globale Creemers (1994), adattato da Creemers e Reezigt (1996) per quattro caratteristiche: (a) Si assume che l'impatto dei fattori di livello scolastico e di contesto deve essere definito e misurato in modo diverso dalla classe fattori di livello; l'impatto dei fattori a livello di scuola e di contesto dipende dalla situazione attuale della scuola o del sistema e, in particolare, dai problemi o difficoltà che la scuola o il sistema si trova ad affrontare, quindi sono necessari studi longitudinali per misurare l'impatto di questi fattori, cercando la soluzione di tali problemi o difficoltà attraverso il cambiamento di alcuni fattori o l'adozione di specifiche azioni, mirate a raggiungere maggiore efficacia. (b) Si assume che la relazione di alcuni fattori di efficacia per identificare i risultati degli studenti non può necessariamente essere lineare, e che dipende dalla situazione di ogni singolo insegnante, scuola o contesto, analizzati in quel momento specifico. (c) La creazione di legami più forti, attraverso il miglioramento della pratica è supportato anche dal fatto che il modello dinamico assume la necessità di esaminare attentamente le relazioni tra i vari fattori di efficacia operanti allo stesso livello, associare gruppi di fattori, far emergere relazioni curvilinee che possono indicare combinazioni ottimali di fattori di efficacia. (d) I fattori di efficacia non sono considerati costrutti unidimensionali, anzi, *cinque dimensioni operative* sono usate da Creemers e Kyriakides (2008) per definirli e misurarli, in stretto collegamento con le esigenze di monitoraggio e valutazione (vedi figura 6). Trattare la differenziazione come una dimensione separata di misurazione di ciascun fattore di efficacia rivela l'importanza della differenziazione nell'insegnamento e ci aiuta a integrare la ricerca sull'efficacia differenziale nel quadro teorico dell'EER.

<i>Dimensione</i>	<i>Definizione operativa</i>	<i>Modalità di misurazione</i>
Frequenza	Si riferisce a <i>quanto</i> un'attività associata a un fattore di efficacia sia presente in un sistema, scuola oppure classe.	Si utilizzano due indicatori: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Di quanti impieghi / compiti / incarichi ci si serve?</li> <li>• Quanto tempo richiede ciascun impiego?</li> </ul>
Focus	Rivela la funzione del fattore a livello della classe, della scuola o del sistema. Sono misurati i due seguenti aspetti del focus di ogni fattore: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Specificità;</li> <li>• Numero di fini relativi a ogni attività intrapresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La specificità si misura indagando qual è il limite oltre il quale le attività risultano troppo generiche o troppo specifiche.</li> <li>• Quanti fini ci si prefigura di soddisfare?</li> </ul>
Stage	Si riferisce al <i>periodo</i> di permanenza dei fattori. Si presume che i fattori richiedano un lungo periodo d'azione affinché esercitino un'influenza continua (diretta o indiretta) sull'apprendimento dello studente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando si manifesta un fattore? (Basandosi sui dati che emergono in risposta a questa domanda, si raccolgono dati circa la continuità e l'esistenza di un determinato fattore)</li> </ul>

Qualità	Si riferisce alle proprietà specifiche del fattore in sé, così come sono delineate dalla letteratura scientifica sull'argomento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali sono le proprietà degli impieghi associate a un fattore che ne rivelano la funzionalità?</li> <li>• In che misura la funzione di ogni impiego è in linea con la letteratura al riguardo?</li> </ul>
Differenziazione	Si riferisce alla misura in cui le attività associate con un fattore si implementano allo stesso modo in relazione a tutti i soggetti coinvolti.	In che misura si assegnano differenti impieghi associati con il medesimo fattore ai diversi gruppi di soggetti collegati a tale fattore?

**Fig. 6.** Cinque dimensioni operative per la misura dei fattori di efficacia  
Creemers e Kyriakides (2008)

Il valore aggiunto del modello 2008 è rappresentato dall'analisi specifica di ciascun livello di fattori, di cui Creemers e Kyriakides affrontano una descrizione dettagliata, prendendo in considerazione specialmente le caratteristiche degli studenti – genere, etnia, personalità, etc. – che possono spiegare i fenomeni di varianza, le caratteristiche degli insegnanti – età, istruzione, credenze, motivazione, etc. È chiaro che l'EER, riguardando i risultati attesi dalla scuola già definiti dai decisori politici e/o *stakeholder*, può attestarne le fragilità o efficacia come predittori di guadagni formativi degli studenti. Si tratta di una prospettiva che va ben aldilà del supporto offerto dall'EER agli insegnanti per individuare metodi e strategie più efficaci ai fini del successo scolastico (per i fattori a livello degli studenti, si veda la figura 7).

Le forti prospettive sociologiche dell'EER, esprimono la necessità di basare una politica di promozione delle pari opportunità sullo studio dell'impatto del progresso educativo degli studenti socialmente svantaggiati e sullo studio delle differenze di genere, ingiustificabili, a livello di scuola. Ad esempio, Kyriakides (2004a), occupandosi delle notevoli differenze tra livelli di matematica di gruppi di studenti ciprioti, differenziati per sesso e condizione socio-economica, in una fase molto precoce della loro educazione (cioè quando sono entrati nella scuola primaria), comparati con gli esiti della fine del secondo anno, ha dimostrato che il *tasso di progresso* tra tali gruppi di studenti tende ad aumentare, piuttosto che diminuire, tra i 5 e 7 anni. Gli studenti della classe operaia iniziano dietro i loro coetanei e restano ancora più indietro nel corso dei primi due anni della scuola primaria. Questo risultato è in linea con i risultati delle prime ricerche sull'efficacia della scuola (es- Douglas 1964) e anche con gli studi sull'efficacia differenziale condotti nel Regno Unito (es. Gray *et al.* 1999; Thomas *et al.* 1997), il quale ha dimostrato che, anche nelle scuole più efficaci, il tasso di progresso in matematica dei ragazzi era maggiore di quello delle ragazze. Questo tipo di ricerche aiuta a valutare l'efficacia di micro-livello delle politiche sulle pari opportunità formative. È stato dimostrato, ad esempio, che le differenze di genere in matematica sono state sostanzialmente ridotte nelle scuole che hanno introdotto politiche di curricula più liberali (Lamb, 1996).

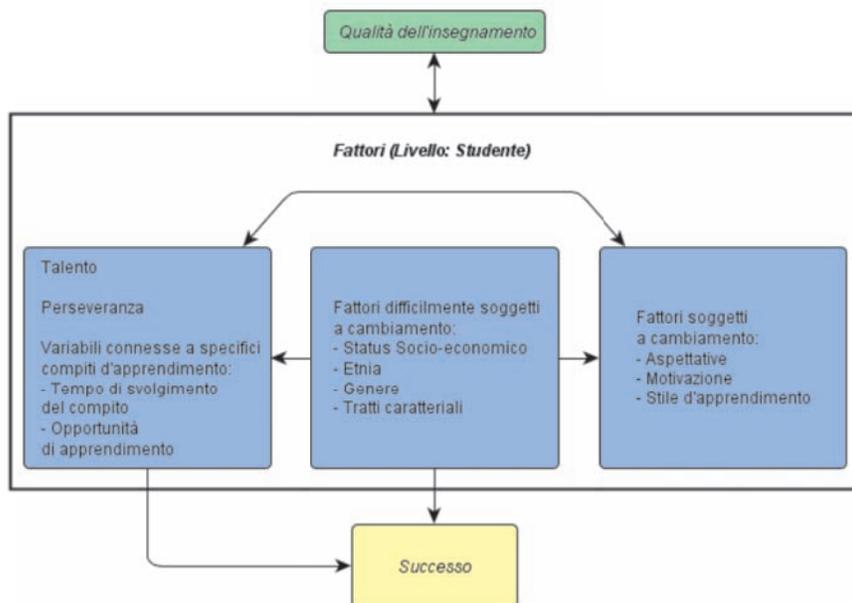


Fig. 7. Creemers e Kyriakides (2008)

Si osservi, nello schema, come le attitudini siano considerate come una delle variabili di contesto più critiche, in relazione agli esiti degli studenti. Agli effetti di variabile dell'attitudine vengono dedicati diversi studi, che indicano un'influenza più significativa, sul rendimento degli studenti, rispetto allo status socio-economico economico. Anche la motivazione del soggetto che apprende è considerata fondamentale, congiuntamente all'auto-efficacia e alla perseveranza. Alcuni studi su tali componenti hanno dimostrato che elementi come la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia, non sono correlati alla volontà di realizzazione di specifici guadagni formativi (es. de Jong *et al.* 2004 Kyriakides e Tsangaridou 2004). Gli studi condotti a Cipro sulle aspettative, all'interno del modello Creemers (1994) (Kyriakides, 2005a;), così come le analisi secondarie di studi comparativi internazionali (TIMSS e PISA), hanno rivelato che le aspettative sono una leva potente di apprendimento. Considerare le aspettative dello studente a livello di fattore è anche in linea con le nuove teorie sull'apprendimento che si riferiscono al concetto di auto-regolamentazione, auspicando l'impostazione degli stessi obiettivi in base alle aspettative (Entwistle e Smith 2002). Tanto le aspettative degli altri, quanto quelle personali sono viste come fattori predittivi di successo degli studenti.

A livello di classe – e di insegnante – Creemers, e Kyriakides (2006) propongono una misurazione specifica di otto fattori, riguardanti il comportamento del docente in classe (vedi figura 8), che, secondo il modello dinamico, sono correlati ai guadagni formativi degli studenti, tutti ripresi dalla ricerca sull'efficacia degli insegnanti (Darling-Hammond 2000; Muijs e Reynolds 2000; Kyriakides *et al.*, 2002).

Gli otto fattori di efficacia che descrivono il ruolo didattico dei docenti, in rapporto alla gestione del tempo e all'ambiente di apprendimento, sono: orientamento, strutturazione, modellizzazione, applicazione, interrogazione, valuta-



soli forme di modellizzazione dell'apprendimento, ma anche a sviluppare le proprie strategie per risolvere i problemi. L'*applicazione* è un fattore particolarmente collegato alle componenti di insegnamento diretto: con che frequenza percentuale si svolge, in quali fasi, cosa mette a fuoco, come si rapporta con il lavoro dello studente, etc.

La gestione del tempo, la sua ottimizzazione e organizzazione, sono fra gli indicatori più importanti della capacità di un insegnante di gestire l'aula in modo efficace, eliminando i fattori di disturbo e differenziando le fasi temporali, anche in modo variato, secondo i bisogni personalizzati di gruppi diversi. La *valutazione* formativa, in particolare, è uno dei fattori più importanti associati a tutti i livelli con l'efficacia, soprattutto a livello di classe (de Jong *et al.* 2004; Kyriakides 2005a). Le informazioni raccolte dalla valutazione degli studenti dovrebbero consentire agli insegnanti di individuare le esigenze dei propri studenti, nonché di valutare la propria pratica didattica (Krasne *et al.* 2006). L'*interrogazione/problematizzazione* è utile per riconoscere l'impatto sul rendimento di tutti gli altri fattori, indurre il cambiamento, potenziare gli effetti delle strategie.

In effetti, vi sono diversi fattori, operanti a livello di classe, che non sono inclusi in questo modello, ma che impattano direttamente sulla formazione dello studente. Ad esempio la conoscenza della materia, le aspettative degli insegnanti, le caratteristiche del curriculum, che Creemers, e Kyriakides (2006) non trattano come fattore operante in classe. Probabilmente, la scelta è condizionata dall'osservazione di quei sistemi scolastici che si avvalgono di curricula calati dall'alto, uguali per tutti, con standard previsti a livello nazionale. Eppure a noi sembra che il curriculum sia indiscutibilmente calato in aula attraverso programmi e progetti, che vanno attentamente considerati (Margiotta 2000). È comunque in aula che vanno identificati la qualità e il livello di realizzazione delle aspettative curriculari.

A livello di scuola l'identificazione dei fattori si basa sul presupposto che la qualità ed efficacia della formazione è influenzata da effetti indiretti sullo studente, oltre che diretti. Nel far riferimento ai fattori operanti nella scuola, il modello dinamico impiega gli stessi concetti chiave usati per definire i fattori d'aula. In particolare, concentra l'attenzione su due aspetti della politica della scuola che hanno effetti a livello sia di insegnanti che di studenti (vedi figura 9): (1) La politica scolastica in materia di didattica e (2) di creazione dell'ambiente di apprendimento. Si tratta di scelte che vengono rese operative attraverso linee guida, POF, indicazioni all'utenza. La ricerca del miglioramento passa attraverso una leadership e un'organizzazione di successo che intraprendono azioni di miglioramento del clima, dell'ambiente, delle pratiche e che opera costanti monitoraggi sull'applicazione efficace delle stesse (Leithwood e Jantzi 2006; Minello 2011). Ovviamente il modello non si concentra sugli individui in quanto tali, ma sugli effetti delle azioni che si svolgono a scuola: invece di misurare lo stile di leadership, se ne osserva l'impatto sul risultato finale.

### Fattori (Livello: Scuola)

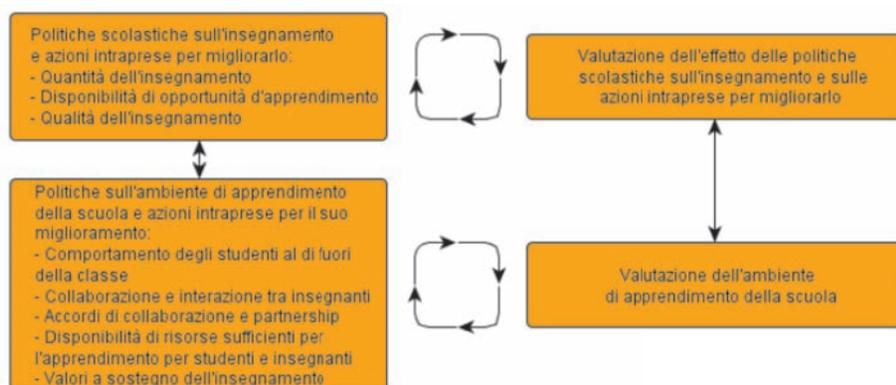


Fig. 9. Creemers e Kyriakides (2008)

Sono prese in considerazione le azioni intraprese per l'offerta di supporto formativo agli insegnanti per migliorarne le competenze: didattiche, relazionali, progettuali, valutative, etc., la qualità dell'insegnamento, l'assegnazione di compiti a casa, l'assenza di interruzioni e la massimizzazione del tempo-scuola, la concretezza delle opportunità di apprendimento anche attraverso esperienze esterne all'aula – stage, viaggi d'istruzione, etc. tutti aspetti che vengono sottoposti anche a valutazione della qualità. Inoltre, le scuole possono sviluppare una politica sul sostegno agli studenti in difficoltà o a rischio, con bisogni educativi speciali, oppure degli studenti dotati e di talento, creando opportunità di apprendimento al di fuori del percorso d'aula.

Controllo e valutazione costituiscono principi fondamentali, per chi opera al fine di generare efficacia educativa. Ciò implica che non solo il raggiungimento degli obiettivi va monitorato, ma anche il clima scolastico e le motivazioni offerte dall'ambiente. A livello di scuola, i seguenti cinque aspetti che definiscono l'ambiente di apprendimento sono presi in considerazione attraverso il comportamento dello studente fuori della classe, la qualità della collaborazione degli insegnanti, il coinvolgimento di tutti gli attori della formazione, la posizione in ordine ai valori. Ma una valutazione che non riesca a coinvolgere gli attori ai vari livelli di approccio multifattoriale non può favorire politiche partecipative. In particolare, nella scuola efficace la qualità si misura osservando le proprietà psicometriche degli strumenti (vale a dire se sono affidabili, validi, utili) utilizzati per raccogliere i dati valutativi, al fine di aumentarne l'efficacia, ben consapevoli che non può trattarsi di strumenti dalla validità universale. In condizioni di incertezza, vanno privilegiate valutazioni, per quanto possibile, affidabili, ma soprattutto utili allo scopo desiderato e al raggiungimento di miglioramenti formativi (Harris 2001).

Si osservi come, a causa dell'enfasi dell'EER sul raggiungimento dei risultati scolastici, la cultura, i valori e il clima presenti all'interno della scuola sono definiti come "ambiente di apprendimento". Pertanto, i valori delle persone non legate all'apprendimento non sono presi in considerazione. Tale centratura sull'apprendimento scolastico può essere attribuita non solo al fatto che la mission principale della scuola è imparare, ma anche al fatto che le pressioni sociali van-

no in questa direzione. Resta il fatto che una scuola efficace dovrebbe aiutare gli studenti a reggere anche a pressioni eccessivamente legate a produttività e performance, tanto di provenienza esterna, quanto interna.

Infine, l'ultima analisi dell'EER, secondo il modello Creemers, e Kyriakides (2006), riguarda il livello di sistema. In realtà il modello dinamico non si riferisce esattamente alla struttura del sistema, ma agli aspetti della policy nazionale che influenzano l'apprendimento dentro e fuori la classe. Studi comparativi internazionali e meta-analisi rivelano, infatti, che l'efficacia di un sistema educativo non è determinata dal fatto che si tratta di un sistema centralizzato o decentralizzato, dal momento, da solo, un sistema non può promuovere cambiamenti curricolo in grado di migliorare l'efficacia globale (Kyriakides e Charalambous 2005). Le azioni intraprese a livello di sistema devono perciò trovare alleanze al medio livello, per esercitare una politica scolastica che colga le aspettative regionali e locali. Anche il meccanismo valutativo appartenente alle politiche nazionali va considerato come fattore globale di funzionamento del sistema, da prendere in considerazione a scopo comparativo dell'efficacia educativa, più che come analisi diretta del fenomeno. Vanno invece attentamente monitorate le azioni di policy educativa intraprese per il miglioramento della didattica e dell'ambiente di apprendimento.

### Osservazioni conclusive

Sebbene l'EER sia cresciuta rapidamente nel corso degli ultimi decenni, fino a proporsi, in alcune realtà, come una vera e propria scienza dell'educazione, sono stati condotti solo pochissimi studi su larga scala, internazionali e comparativi, soprattutto a livello di contesto (Reynolds 2000). Benché non manchino evidenze empiriche, si sottolinea l'importanza di testare la validità del modello dinamico, che si configura, al momento, come lo strumento più avanzato per indagare l'efficacia formativa. È necessario condurre studi comparativi internazionali al fine di individuare la misura in cui i fattori, a livello di classe e scuola, sono in grado di spiegare guadagni formativi in sistemi educativi diversi.

Va altresì consolidata una metodologia di EER che faciliti gli sforzi comparativi e offra linee guida di semplificazione della complessità e di meta-analisi agli studi empirici che si propongono di svolgere EER a livello di scuola o di classe, soprattutto per sintetizzare meglio la natura dell'impatto dell'atteggiamento degli insegnanti sul rendimento degli studenti.

In particolare, per quel che riguarda il modello Creemers, e Kyriakides (2006), l'aspetto più interessante è rappresentato dal fatto che può essere utilizzato sia per individuare i punti di forza che i punti di debolezza di un piano di riforma o di riordinamento e per progettare le valutazioni formative per l'attuazione di una politica di riordinamento. Si prende in considerazione la possibilità di utilizzare quattro diversi tipi di studi volti a verificarne la validità: (1) studi longitudinali di efficacia, (2) sintesi quantitativa di studi di efficacia, (3) studi internazionali in materia di efficacia, e (4) studi sperimentali. Mentre un programma di studi sperimentali potrà aiutare a identificare variabili di funzionamento dei fattori di efficacia e, quindi, la ricerca di relazioni non lineari tra i fattori di efficacia e risultati, la delimitazione di un programma di studi internazionali dovrebbe aiutarci a identificare il carattere di generalizzabilità del modello dinamico. Si consideri, inoltre, che, in or-

dine all'efficacia educativa, ci sono ancora tensioni e punti da chiarire tra la teoria e la ricerca, da un lato, e il miglioramento della scuola, dall'altro: è necessario ampliare, a livello degli insegnanti e attori della formazione, le conoscenze sull'EER, ma serve anche stabilire alcuni obiettivi intermedi e di ricerca.

Possono essere sollevati alcuni problemi legati alla metodologia di questo tipo di studi. *In primo luogo*, dato che un modello dinamico arriva a considerare più di 40 variabili che possono incidere sull'efficacia educativa presso il singolo studente, è prevedibile che i ricercatori, necessitati non solo ad applicare, ma anche a verificare l'impatto delle variabili, focalizzeranno l'attenzione su alcune di esse. In secondo luogo, la stessa ipotesi di utilizzare un approccio multidimensionale per misurare l'effetto di ciascun fattore sull'efficacia educativa dello studente, andrebbe prioritariamente testata. Ma, così come non ci sono ancora studi in numero sufficiente che ne applicano le indicazioni più complesse, manca anche la validazione dell'ipotesi. *In terzo luogo*, il modello dinamico presuppone anche che alcune variabili esplicative sfuggano all'indagine e che altre, pur indagate, non siano legate in modo lineare ai risultati degli studenti. Questo presupposto non può essere testato. *Come quarto luogo*, quando il modello presuppone che i fattori multi-livello possano essere correlati, non indica specifici metodi statistici per l'analisi dei dati, né quali variabili debbano essere considerate esplicative, quante e quali siano le variabili dipendenti e indipendenti.

In relazione alla realtà italiana, dove l'approccio valutativo sta uscendo soltanto ora da controlli gestionali qualitativi delle scuole derivanti dalle certificazioni di qualità del sistema-azienda, oppure dall'applicazione di modelli che si fermano all'indagine delle performance cognitive (Invalsi, PISA), si auspica la sperimentazione di un modello che si preoccupi delle componenti sociologiche, psicologiche e cognitive e, soprattutto, che orienti la ricerca ai fattori di efficacia educativa, piuttosto che esclusivamente apprenditiva. Al momento, l'orientamento del VALSIS ritiene che «la valutazione delle scuole ha lo scopo di valutare il funzionamento delle singole scuole, mettendo in relazione i diversi contesti di partenza, i processi didattici e organizzativi attuati e i risultati ottenuti» (<http://www.invalsi.it/valsis>).

Le nostre aspettative riguardano: (a) La possibilità di stabilire, attraverso l'introduzione su piano nazionale di questo tipo di ricerche, più stretti collegamenti tra l'EER e le pratiche scolastiche, a scopo migliorativo. Tali sinergie si avvalgono della *multi-prospettività* EER, che prevede un'intenzionale interazione collaborativa tra soggetti diversi, finalizzata ad una elaborazione partecipata e frutto di negoziazione di significati e di integrazione di punti di vista; della *pragmaticità*, poiché le scelte della ricerca sull'efficacia educativa sono in funzione del concreto obiettivo di portare le istituzioni scolastiche ad introdurre pratiche migliorative e ad assumere, sperimentandolo, un abito di ricerca, valutazione e di sviluppo; della *formatività*, potenziata da un'EER che promuove la riflessività e innesca un circuito fecondo tra pratica e teoria, tra sviluppo professionale e sviluppo organizzativo; infine, della cooperazione: le istituzioni scolastiche, le associazioni professionali, le università cooperano tra loro, tanto nel processo di elaborazione che di sperimentazione, secondo un modello di interdipendenza positiva. (b) La possibilità di rivelare la complessità dell'efficacia educativa del sistema scolastico italiano per contribuire alle scelte di policy scolastica e al miglioramento dello stato di efficacia delle scuole. L'obiettivo principale della ricerca sull'efficacia dell'azione educativa è, infatti, quello di rivelare l'impatto delle caratteristiche di input pertinenti sugli output e di mostrare quali fattori di processo funzionano dopo l'impatto delle con-

dizioni contestuali. Vi sono intere aree di ricerca che vengono enfatizzate dall'EER, allo scopo di migliorare policy e risultati scolastici. Fra le più importanti: ricerca sulle pari opportunità nell'istruzione e l'influenza della scuola al riguardo, studi economici sulle funzioni di produzione dell'istruzione, valutazione dei programmi compensativi, studi di scuole insolitamente efficaci, studi sull'efficacia dei docenti, delle classi e sulle procedure educative.

Benché non sia sufficiente l'introduzione di un modello per produrre cambiamenti significativi in un sistema scolastico, l'efficacia educativa può essere considerata come un fondamento teorico su cui i ricercatori italiani possono costruire studi di valutazione in materia di istruzione e educazione, contribuendo, in particolare al rilevamento dell'efficacia delle indagini valutative attraverso meta-valutazioni di sistema. Il ruolo stesso dei decisori politici, a ogni livello, secondo le prospettive EER, va riesaminato, in considerazione dello scopo ultimo delle policy: l'*evidence-based* del miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, cui finalizzare le strategie di sviluppo.

## Bibliografia

- Allulli, G. (2007). La valutazione della scuola: un problema di governance. *Economia dei Servizi. Mercati, Istituzioni, Management*, 11(3) 453-470.
- Betts, J.R. e Loveless, T. (2005). *Getting Choice Right. Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. e Wisenbaker, J. (1979). *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D. e Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., e Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: towards a model for research teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29 (3), 347-362.
- Clapham, M.M. (1998). Structure of figural forms A and B of the Torrance tests of creative thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 58 (2), 275-283.
- Clauset, K.H., Gaynor, A.K. (1982). A systems perspective on effective schools. *Educational Leadership*, 40 (3), 54-59.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study, *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 343-362.
- Creemers, B.P.M. e Kyriakides, L. (2005a). Establishing links between educational effectiveness research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness. Paper presented at the 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April.
- Creemers, B.P.M. e Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 347-366.
- Creemers, B.P.M. e Reezigt, G.J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 197-228.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2008). *A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London-New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1): <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.

- de Jong, R., Westerhof, K.J. e Kruijer, J.H. (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: a multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 3–31.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission for Education*. Paris: UNESCO.
- Douglas, J.W.B. (1964). *The home and the school*. London: MacGibbon & Kee.
- Duckworth, K. (1983). *Specifying determinants of teacher and principal work*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15–27.
- Entwistle, N. e Smith, C. (2002). Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 321–342.
- European Council (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020). 2009/C 119/02.
- Fabbris, L. (2005). *Efficacia esterna della formazione universitaria: il progetto Outcomes*. Padova: CLEUP.
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (3), 329–345.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3rd edn) London: Arnold.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., e Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance potential*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21 (3), 261–270.
- Iavarone, M.L., Sarracino, F., Sarracino, V (2006). *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficacia*. Pensa MultiMedia, Lecce.
- Kim, K.H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18 (1), 3–14.
- Krasne, S., Wimmers, P.F., Relan, A. e Drake, T.A. (2006). Differential effects of two types of formative assessment in predicting performance of first-year medical students. *Advances in Health Sciences Education*, 11 (2), 155–171.
- Kyriakides, L. (2004a). Differential school effectiveness in relation to sex and social class: some implications for policy evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 141–161.
- Kyriakides, L. (2005a). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (2), 103–152.
- Kyriakides, L. e Campbell, R.J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 21–40.
- Kyriakides, L. e Charalambous, C. (2005). Using educational effectiveness research to design international comparative studies: turning limitations into new perspectives. *Research Papers in Education*, 20 (4), 391–412.
- Kyriakides, L. e Creemers, B.P.M. (2006a). Using different approaches to measure the school and teacher long-term effect: a longitudinal study on primary student achievement in mathematics. Paper presented at the Conference of ICSEI, Fort Lauderdale, FL, January.
- Kyriakides, L. e Creemers, B.P.M. (2006b). Using the dynamic model of educational effectiveness to introduce a policy promoting the provision of equal opportunities to students of different social groups. In D.M. McInerney, S. Van Etten, e M. Dowson (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, vol. 6: *Effective schooling*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Kyriakides, L. e Tsangaridou, N. (2004). School effectiveness and teacher effectiveness in

- physical education. Paper presented at the 85th Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., and Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: a complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (3), 291–325.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. e Demetriou, D. (2010). A Synthesis of Studies Searching for School Factors: Implications for Theory and Research. *British Educational Research Journal*, 36 (5), 807 – 830.
- Lamb, S. (1996). Gender differences in mathematics participation in Australian schools: some relationships with social class and school policy. *British Educational Research Journal*, 22 (2), 223–240.
- Leithwood, K. e Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201–227.
- Levine, D.U. e Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Margiotta U. (1997). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, ROMA, Armando.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2000). *Contribuire alla selezione e alla scelta di modelli curricolari che innalzino la soglia qualitativa del servizio erogato*. La formazione, Quaderni IRFED, 2, 71-85.
- Mastromarino, R. (1991). *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*. Roma: Armando.
- Melchiori, R. (2001). *Per accrescere l'efficacia dell'istruzione. Il progetto di ricerca Effective school improvement*. Milano: Franco Angeli.
- Melchiori, R. (2011). Alcuni risultati della ricerca comparativa sui docenti della scuola. Riflessioni sulla ricerca OCSE-TALIS. In Minello R. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce. Anno IX Numero 3, 2011, Supplemento, 103-115.
- Minello, R. (2011). *Dirigere una scuola accogliente*. Trento: IPRASE.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. e Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Wells, UK: Open Books.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (3), 273–303.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J. e Smith, T.A. (2000). *TIMSS 1999: International Mathematics Report*. Boston, MA: International Study Center at Boston College (IEA).
- OECD (2007), *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Opdenakker, M.C. e Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 65–196.
- Opdenakker, M.C. e Van Damme, J. (2006). Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1), 87–117.
- Paracone, C., Mola, A.A. (1990). *Per una scuola che funzioni. Dal mito delle riforme alla ricerca dell'efficacia*. Roma: Armando.
- Quagliata, A. (2002). *Per una valutazione formativa e proattiva. Riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza delle procedure di insegnamento-apprendimento*. Roma: Anicia.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., e Schaffer, G. (Eds.) (2002). *World class schools: international perspectives on school effectiveness*. London: Routledge-Falmer.

- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D. e Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie and D. Reynolds (eds), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 206–231). London: Falmer Press.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Ronsivalle, G.B., Carta, S., Metus, V. (a cura di) (2009). *L'arte della progettazione didattica. Dall'analisi dei contenuti alla valutazione dell'efficacia*. Milano: Franco Angeli.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. e Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Ofsted and Institute of Education.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. e Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Scheerens, J. e Creemers, B.P.M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 691–706.
- Slavin, R.E. (1987a). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22 (2), 89–108.
- Squires, D.A., Hewitt, W.G. e Segars, J.K. (1983). *Effective schools and classrooms: a research based perspective*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield e C. Teddlie (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 153–187). Oxford: Pergamon Press.
- Stringfield, S.C. e Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers e G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35–69). Groningen: ICO.
- Teddlie, C. (1994). The integration of classroom and school process data in school effectiveness research. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield e C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 111–133). Oxford: Pergamon Press.
- Teddlie, C. e Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C. e Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Muijs, D. e Fen, Y. (2006). The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12 (6), 561–582.
- Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P. e Smees, R. (1997). Differential secondary school effectiveness: comparing the performance of different pupil groups. *British Educational Research Journal*, 23 (4), 451–470.
- Townsend, T., Clarke, P. e Ainscow, M. (Eds.) (1999). *Third millennium schools: a world of difference in school effectiveness and school improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- VALSIS (2010). *Il Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. <[www.invalsi.it/valsis](http://www.invalsi.it/valsis)>.
- Vlăsceanu et al. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.

