

**Sezione 2: Valutazione dei processi di valutazione
e di autovalutazione delle istituzioni educative**

II.1

La cultura valutativa dei docenti come risorsa per orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento: un percorso di ricerca-formazione

The evaluative culture of the teachers as resource to direct schools' self-evaluation to the improvement: a research-training programme

Giovanni Moretti, Arianna Giuliani

Università Roma Tre

abstract

Riflettere sui temi della autovalutazione e del miglioramento nella scuola è questione complessa se si considerano i processi interni ed esterni che caratterizzano gli ambienti di formazione. Le esigenze di una normativa orientata a valorizzare gli istituti autonomi come nuclei informativi strategici in cui raccogliere, elaborare ed interpretare dati utili a profilare un quadro della scuola in relazione sia a se stessa sia al territorio di riferimento, pongono sistematicamente interrogativi e sfide a chi opera nel campo della formazione del primo e del secondo ciclo di istruzione (Scheerens, 2000; Barzani & Grimaldi, 2013; Earley & Bubb, 2014; Lucisano, 2016). I Dirigenti Scolastici e gli insegnanti, in tale contesto, dovrebbero porsi come interlocutori consapevoli che cooperano per maturare una cultura valutativa adeguata alle esigenze di una scuola che si trasforma (Domenici, 2000; Lipari, 2002; Moretti, 2014; Faggioli, 2014). Il contributo presenta gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) sviluppato con docenti di scuola primaria e secondaria di I e II grado delle scuole dell'ambito territoriale RM9 della città di Roma. Il principale obiettivo della R-F è stato migliorare le conoscenze e le competenze dei docenti relative alle pratiche valutative d'istituto. Coerentemente con il Piano Formazione

* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare G. Moretti ha redatto i paragrafi 2 e 4, A. Giuliani i paragrafi 1 e 3.

Docenti 2016-2019, le azioni formative sono state orientate ad accrescere la cultura della valutazione della scuola e a condividere l'utilizzo di un linguaggio comune tra gli attori coinvolti a livello micro e meso nelle pratiche valutative. La R-F ha previsto che i docenti partecipassero ad incontri in presenza, a laboratori e ad attività online. Sono stati approfonditi i temi della Leadership diffusa per l'apprendimento, delle funzioni del Nucleo di Valutazione d'Istituto e sono state condivise strategie di monitoraggio e analisi delle attività educative svolte al fine di individuare priorità di miglioramento e punti di forza e di criticità delle pratiche valutative utilizzate.

Considering the internal and external processes that characterize the formative contexts, reflecting on self-assessment and improvement in school is a complex issue. The requirement of a legislation aimed at enhancing schools as autonomous institutions in which collecting, processing and interpreting data useful for profiling a framework of the school in relation both to itself and to the territory of reference, systematically asks questions and challenges to those who work in the field of first and second cycle of formation (Scheerens, 2000; Barzanò & Grimaldi, 2013; Earley & Bubb, 2014; Lucisano, 2016). In this context, the School Leaders and the teachers should act as conscious interlocutors who cooperate to develop an evaluative culture appropriate to the needs of a changing school (Domenici, 2000; Lipari, 2002; Moretti, 2014; Faggioli, 2014). The paper presents the results of a Research-Training programme (R-F) developed with teachers of primary and secondary schools of I and II degree. The schools are in the RM9 area (city of Rome). The main objective of the R-F was to improve the knowledge and the skills of the teachers related to the evaluation practices of their schools. In line with the "2016-2019 Teacher Training Plan", the training actions were aimed at enhancing the school assessment culture and sharing the use of a common language between the actors involved at the micro and meso level in the evaluation practices. The R-F has foreseen that the teachers participated in in-presence lectures, laboratories and online activities. The main themes focused were Distributed leadership for learning and School Evaluation Unit (their function for evaluating and improving school). Were discussed strategies for monitoring and analyzing educational activities in order to clarify how to detect strengths and weaknesses of the evaluation practices used and to identify priorities for improvement.

Parole chiave: autovalutazione; cultura valutativa; miglioramento; reti di scuole; ricerca-formazione.

Keywords: evaluative culture; improvement; research-training; schools' networks; self-assessment.

1. Introduzione

Le pratiche valutative connesse al *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (DPR 80/2013) hanno posto notevoli sfide alle scuole autonome. Queste, infatti, più che in passato sono chiamate a raccogliere, elaborare ed interpretare dati utili a descriversi in relazione sia a se stesse sia al territorio di appartenenza (Scheerens, 2000; Barzanò & Grimaldi, 2013; Earley & Bubb, 2014).

In tale scenario, i Dirigenti Scolastici e gli insegnanti devono farsi interpreti di esigenze connesse all'importanza di cooperare, aggiornarsi e maturare una adeguata cultura valutativa (Domenici, 2000; Notti, 2000; Moretti, 2014; Lucisano, 2016), le Università e gli enti di formazione da parte loro dovrebbero impegnarsi nella progettazione di specifici percorsi formativi e di sviluppo professionale coerenti i bisogni formativi rilevati nei differenti contesti (Lipari, 2002; Faggioli, 2014; Perla, 2016; Sibilio & Aiello, 2018).

Riflettendo sull'art.6 del DPR 80/2013, che definisce nel dettaglio le fasi del procedimento di valutazione (Autovalutazione delle istituzioni scolastiche, Valutazione esterna, Azioni di miglioramento, Rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche), è possibile individuare alcune interessanti prospettive per chi si occupa di formazione e ricerca:

- promuovere la cultura del dato, della valutazione e della autovalutazione come fonte di confronto, dialogo e discussione per insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie e studenti;

- predisporre percorsi formativi in cui far conoscere e/o mettere a punto una pluralità di strumenti di monitoraggio e valutazione che siano facilmente utilizzabili nelle attività didattiche ordinarie;
- sensibilizzare i DS e i docenti sull'importanza di garantire affidabilità, validità e trasparenza dei dati raccolti, elaborati e diffusi.

L'impegno condiviso, dunque, dovrebbe essere quello di contribuire a formare docenti consapevoli e «fare massa critica» nelle scuole e promuovendo pratiche di Leadership diffusa per l'apprendimento (Lingard et al., 2005; MacBeath & Swaffield, 2008; Domenici & Moretti, 2011).

2. Disegno della ricerca

Il paper presenta gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F, Magnoler, 2012; Asquini, 2017) sviluppato con docenti di scuola primaria e secondaria di I e II grado delle scuole dell'ambito territoriale RM9 della città di Roma.

Alla R-F hanno partecipato i 45 docenti – attivi in 11 diverse scuole della rete – che hanno preso parte al percorso di formazione e sviluppo professionale intitolato “Formazione sul rapporto di autovalutazione e miglioramento”.

Il principale obiettivo della R-F è stato migliorare le conoscenze e le competenze dei docenti relative alle pratiche valutative d'istituto. Coerentemente con il *Piano Formazione Docenti 2016-2019*, le azioni formative sono state orientate ad accrescere la cultura della valutazione delle scuole e a condividere l'utilizzo di un linguaggio comune tra gli attori coinvolti a livello micro e meso nelle pratiche valutative.

L'articolazione del percorso di formazione e sviluppo professionale ha previsto il coinvolgimento dei docenti in incontri in presenza, laboratori e attività online.

Gli incontri in presenza sono stati due, uno all'inizio e uno a conclusione del percorso. In entrambi è stata dedicata particolare attenzione a valorizzare la partecipazione attiva di tutti i presenti e a condividere riferimenti sia teorici sia metodologici sui temi chiave dell'azione formativa svolta.

I docenti coinvolti nel percorso di R-F sono stati invitati a svolgere, nel tempo intercorso tra l'incontro iniziale e l'incontro conclusivo, attività online di diversa tipologia.

È stata innanzitutto data l'indicazione di approfondire una Unità didattica e diversi materiali di approfondimento sui temi chiave del percorso di formazione. A seguire la fase di studio iniziale c'è stata la fase di avvio e sviluppo delle attività di laboratorio. Queste hanno previsto di lavorare all'inizio individualmente e poi in gruppo.

Le attività di laboratorio individuali sono state orientate a valorizzare le capacità di analisi, riflessione ed elaborazione dei docenti. In particolare, è stato loro chiesto di impegnarsi in:

- Analisi dei documenti strategici del proprio Istituto (PTOF, RAV, PdM) e riflessione critica attraverso l'uso di una griglia che poneva domande in forma strutturata e semistrutturata su alcune caratteristiche dei documenti.
- Elaborazione di un'idea progettuale per migliorare una delle criticità emerse dall'analisi dei documenti, tenendo anche conto della conoscenza dello specifico contesto scolastico di appartenenza.

Nella Fig.1 è possibile leggere l'estratto di una delle domande poste ai docenti nella griglia di analisi dei documenti strategici della propria scuola.

Sezione 2

Il PTOF esaminato esplicita i diversi tipi di progettazione previsti dalla Legge 107/2015 e dal Regolamento dell'Autonomia (DPR n° 275/1999) ?

	Decisamente sì	Più sì che no	Più no che Sì	Decisamente no	Non saprei
1) Progettazione curricolare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Progettazione extracurricolare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Progettazione educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Progettazione organizzativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig.1: Estratto griglia analisi dei documenti

A seguito delle attività individuali, online sono state avviate le attività di laboratorio da svolgere in gruppo. Le attività laboratoriali di gruppo sono state volte a valorizzare la capacità dei docenti di riflessione condivisa, collaborazione e produzione di materiali. Ai gruppi è stato chiesto di elaborare massimo 8 slide in cui emergessero riflessioni in merito ai temi approfonditi nell'ambito delle attività di laboratorio individuali. Ogni gruppo ha dovuto condividere l'analisi dei documenti effettuata e formulare una idea progettuale coerente con i bisogni emergenti dalla propria scuola.

Parte del secondo incontro in plenaria è stato dedicato a condividere tali valutazioni critiche, oltre che a condurre un follow-up insieme ai docenti sui temi chiave del percorso di formazione concluso. L'incontro conclusivo è poi proseguito con la presentazione da parte dei gruppi dei lavori svolti nel laboratorio. I gruppi hanno esposto pubblicamente le slide prodotte sia agli esperti universitari sia agli altri docenti dell'ambito territoriale RM9. Durante l'incontro i partecipanti sono stati invitati a confrontarsi su quanto emerso da ogni presentazione e gli esperti universitari hanno fornito feedback sulla qualità e sulla pertinenza dei lavori svolti.

3. Principali esiti

L'articolazione del percorso svolto è stata efficace nel rispondere agli obiettivi che hanno guidato la R-F sviluppata. I docenti, infatti, con i propri lavori hanno manifestato di aver accresciuto

conoscenze e competenze in merito agli strumenti che possono essere efficaci per qualificare le pratiche valutative d'istituto. Anche nel follow-up e nella discussione condotti durante l'incontro conclusivo i docenti hanno manifestato la propria soddisfazione per le attività formative svolte nell'ambito del percorso di sviluppo professionale.

A giudizio degli esperti dell'Università Roma Tre che hanno progettato il percorso formativo, i lavori elaborati e presentati ad un pubblico di pari sono stati di qualità e gran parte dei docenti si è impegnata nell'utilizzare un linguaggio tecnico e condiviso nell'illustrare il proprio contributo.

A conferma del fatto che i docenti hanno accresciuto le proprie conoscenze e competenze relative alle pratiche valutative d'istituto, in ogni lavoro prodotto sia nel laboratorio individuale sia in quello di gruppo ci sono concreti riferimenti ai punti di forza e di debolezza delle pratiche attualmente utilizzate e valide idee progettuali individuate come strategiche per rispondere all'esigenza di orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento. È opportuno evidenziare come per tutte le ipotesi progettuali proposte i docenti abbiano fornito specifiche indicazioni su tempi e strumenti per attuarle, monitorarle e valutarle. Dato, questo, molto incoraggiante se si pensa all'iniziale senso di disorientamento che sembrava caratterizzare i docenti e che li ha motivati a chiedere di essere coinvolti in un dedicato percorso di formazione e sviluppo professionale.

Per quanto non sia possibile avanzare generalizzazioni, i contributi prodotti dai 45 docenti delle 11 scuole coinvolte nella R-F consentono di riflettere sui punti di forza e debolezza che sembrano caratterizzare le scuole italiane nei processi di produzione, diffusione e applicazione dei documenti strategici dei propri Istituti.

Soprattutto i docenti della scuola primaria segnalano come punti di forza situazioni in cui le scuole valorizzano il Curricolo verticale e orizzontale, prevedendo progettazioni condivise con colleghi di altri ordini e gradi e con il territorio.

Interessante è anche quanto emerso in merito al processo di

elaborazione dei documenti di progettazione, monitoraggio e valutazione, in alcuni casi delegato ai pochi docenti incaricati dal DS e in altri frutto di condivisione e negoziazione da parte di tutti gli attori della scuola o di buona parte di loro.

Tra gli elementi che i docenti evidenziano come strategici è il modo in cui i documenti sono scritti e strutturati. Laddove sono chiariti gli intenti e sono dettagliati tempi e strumenti per raggiungere un determinato obiettivo, infatti, si verifica anche una maggiore coerenza tra quanto dichiarato e pratiche ordinarie.

Il profilo “in uscita” dei docenti che hanno preso parte al percorso di R-F è incoraggiante sul piano delle conoscenze e competenze acquisite. Quelle che seguono sono alcune delle idee progettuali da loro proposte:

- ampliare le opportunità con cui progettare sistematicamente in modo condiviso sia all’interno che all’esterno della scuola;
- potenziare le attività di formazione e sviluppo professionale sul tema delle pratiche valutative e autovalutative, coinvolgendo anche i docenti che svolgono funzioni intermedie;
- predisporre diacronicamente banche dati utili per avere informazioni quali-quantitative affidabili nella fase di elaborazione o aggiornamento dei documenti strategici della scuola.

Le idee progettuali presentate in gruppo hanno offerto spunti interessanti per riflettere su come, se incoraggiati e sostenuti con specifici incontri formativi, i docenti hanno piena consapevolezza di dove si è e di dove si dovrebbe andare per innovare e qualificare le pratiche valutative di Istituto.

4. Conclusioni

Sulla base della R-F sviluppata è possibile affermare che i percorsi di formazione e sviluppo professionale dei docenti si confermano contesti privilegiati in cui fare ricerca e, al contempo, la-

vorare alla qualificazione e all'innovazione delle pratiche valutative e didattiche nelle scuole.

Progettare i percorsi di sviluppo professionale in modo da coinvolgere i docenti in attività sia in presenza sia a distanza può essere utile per offrire risposte efficaci alla esigenza dei professionisti in continua formazione. Proporre ai docenti attività laboratoriali che invitano ad analizzare e riflettere criticamente su ciò che è presente e cosa è possibile migliorare nelle pratiche della propria realtà lavorativa, inoltre è strategico per accrescere la consapevolezza come attori della scuola. La presentazione pubblica degli elaborati di gruppo e la successiva discussione, inoltre, sono emerse e sono state descritte da DS e docenti come valide occasioni per mettersi in gioco sia come professionisti sia come scuole che intendono migliorarsi.

Le recenti normative sottopongono le scuole a processi di valutazione interna ed esterna, dunque accrescere la consapevolezza dei docenti circa le pratiche e gli strumenti di valutazione è essenziale per promuovere quella cultura della valutazione ritenuta indispensabile per orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento e non alla sola produzione di documentazione.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2017). La Ricerca-Formazione come motore del cambiamento, *Education 2.0*.
- Barzanò, G., & Grimaldi, E. (2013). «Policy» valutative e contesti di applicazione. Caratteristiche procedurali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), 159-189.
- Domenici, G. (a cura di) (2000). *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione di istituto*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.
- DPR 80/2013. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

- Earley, P., & Bubb, S. (2014). Data and Inquiry Driving School Improvement: Recent Developments in England. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 167-184.
- Faggioli, M., (a cura di) (2014). *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*. Parma: Spaggiari.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2005). *Leading learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* Milano: Guerini e Associati.
- Lucisano, P. (a cura di) (2016). *I bisogni formativi dei futuri insegnanti*. Roma: Aracne.
- Magnoler, P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- MacBeath, J., & Swaffield, S. (2008). Leadership for learning. *Connecting Leadership and Learning*, 46-66.
- Moretti, G. (2014). Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 347-368.
- Notti, A.M. (2000). *La valutazione nella scuola dell'autonomia*. Salerno: Edisud.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 9-22.
- Scheerens, J. (2000). Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati. In G. Barzanò, S. Mosca & J. Scheerens (a cura di) (2000), *L'autovalutazione nella scuola*, pp.3-52, Milano: Bruno Mondadori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Ediesse.

II.2

La responsabilità dirigenziale nella valutazione di sistema

The principal accountability in the school system evaluation

Barbara Tomba

Università di Verona

abstract

Il dibattito che ruota intorno alla scuola sta conoscendo negli ultimi anni una svolta valutativa interna basata sulla responsabilizzazione delle singole istituzioni: dei dirigenti, per quanto riguarda l'analisi e la guida, e degli insegnanti per ciò che concerne l'attuazione operativa delle scelte strategiche. La valutazione degli scopi istituzionali non si esaurisce in un atto formale esterno e discendente, ma realizza il paradigma dell'analisi riflessiva sostanziando tutte le azioni relative alla ricerca del senso del proprio operare. La valutazione degli interventi educativi vede la responsabilità centrale attribuita al dirigente, quale analista di sistema, interprete dei bisogni formativi specifici e agente motivante il cambiamento; tramonta la figura del dirigente essenzialmente burocrate e tecnico in favore della dimensione etica della responsabilità della figura dirigenziale.

The debate that has revolved around the school in recent years is characterized by an ever-increasing responsibility of the individual schools: the principals, as guides, and the teachers as those who achieve the strategic objectives. The evaluation is not external but internal, the schools reflect on the aims of their actions. Each school defines its mission and vision. The evaluation of educational interventions is primarily the responsibility of the principal: a system analyst, an agent who motivates change. Not a bureaucrat, but an ethical leader capable of pointing the way to the educational success of the school community.

Parole chiave: valutazione, dirigente scolastico, leadership etica, responsabilità

Keywords: evaluation, principal, ethical leadership, accountability

1. Introduzione

La valutazione degli scopi istituzionali è basata sulla responsabilizzazione delle singole realtà scolastiche e non consiste solo in un atto formale esterno e discendente, bensì il paradigma di analisi riflessiva sta conducendo tutte le azioni relative alla ricerca del senso del proprio operare. La burocratizzazione sta cedendo il passo alla personalizzazione dei processi educativi (Hopkins, 2008) che risveglia quella vitalità sottostante il sistema amministrativo in grado di definire la visione e la relativa missione di ogni istituzione scolastica. La compilazione dei documenti normativamente previsti che individuano le specificità di una realtà formativa quali, il *Rapporto di autovalutazione*, le progettualità atte allo sviluppo, il *Piano dell'offerta formativa*, il focus sull'implementazione qualitativa, il *Piano di miglioramento* e la restituzione ai portatori di interesse del proprio operato per il tramite della *Rendicontazione sociale*, sono la traduzione in atti formali della consapevolezza raggiunta dal sistema.

2. La dimensione etica della responsabilità

La valutazione degli interventi educativi vede la responsabilità centrale attribuita al dirigente, quale analista di sistema, interprete dei bisogni formativi specifici e agente motivante il cambiamento.

Con l'ampliamento della sfera decisionale tramonta la figura del dirigente essenzialmente burocrate e tecnico in favore della *dimensione etica* della responsabilità della figura dirigenziale. La Legge 13 luglio 2015 n. 107 attribuisce una rinnovata centralità alla figura del dirigente scolastico quale *primus inter pares*, ex comma 78, tra gli organi della scuola dell'autonomia. Il dirigente scolastico, chiamato a promuovere la dimensione progettuale dell'istituzione didattico-educativa, alla valorizzazione delle risorse umane e strumentali, al coinvolgimento degli enti locali e

delle realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche, ex comma 14 – punti 4 e 5, nella quotidianità appare tuttora compreso nella dimensione burocratico-amministrativa nell'inderogabile imperativo dell'erogazione del pubblico servizio, che lo costringe verso quella strumentalità che appaga sempre meno la dimensione epistemologica del sapere riferibile al proprio operato e che, viceversa, diviene sempre più spesso per imposizione normativa piuttosto che per autentica consapevolezza.

Le riflessioni, gli studi e le ricerche sul *management* scolastico provengono sovente dall'area degli studi economici. La formazione dei dirigenti scolastici, dalla Legge 15 marzo 1999, n.59, ha gradatamente spostato il supporto e la formazione di questo professionista verso l'ambito economico, con specifico riferimento allo sviluppo delle *management skills*. Tuttavia, l'esperienza empirica quotidiana fa emergere un'evidenza saliente: guidare una scuola non significa solo amministrarla, bensì creare comunità di apprendimento significativo anche attraverso la rivisitazione del concetto di *middle management*.

Nei contesti produttivi consapevoli sembra affermarsi una svolta qualitativa relativa all'elevazione del clima organizzativo aziendale a fattore strategico finalizzato a migliorare il sistema e i livelli di prestazione, quindi l'efficienza. Il benessere organizzativo viene declinato secondo programmi di welfare, in politiche di ascolto, nella maturazione del senso di appartenenza dei lavoratori e la stessa gestione delle imprese sperimenta metodiche atte all'individuazione di segni precoci di malessere e dei fattori potenzialmente critici che potrebbero impedire il raggiungimento degli obiettivi. Viceversa, parte significativa della ricerca attuale sulla leadership associa la scuola all'impresa applicando teorie e paradigmi di estrazione economica a questa istituzione, ispirando indirizzi gestionali che influenzano il legislatore e la stessa amministrazione nella produzione di norme e atti applicativi focalizzati sui costi piuttosto che sui valori, allontanando la leadership dall'auspicata svolta qualitativa rinvenibile nelle ragioni del primo legislatore dell'autonomia scolastica.

Attraverso l'esercizio di una leadership etica è possibile ritornare alle virtù, quelle della legge "Bassanini 1", quelle del contrasto all'autoritatività della pubblica amministrazione, quelle della partecipazione, del coinvolgimento, quelle della specificità dell'autonomia scolastica.

La *leadership* è fondamentale per garantire che il sistema raggiunga i suoi scopi e si allontani da quel intenso individualismo egotistico ed autoreferenziale: che è *moral craft*, un «mestiere morale» (Sergiovanni, 1991).

Il percorso di rinascita può aver origine dallo studio della *phronesis*, che individua lo scopo, fino alla riscoperta delle virtù per determinarne il mezzo.

Al leader spettano compiti strategici: guida alla definizione dei valori, della visione e della direzione, al fine di giungere al miglioramento delle condizioni per il processo di insegnamento-apprendimento. Non imposizione ma creazione di obiettivi di senso, in modo che la funzione di ruolo venga distribuita su un *focus collettivo* anziché individuale e si passi dal leader carismatico al *middle management* e agli operatori del quotidiano, tutti attori nello scenario di una viva consapevolezza.

Il dirigente è uno dei depositari del futuro dell'identità collettiva e può concorrere a tale compito se la riduttiva dimensione manageriale si eleva a *servant leadership e caregiver* ad elevato tasso di *accountability*.

Nel lavoro quotidiano il leader etico accompagna i docenti nella costruzione di *partnership* coi discenti e le loro famiglie, offrendo loro un illuminato appoggio, sa ascoltare e dialogare con il territorio portatore di valore sociale e culturale: sviluppa la Leadership Valoriale (Bellandi, 2006), formando relazionalità autentiche che si arricchiscono nell'incontro consapevole. Egli è colui che esercita l'etica della cura per il raggiungimento del benessere di tutti i soggetti che a vario titolo partecipano alla costituzione della comunità scolastica: «questo apprendere a sentire la qualità del vissuto dell'altro è condizione del generarsi di una postura etica impregnata del senso di responsabilità [...] l'a-

ver cura si attualizza laddove l'agire rivela il senso di responsabilità per il benessere degli altri» (Mortari, 2013).

«La comunità scolastica educa avendo cura» (Mortari, 2013) e, perseguendo ciò che ritiene essere il bene per i propri discenti, forma la cultura della propria scuola, uno scopo perseguibile solo se la scuola è illuminata da alti valori etici che fungono da sfondo e da collante.

Quindi, solo un ritorno all'etica, alla riscoperta delle virtù può offrire una speranza concreta per un rinnovo dei rapporti e, con tale rigenerazione, la possibilità di ottenere delle fondamenta strutturalmente consistenti per sostenere la costruzione del prossimo futuro.

3. Conclusioni

Se la scuola sa darsi uno scopo dichiarato e condiviso, essa sancisce delle regole per il suo perseguimento, regole che risultano essere il corrispettivo morale dei principi etici che hanno ispirato proprio la costituzione di tali norme. Viene confermato il primato dell'etica sulla morale sostenuto da Ricouer perché la visione valoriale comune è la *vision* della scuola, che precede perché fonda la sua *mission*. Tale auspicio di vita etica è possibile anche tra le mura delle istituzioni che si prendono cura dell'altro perché tale prospettiva è «auspicio della vita buona, con e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste» (Ricouer, 2007).

Per garantire la costruzione comunità di significati, il capo di istituto può elevare la sua figura a *servant leader*, ovvero posporre la dimensione del potere in favore della disposizione a servire la propria comunità, la quale legittimerà poi il capo come leader degno di essere seguito: «*making sure that other people's highest priority needs are being served*» diceva Greenleaf già negli anni Settanta, una illuminata prospettiva di sviluppo pienamente attuale. Le richieste di più etica nelle organizzazioni centrate sulle persone trovano una risposta adeguata nella teoria della *servant*

leadership che si avvicina a ciò che Platone auspicava ne La Repubblica come ultima forma di leadership ovvero sulla ricerca del bene del tutto; l'esercizio di virtù quali l'umiltà, l'autenticità, l'accettazione dell'altro (van Dierendonck, 2011) donano al *servant leader* le caratteristiche di consapevolezza, cura, empatia, condizioni cruciali per il successo del proprio operare in tempi turbolenti ove i dilemmi morali emergono nella loro urgenza (Shapiro, Jay Gross, 2008).

Riferimenti bibliografici

- CERI-OCSE, (2008). *Personalizzare l'insegnamento*, a cura di D. Hopkins, trad. it. Di S. Nosari. Presentazione di G. Chiosso, Fondazione San Paolo per la scuola. Bologna: Il Mulino.
- Bellandi, G. (2006). *Il talento del leader. Crescere nella vita professionale e personale attraverso una leadership etica e responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Bari: Carocci.
- Ricouer, P. (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *Rethinking Leadership*. Sage: Corvin Press, California.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A Review and Synthesis, *Journal of Management*, V. 37.
- Shapiro J.P., Jay Gross S. (2008). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times. (Re)Solving Moral Dilemmas*. New York: LEA.

II.3

Autovalutazione e inclusione scolastica

Self-evaluation and school inclusion

Davide Protasi

Sapienza, Università di Roma

abstract

L'inclusione scolastica, negli ultimi anni, è stata oggetto di numerose ricerche finalizzate ad indagare differenti aspetti di un processo complesso che coinvolge tutta la comunità scolastica. In particolare, in detto ambito sono stati sostenuti e promossi modelli e strumenti per l'etero e l'autovalutazione dell'inclusione a differenti livelli, dalle politiche nazionali alle pratiche adottate dalla singola istituzione scolastica, sino ad arrivare ai modelli per la programmazione e la progettazione dell'attività didattica personalizzata per il singolo studente ed il gruppo classe.

Il presente lavoro vuole mettere in evidenza le criticità ed i punti di forza di alcuni modelli di autovalutazione dell'inclusione adottati dalle scuole e sostenuti dalla legislazione vigente alla luce della "posizione" che l'autovalutazione dell'inclusione ha occupato nei RAV (Rapporto di Autovalutazione). In particolare, il contributo vuole offrire una riflessione sui modelli di autovalutazione delle pratiche inclusive partendo da uno studio di analisi e revisione degli strumenti individuati dal MIUR per la l'autovalutazione dell'inclusione: il P.A.I.- Piano annuale per l'inclusione d'istituto e degli strumenti per la didattica in condizioni di B.E.S. (bisogni educativi specifici) quali il PEI (piano educativo individualizzato) ed il PDP (Programma didattico Personalizzato).

Il contributo vuole sostenere un confronto, attraverso la presentazione di risultati di indagine, sulla possibilità di ricercare indicatori maggiormente affidabili nella valutazione dell'inclusione scolastica tramite l'adozione di un modello di autovalutazione multi-dimensionale che tenga in considerazione la peculiarità dei processi inclusivi nel nostro paese dal punto di vista culturale, delle politiche e delle pratiche educative e didattiche.

School inclusion, in recent years, has been the subject of much research aimed at investigating different aspects of a very complex process which involves the entire school community. In particular, in this context, models and tools for peer and self-evaluation of inclusion have been supported and promoted at different levels, from national policy to practices adopted by each school, up to models for school activity planning and programming for each student and for the entire class. This work aims at highlighting strengths and weaknesses of some self-evaluation models used by schools and supported by current law, especially in consideration of the "role" taken by self-evaluation of inclusion in RAV. More specifically, this study wants to give cause for reflection on self-assessment models of inclusion starting from the analysis and review of those tools identified by MIUR for self-evaluation of inclusion: the P.A.I. (Piano Annuale per l'Inclusione: Annual plan for inclusion) and instruments for teaching with B.E.S. children (Bisogni Educativi Speciali: Special Needs) as the PEI (Piano Educativo Individualizzato: Individualised Education Plan) and PDP (Programma Didattico Personalizzato: Personalised Didactic Plan). This work wants to support the necessity, by showing survey results, of finding more reliable indicators for school inclusion evaluation through the use of a multidimensional self-evaluation model which takes into consideration the peculiarity of inclusive dynamics of our country from a cultural, political and educational point of view.

Parole chiave: Inclusione scolastica, B. E. S., Autovalutazione, Differenze

Keywords: School inclusion, S.E.N., Self-evaluation, Difference

1. Introduzione

In Italia manca ancora una qualità dell'inclusione scolastica omogeneamente diffusa, poiché essa si caratterizza come a “macchia di leopardo”: troviamo scuole nelle quali si realizza un'inclusione di qualità, con la presenza di gruppi di lavoro sull'inclusione multidisciplinare e interistituzionale, ed azioni integrative ed ausiliare a quelle tradizionalmente promosse, accanto a situazioni nello stesso contesto territoriale che presentano condizioni completamente differenti sia nei servizi erogati, sia nell'attenzione alla promozione dei processi inclusivi (Ianes, 2015; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013).

Tale condizione è, inoltre, accompagnata dalla mancanza in Italia di un “sistema” riconosciuto e validato di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, omogeneamente diffuso e ponderato su specifici indicatori (Caturano, Pirro & Lucchese, 2016).

In tale contesto, i Rapporti di autovalutazione (RAV), che dedicano un asse specifico alla valutazione della qualità dei servizi per l'inclusione, appaiono come un tentativo orientato a colmare questa lacuna sistemica e metodologica e rappresentano un ulteriore tassello di un mosaico che si è iniziato a comporre a partire dall'inizio degli anni 2000 con la diffusione degli approcci bio-psico-sociali anche nella definizione della descrizione funzionale degli alunni con BES.

A tale scopo, le indicazioni operative successive alla normativa (D.M. 27.12.2012 - C.M. n.8 del 2013 prot.561) già identificavano nell' “Index per l'Inclusione” (Booth, Ainscow, 2002, 2008, 2014) uno degli strumenti per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado. Mentre, per l'analisi dei bisogni di sostegno e nella definizione degli obiettivi educativo-didattici, la normativa sosteneva l'adozione del manuale dell'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) “ICF-CY” (Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità vs. Bambini e Adolescenti).

La nostra attenzione si è pertanto focalizzata nell'indagare, al

fine di promuovere un modello di valutazione dell'impatto delle azioni inclusive, la diffusione e l'utilizzo del PAI nelle scuole di ogni grado del Comune di Roma nell'anno scolastico 2017/18 considerando come ulteriore oggetto di indagine le eventuali azioni inclusive documentate, ma che al momento risultano prive di un criterio di valutazione categoriale.

2. Pratiche e strumenti di auto-valutazione, dal PAI ai RAV

L'indagine sull'utilizzo e la diffusione del PAI è stata condotta in forma on-line da settembre 2017 a maggio 2018 ed ha riguardato tutte le scuole ed istituti comprensivi nel comune di Roma.

Al fine di realizzare l'indagine sono stati costruiti 6 specifici indicatori.

- Utilizzo del modello PAI promosso dal Miur;
- Presenza di documentazione descrivente azioni specifiche in favore di studenti con disabilità (Legge 104);
- Presenza di documentazione descrivente azioni specifiche in favore di studenti con DSA (Legge 170);
- Presenza di documentazione descrivente azioni specifiche in favore di studenti con svantaggio economico e socio-culturale (N.M. 27/13, ex l.170);
- Numero Percentuale di studenti in condizione di BES;
- Sviluppo e promozione di iniziative a carattere inclusivo (come eventi tematici, giornate di sensibilizzazione, seminari, corsi, convegni, attività integrative laboratoriali).

Con la Nota Ministeriale prot.1551 del 27 giugno 2013 il Miur fornisce indicazioni sul Piano Annuale per l'Inclusività, richiamando nello specifico la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la C.M. n.8 del 2013 prot.561 "Strumenti di interventi per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica indicazioni operative".

Dall'indagine condotta, della quale si riportano solo gli indici relativi all'utilizzo del modello promosso dal MIUR e la percentuale degli studenti in condizione di BES; analizzando la documentazione presente sui siti dei diversi istituti, emerge per quel che concerne le scuole secondarie di secondo grado (N=122 – intero universo) che solo 47 Scuole attualmente utilizzano il modello di PAI proposto dal MIUR come documenti “indipendente” dal PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa) e di queste solo 44 riportano dati sulla percentuale di studenti e studentesse in condizioni di BES.

Delle 44 scuole che forniscono i dati percentuali sulla popolazione scolastica la media di studenti e studentesse in condizioni di BES è pari a 9,94% con importanti differenze nelle distribuzioni percentuali (val.min 1%, val. max 31%, S.d. = 0,06437827).

Per quel che concerne gli istituti comprensivi del comune di Roma, che raggruppano in buona parte dei casi scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di secondo grado, sono stati indagati 195 su 197 istituti comprensivi, dei quali 97 utilizzano e presentano il PAI nel format indicato dal MIUR come documento indipendente dal PTOF e 87 istituti riportano in valore percentuale la presenza di BES. Anche in questo caso si osserva una elevata discrepanza tra i valori percentuali (v.min 4,8%, v. max 26%, S.d.= 0,05381027).

La diffusione dell'utilizzo nei primi cicli di istruzione vede 97 istituti comprensivi utilizzare il modello di PAI promosso dal MIUR, che in 10 casi risulta essere incompleto.

Tale dato conferma la disomogeneità nelle pratiche adottate dai singoli istituti e la discrepanza nella distribuzione percentuale di studenti BES, anche nella situazione riferita all'intero comune della città di Roma.

In tale scenario, dove l'uso del PAI avrebbe dovuto rappresentare uno strumento di promozione e di sostegno alle pratiche di inclusione, tuttavia, appare complesso immaginare come i Rapporti di Autovalutazione possano sostenere la realizzazione di pratiche inclusive maggiormente efficaci, considerato la scarsa

adesione delle varie realtà scolastiche all'uso del PAI e alla diffusione dei risultati.

Un ulteriore elemento di criticità è determinato, inoltre, dalla struttura stessa dei RAV nelle azioni dedicate alla valutazione della qualità della proposta inclusiva.

Difatti, lo strumento, che dedica uno specifico capitolo ai temi dell'inclusione, focalizza in modo eccessivo l'attenzione sui "servizi" a sostegno dell'inclusione, omettendo nelle sue componenti un rimando alla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza di tali servizi in relazione a specifici obiettivi, differenti dalle valutazioni sommative sui livelli di competenza già avviate delle indagini INVALSI.

3. Il PEI ed i PDP

Sotto la spinta di una evoluzione concettuale dei modelli interpretativi del funzionamento umano, anche le modalità di redazione del PEI (Piano educativo Individualizzato), inizialmente concepito su un criterio di deficit ed handicap, iniziano a subire una revisione per produrre uno strumento maggiormente affine ad un modello bio-psico-sociale, capace di allontanarsi dal dualismo medico normale-patologico ed in grado di descrivere le caratteristiche individuali all'interno di una dimensione storico-contestuale definita (Ines & Macchia, 2011; Ianes & Canevaro, 2015).

Le proposte di adesione al nuovo modello permettono la sperimentazione, in alcune realtà scolastiche, del così detto PEI su base ICF-CY. L'ICF-CY è lo strumento dell'OMS che descrive il funzionamento umano secondo un costrutto bio-psico-sociale. La proposta di diffusione dello strumento, inizialmente utilizzato prevalentemente in ambito clinico, trova riscontro anche a livello normativo con una serie di documenti sino al 2017.

Dovrebbe essere redatto entro i primi due mesi dell'anno scolastico e descrive gli obiettivi perseguiti, strategie e metodologie

educative e didattiche, i criteri e le modalità di valutazione che saranno utilizzate con l'alunno. Ciò con il fine di garantire il diritto all'educazione e all'istruzione favorendone l'inclusione scolastica e sociale e il raggiungimento di una piena autonomia attraverso il miglioramento delle abilità sociali e lo sviluppo degli apprendimenti.

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) è un documento di programmazione didattico educativo di competenza della scuola che può avvalersi di specialisti per la sua redazione.

Il PDP è lo strumento utilizzato nelle condizioni di BES come i disturbi dell'apprendimento, tuttavia, il suo utilizzo è esteso a tutta un'ampia serie di condizioni che potrebbero compromettere il successo formativo dello studente. Inizialmente concepito per gli studenti con DSA, è citato all'interno della legge 170/2010 e delle linee guida seguenti, la sua applicazione si è via via estesa a differenti condizioni (Ianes. Camerotti, 2016)

Sulla base di tali premesse è stata condotta da Aprile a Giugno 2018 una ricerca finalizzata ad indagare l'utilizzo dell'ICF-CY nella compilazione del PEI.

Per tal motivo è stato raggiunto un campione di 150 studenti in condizione di BES dei diversi ordini di scuola provenienti prevalentemente dal Lazio. Sono stati considerati i PEI formulati dal 2002 ed i PDP formulati dal 2010. Degli studenti in possesso di un PEI o PDP soltanto uno risultava compilato secondo i criteri dell'ICF-CY.

Malgrado le diverse raccomandazioni, la nostra analisi mette in evidenza l'uso nullo dell'ICF-CY nel gruppo campionato. Tale dato, tuttavia non è sufficiente per poter di fatto descrivere la qualità inclusiva della proposta didattico-educativa ed incoraggia ulteriormente a perseguire una ricerca di modelli di valutazione ed auto-valutazione maggiormente orientati a cogliere l'impatto delle azioni inclusive.

4. Una proposta per un modello di autovalutazione

Da tali premesse è stata avanzata l'ipotesi di effettuare una ricerca in contesto specifico al fine di rilevare gli aspetti maggiormente affini nell'analisi dell'impatto della azioni inclusive.

Per questi scopi è stata proposta una batteria di valutazione composta da tre distinti strumenti per tre differenti livelli di analisi attualmente in fase di sperimentazione.

Lo strumento rivolto agli insegnanti è costituito dal questionario "Index per l'inclusione" (Booth & Ainscow, 2008) già utilizzato in molte realtà scolastiche per la valutazione della qualità dell'inclusione a scuola. Mentre, il questionario rivolto alle famiglie è un questionario originale costruito per cogliere dimensioni legate alle pratiche inclusive nella loro declinazione operativa e didattico-educativa.

Inoltre, è stata proposta una check-list di osservazione sulla coesione del gruppo classe "G.E.Q." – Group Environment Questionnaire (Carron et al., 1985) destinata agli insegnanti nella modalità cartaceo/digitale; tale ulteriore indagine presuppone che la dimensione di coesione/collaborazione rappresenti di fatto un indicatore della realizzazione di un'inclusione concreta ed osservabile. L'ultimo degli strumenti è un questionario originale self-report rivolto alle famiglie di studenti e studentesse con BES finalizzato ad indagare l'effettivo livello di efficacia delle pratiche inclusive adottate su tre aspetti principali quali: partecipazione, raggiungimento degli obiettivi didattici e coinvolgimento delle famiglie nelle scelte educative.

L'esigenza di dotarsi di ulteriori strumenti d'indagine, oltre "L'Index per l'inclusione", nasce dalla considerazione che la storia dell'inclusione scolastica in Italia e in Gran Bretagna sia molto diversa, quindi l'utilizzo dell'Index nel nostro Paese avrebbe dovuto presupporre un lavoro di adattamento maggiormente aderente al contesto.

Inoltre, "l'Index per l'inclusione" si presta ad un'analisi sul "come" produrre uno sviluppo inclusivo, mentre il questionario

originale proposto è finalizzato ad indagare “cosa” produca inclusione, ovvero quell’insieme di pratiche didattiche, strumenti e procedure a garanzia del diritto allo studio e del successo formativo di ogni studente e studentessa.

5. Conclusioni

Dalle analisi effettuate si riscontra una scarsa adesione all’uso dei modelli di auto-valutazione proposti dal MIUR e la mancanza di utilizzo da parte delle istituzioni Scolastiche del PEI su base ICF-CY. Ciò come indice prognostico potrebbe rappresentare un punto di criticità per l’eventuale diffusione ed utilizzo dei rapporti di auto-valutazione nelle scuole. Tali considerazioni invitano a mantenere viva una riflessione sulla valutazione e sull’auto-valutazione della qualità dell’inclusione al fine di raffinare le metodologie ed ampliare la cultura valutativa anche nell’ambito oggetto di indagine.

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione - Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (edizione italiana a cura di Fabio Dovigo). Roma: Carocci Faber.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., ... & Fesperman, E. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), pp. 209-233.
- Caturano, M., Pirro, C. & Lucchese, F. (2016). Un modello di ricerca evidence based sull’inclusione scolastica in Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 1.
- Ianes, D. & Canevaro, A. (eds.) (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. & Canevaro, A. (eds.) (2016). *Orizzonte inclusione, Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (eds.) (2013). *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, M. (2011). *I bisogni Educativi Speciali sulla base del modello I.C.F.-C.Y. Organizzare le risorse per l'individualizzazione e l'inclusione secondo la speciale normalità*, in "Usare l'ICF a scuola". Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Isidori, M.V. (2016). *Bisogni educativi speciali (Bes) Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Opdenakker, M.C. & Damme ,J.V. (2000). Effetti delle scuole, del corpo insegnante e dei corsi sulla realizzazione e il benessere nell'istruzione secondaria: somiglianze e differenze tra risultati scolastici, efficacia scolastica e miglioramento scolastico, 11: 2, pp. 165-196, DOI: 10.1076 / 0924-3453 (200006) 11: 2; 1-Q; FT165.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health, trad. it. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Schipper, E., Lundequist, A., Wilteus, A.L., et al. (2015). A comprehensive scoping review of ability and disability in ADHD using the International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth Version (ICF-CY). *Eur Child Adolesc Psychiatry*. Aug, 24(8), pp. 859-72. doi: 10.1007/s00787-015-0727-z. Epub 2015 Jun 3.
- Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale,, n. 112 del 16 maggio 2017 - Serie generale

II.4

La documentazione per la valutazione di sistema della scuola e lo sviluppo professionale degli insegnanti**The documentation for the school system evaluation and professional development of teachers****Loredana Perla***Università degli Studi di Bari Aldo Moro***Viviana Vinci***Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria***abstract**

Valutazione, autovalutazione e valorizzazione del merito ai fini dello sviluppo professionale degli insegnanti sono da tempo al centro dell'attenzione delle policies scolastiche (cfr. DPR 80/2013 e successivi provvedimenti attuativi; L.107/2015) e della ricerca didattica nazionale (Alulli, Farinelli, Petrolino, 2013; Galliani, 2015; Marcuccio, 2016; Perla, Vinci, 2017; Robasto, 2017; Perla, Stellacci, Castelli, Vinci, 2017; Perla, in press) e internazionale (Middlewood D., Cardno, 2001; Stronge, Tucker, 2003; Stronge, 2006; Townsend, Bates, 2007; OECD 2009; Flores, 2010). Il progetto di ricerca-formazione "Lo sviluppo professionale continuo del docente: dal Piano di miglioramento alla valorizzazione del merito" – che ha visto in rete 33 istituti scolastici pugliesi, il Dpt. For.Psi.Com. dell'Università di Bari Aldo Moro e l'UCIIM Puglia - ha per oggetto il tema della documentazione connessa alle pratiche di autovalutazione di scuola e di valorizzazione dell'insegnante. Due le principali domande di ricerca: come valorizzare il lavoro di una Scuola e promuovere l'autovalutazione e lo sviluppo professionale dei docenti attraverso la pratica documentativa? Può un repertorio di scritture professionali, ben formalizzato, contribuire a dare impulso ai processi trasformativi della professionalità docente restituendo all'inse-

* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Tuttavia Loredana Perla è autrice dei paragrafi 1 e 4, Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 2 e 3.

gnante il protagonismo professionale che gli è proprio? Lo sfondo teorico del lavoro è quello di una teoria dell'informazione-documentazione riguardata secondo la prospettiva didattica e rivolta allo studio delle pratiche situate (Perla, 2012, 2017; Frisch, 2014, 2016, 2018). L'obiettivo è di offrire un contributo alla costruzione del sapere sull'insegnare attraverso un'analisi delle pratiche documentali introdotte dai processi di autovalutazione di istituto e di valorizzazione professionale: Rav (Rapporti di autovalutazione), PdM (Piani di Miglioramento), schede di valorizzazione del lavoro insegnativo. La ricerca ha permesso di comprendere l'importanza della creatività teorica e metodologica espressa dal saper insegnare nel perseguimento dell'obiettivo del miglioramento continuo della scuola, grazie al buon uso della scrittura professionale e della documentazione. Si propone una rilettura della valutazione assunta come valorizzazione e la formalizzazione di uno strumento prototipico, co-costruito con la rete delle scuole coinvolte nella ricerca, utile per la diffusione di pratiche documentali autovalutative (Perla, in press).

Evaluation, self-evaluation and appraisal for the teachers professional development have long been the focus of the school policies (see DPR 80/2013 and subsequent implementing measures; L.107/2015) and of the educational research, at national (Alulli, Farinelli, Petrolino, 2013; Galliani, 2015; Marcuccio, 2016; Perla, Vinci, 2017; Robasto, 2017; Perla, Stellacci, Castelli, Vinci, 2017; Perla, in press) and international level (Middlewood D., Cardno, 2001; Stronge, Tucker, 2003; Stronge, 2006; Townsend, Bates, 2007; OECD 2009; Flores, 2010). We describe the research "The continuous professional development of the teacher: from the Improvement Plan to the appraisal", conducted with a group of 33 schools in Southern Italy, the Educational Department of University of Bari and UCIIM (teachers' association). The research project aimed to investigate the documentation of practices (connected with schools self-evaluation, teacher evaluation and appraisal procedures). This study attempts to answer the following research questions: 1. How to enhance the work of a school and promote self-assessment and teachers professional development through documentary practice? 2. Can a repertoire of professional writings, effectively formalized, help to give impetus to the transformative processes of teaching pro-

fessionalism, giving back to the teacher the professional role that is proper to him? The theoretical background is a theory of information-documentation concerning the didactic perspective and directed to the analysis of practices (Perla, 2012, 2017; Frisch, 2014, 2016, 2018). The objective is to offer a contribution to the knowledge construction on teaching through an analysis of the documentary practices introduced by the self-evaluation processes and of professional enhancement: Rav (Self-assessment Reports), PdM (Improvement Plans), appraisal documents. The research has allowed us to understand the importance of the theoretical and methodological creativity expressed by the ability to teach in pursuing the goal of school continuous improvement, thanks to the good use of professional writing and documentation. It is proposed a rereading of the evaluation assumed as valorization and the formalization of a prototypical instrumentation, co-constructed with the network of schools involved in the research, useful for the dissemination of self-assessment documentary practices (Perla, in press).

Parole chiave: Valorizzazione, documentazione, valutazione, piani di miglioramento, autovalutazione

Keyword: Appraisal, documentation, evaluation, improvement plans, self-assessment

1. Valutazione, valorizzazione e qualità di insegnamento

Valutazione, autovalutazione e valorizzazione del merito ai fini dello sviluppo professionale degli insegnanti sono da tempo al centro dell'attenzione delle policies scolastiche (cfr. DPR 80/2013 e successivi provvedimenti attuativi; L.107/2015) e della ricerca didattica nazionale (Alulli, Farinelli & Petrolino, 2013; Galliani, 2015; Marcuccio, 2016; Perla, & Vinci, 2017; Robasto, 2017; Perla, et al. 2017; Perla, *in press*) e internazionale (Middlewood D., & Cardno, 2001; Stronge, & Tucker, 2003; Stronge, 2006; Townsend, & Bates, 2007; OECD 2009; Flores, 2010).

I sistemi di valutazione della scuola e di valorizzazione degli insegnanti possono svolgere un ruolo chiave nell'incrementare l'efficacia dell'insegnamento e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti (Beerens, 2000; Danielson, & McGreal, 2000; Fletcher, 2001; Stronge, & Tucker, 2003; Flores, 2010, 2012; Devos, 2011; Delvaux et al., 2013). Alcuni paesi (ad esempio: Portogallo, Nuova Zelanda, USA) li hanno, infatti, già implementati con successo, dimostrando una correlazione fra valutazione, qualità dell'insegnamento ed esiti dell'apprendimento (Sachs, 2003; Flores, 2005; Day, Flores, & Viana, 2007; Flores, 2010; Darling-Hammond, 2010; Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017). Inoltre, secondo Wyatt-Smith e Looney (2016), una manifestazione del recente interesse per la pratica degli insegnanti è la generazione e diffusione di rappresentazioni codificate del loro lavoro, espresse sotto forma di *standard* o codici di condotta (Darling-Hammond, 1996; Sergiovanni, & Starrat, 2002; Sachs, 2003; Kleinhenz, & Ingvarson, 2007; Teaching Council, 2012; Clarke, & Moore, 2013; Conway, & Murphy, 2013). Come hanno osservato Clarke e Moore (2013), i codici e gli standard professionali offrono un linguaggio condiviso all'interno della comunità professionale e la possibilità di rendere pubblico, accessibile e comprensibile, anche all'esterno, quanto viene svolto in un lavoro complesso quale l'insegnamento (Kleinhenz, & Ingvarson, 2007; Wyatt-Smith, & Looney, 2016).

Questi temi, come è noto, sono stati imposti all'attenzione pubblica anche in Italia dal “Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” (DPR n.80/2013) e dai successivi provvedimenti attuativi che hanno contribuito ad accrescere la cultura valutativa media degli insegnanti italiani lasciando inevase, tuttavia, alcune domande fondamentali circa la *metodologia documentale* da assumere a sostegno di quei processi.

2. Il progetto *lo sviluppo professionale continuo del docente*

Il progetto *Lo sviluppo professionale continuo del docente: dal Piano di miglioramento alla valorizzazione del merito* – che ha visto in rete 33 istituti scolastici pugliesi, il Dpt. For.Psi.Com. dell'Università di Bari Aldo Moro e l'UCIIM Puglia – ha per oggetto il tema della documentazione connessa alle pratiche di autovalutazione di scuola e di valorizzazione dell'insegnante.

Due le principali domande di ricerca: come valorizzare il lavoro di una Scuola e promuovere l'autovalutazione e lo sviluppo professionale dei docenti attraverso la pratica documentativa? Può un repertorio di scritture professionali, ben formalizzato, contribuire a dare impulso ai processi trasformativi della professionalità docente restituendo all'insegnante il protagonismo professionale che gli è proprio? L'ipotesi che ha sotteso la strutturazione del protocollo della ricerca è che le Scuole attestano difficoltà nella gestione del processo autovalutativo/valutativo in ragione di una lacuna nella competenza documentativa.

Il progetto ha coinvolto 5-7 persone per scuola (su 33 scuole, per un totale di oltre 300 persone) individuate con criteri omogenei per evitare disomogeneità troppo marcata dei gruppi (NIV e CdV).

Il progetto di ricerca-formazione ha perseguito i seguenti obiettivi:

- offrire un contributo alla costruzione del sapere sull'insegnare attraverso un'analisi delle pratiche documentali introdotte dai processi di autovalutazione di istituto e di valorizzazione professionale: Rav (Rapporti di autovalutazione), PdM (Piani di Miglioramento), schede di valorizzazione;
- proporre una rilettura della *valutazione* assunta come *valorizzazione*;
- formalizzare uno *strumentario prototipico*, co-costruito con la rete delle scuole coinvolte nella ricerca, utile per la diffusione di *pratiche documentali autovalutative* (Perla, *in press*).

Lo sfondo teorico è quello di una teoria dell'informazione-documentazione riguardata secondo la prospettiva della didattica professionale e rivolta allo studio delle pratiche situate (Perla, 2012, 2017; Frisch, 2014, 2016, 2018; Perla, & Schiavone, 2014). Documentare è un agire complesso, un vero e proprio lavoro strettamente legato all'agire valutativo: una buona documentazione – connessa alla rilevazione e interpretazione del dato empirico rilevato – è la premessa indispensabile di qualsiasi valutazione affidabile. Secondo una visione *sistemica* della cultura valutativa, la Scuola, per programmare azioni di miglioramento, dovrebbe partire dall'analisi delle proprie criticità e dei propri punti di forza e attrezzarsi sotto il profilo delle competenze professionali per gestire il cambiamento. Di qui la centralità dei dispositivi di documentazione che devono essere agili, chiari, efficaci nel supportare gli obiettivi del miglioramento.

3. Il training course

Le attività formative del progetto si sono svolte all'interno di Unità formative Certificate, articolate in cinque moduli di azioni distinte, facendo leva, come previsto dal modello formativo già sperimentato in altri corsi (Perla, 2014, 2017; Perla, Vinci, & Agrati, 2017) sull'utilizzo di mediatori diversificati ciascuno dei

quali coerente con le "azioni" dei vari moduli. Ogni modulo è stato organizzato in due parti: una di proposta di attività da parte del docente-trainer, l'altra di lavoro di gruppo, seguendo la logica di un'analisi-di-pratica di progettazione finalizzata alla riconcettualizzazione dell'azione (Maubant, 2011) e alla validazione sul campo del prototipo documentale.

L'Unità formativa Certificata ha avuto la durata di 25 ore, così organizzate:

- un incontro di formazione, della durata di 3 ore, sui concetti chiave del Sistema Nazionale di Valutazione, sul Piano Nazionale Formazione docenti, sulla coerenza interna che lega i vari *step* della valutazione di sistema, dall'autovalutazione delle scuole alla valorizzazione del merito dei docenti;
- due laboratori di 4 ore ciascuno, incentrati: il primo sull'esame di un nuovo Format di Piano di Miglioramento; il secondo laboratorio sull'analisi delle schede del bilancio delle competenze per la costruzione del profilo professionale del docente e delle griglie di valorizzazione del merito dei docenti;
- 11 ore di studio e applicazione nella pratica professionale, comprensive di attività di approfondimento di materiale di studio, di produzione e caricamento di documentazione su piattaforma e-learning dedicata (al termine delle attività di formazione, infatti, ogni docente ha caricato su piattaforma e-learning i materiali prodotti durante le attività laboratoriali; tutti i materiali caricati dalle Scuole sono stati analizzati dall'équipe di ricerca, che ha messo a punto l'adattamento finale);
- 3 ore di esame finale, volta ad accertare conoscenze e competenze maturate, al fine di poter ottenere la certificazione, come previsto dal PNF.

La ricerca formazione si è poi avvalsa di tre scelte metodologiche che abbiamo "testato" in questa ricerca: a) una esplorazione in ingresso delle credenze e rappresentazioni di docenti e dirigenti sulla documentazione per il miglioramento; b) incontri

di co-riflessione fra ricercatori e dirigenti e docenti sulle procedure di valorizzazione del merito; c) una precisa organizzazione tutoriale che ha visto interagire, per ogni gruppo di 10-15 docenti, una coppia di *Tutor coordinatori* (formati preliminarmente dal gruppo DidaSco) e un *Tutor interno*, costituito dal Dirigente Scolastico, coinvolto sin da principio nelle attività formative.

4. Esiti della ricerca

L'incontro con le Scuole ha mostrato con chiarezza la rappresentazione di un sistema valutativo più *subito* che *partecipato*. Probabilmente la cultura valutativa delle "evidenze", espressa dai modelli effectiveness, poco sistematizzata in un paradigma che serbi autonomia e responsabilità del controllo interno alle comunità professionali degli insegnanti, può aver indotto questa rappresentazione e alzato il muro della "difesa".

La ricerca condotta ha dimostrato che nelle Scuole coinvolte non esiste una vera e propria resistenza alla cultura della valutazione. Esistono invece numerose perplessità circa gli strumenti documentativi introdotti da Miur e Indire (ritenuti difficili, poco chiari, ridondanti) e circa i tempi che la procedura autovalutativa richiede, in quanto comporta un gran dispendio di energie da parte di valutatori ed evaluandi (col rischio di una delegittimazione delle pratiche valutative etichettate come procedure burocratiche e controllanti). Ed esiste, certamente, il timore che il "timone" valutativo si collochi all'esterno delle comunità professionali dopo anni in cui la Scuola è stata formata a un'idea di qualità ermeneutica e co-costruita dall'interno attraverso il rapporto contesto-attori (Perla, 2004). Occorre ricentrare le azioni valutative nei contesti laddove ha luogo l'azione didattica – le Scuole – temperando la "tirannide" dei modelli neo-positivistici della valutazione, connettere il senso della valutazione al miglioramento assunto come responsabilità delle Scuole e non come mero controllo del risultato; recuperare il senso idiografico di

una valutazione come processo regolativo dell'agire scolastico di sistema arginandone le derive di tipo "capitalistico" (Dodier, 2003).

La ricerca condotta rappresenta un esempio virtuoso in cui è stato possibile promuovere la familiarizzazione di insegnanti e dirigenti con le procedure valutative, che sono sempre specchio della qualità della didattica praticata, fino alla co-costruzione di uno strumentario prototipico utile per la diffusione di pratiche documentali autovalutative (Perla, in press): la valutazione, riletta come *valorizzazione*, permette così di perseguire l'obiettivo del miglioramento continuo della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Allulli, G., Farinelli, F., & Petrolino, A. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *Professional Standards for Teachers*. Melbourne.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in "teaching and teacher education" over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(10), pp. 10-20.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), pp. 254-266.
- Beerens, D.R. (2000). *Evaluating teachers for professional growth. Creating a culture of motivation and learning*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Chow, A.P.Y., Wong, E.K.P., Yeung, A.S., & Mo, K.W. (2002). Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2), pp. 85-101.
- Clarke, M., & Moore, A. (2013). Professional standards, teacher identities and an ethics of singularity. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), pp. 487-500.
- Cochran-Smith, M. Piazza, P. & Power, Ch. (2013). The Politics of Accountability: Assessing Teacher Education in the United States. *The Educational Forum*, 77, 1, pp. 6-27.

- Conway, P.F., & Murphy, R. (2013). A rising tide meets a perfect storm: new accountabilities in teaching and teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 32(1), pp. 11-36.
- Danielson, C., & McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), pp. 4-10.
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In M.A. Flores (Ed.), *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. Porto: Areal.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C., Flores, M.A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), pp. 249-266.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Peetegem, P.V. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, pp. 1-11.
- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: the developing research agenda. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, pp. 473-487.
- Flores, M.A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), pp. 401-413.
- Flores, M.A. (2010). Teacher Performance Appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), pp. 41-60.
- Flores, M.A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), pp. 351-368.
- Frisch, M. (2007). Entrer dans des savoir documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation. *Penser l'Éducation*, Hors-série, pp. 281-290.
- Frisch, M. (2014). Les méthodes de regards croisés en formation: l'ex-

- emple d'un dispositif intégrant de l'information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en Didactiques*, 18, pp. 57-77.
- Frisch, M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris: L'Harmattan.
- Frisch, M. (2018). Accompanying training professionalization processes, using didactic and research in a complex perspective. *Form@re*, 28(2), pp. 62-75.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- General Teaching Council for Northern Ireland (GTCNI) (2007). *Professional Competences*. Belfast.
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). *Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Marcuccio, M. (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 11(3), pp. 47-65.
- Middlewood, D., & Cardno, C. (Eds.) (2001). *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach*. London: Routledge Falmer.
- Oecd (2009). School Evaluation, Teacher Appraisal and Feedback and the Impact on Schools and Teachers. In *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (pp. 137-188). Paris.
- Perla, L. (Ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (Ed.) (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla, L. (2017). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 69-87). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla, L., Stellacci, L., Castelli, G. & Vinci, V. (2017). Lo sviluppo professionale del docente: dal Piano di Miglioramento alla valorizzazione del merito. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 759-778). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Rapporti di Autovalutazione e Piani di

- Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa. *Italian Journal of Educational Research*, 17(9), pp. 191-218.
- Perla, L. (*in press*). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento scolastico*. Brescia: La Scuola-Morcelliana.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 9(2), pp. 175-186.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18(2), pp. 119-144.
- Sergiovanni, T.J., & Starrat, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Shinkfield, A.J., & Stufflebeam, D.L. (2012). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Springer Science & Business Media.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Stronge, J.H. (2006). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (2ND edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J.H. (2006a). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (2ND edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J.H., & Tucker, P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Teaching Council (2012). *Code of Professional Conduct for Teachers*. Maynooth, Ireland.
- Townsend, T., & Bates, R. (Eds.) (2007). *Teacher Education in a New Millennium: Pressures and Possibilities*. Dordrecht: Springer.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 891-899.
- Wyatt-Smith, C.M., & Looney, A. (2016). Professional Standards and the Assessment Work of Teachers. In D. Wyse, L. Hatward, J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 805-820). Sage.

II.5

**Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV
(rapporto di autovalutazione):
un'indagine sul punto di vista dei dirigenti scolastici
Lights and shadows in the processing of the RAV
(self-assessment report):
head teacher's point of view**

Guido Benvenuto

Sapienza Università di Roma

Gianluca Consoli

Liceo Scientifico Statale "Peano" di Roma

Ottavio Fattorini

Liceo Scientifico Statale "A. Labriola" di Ostia

abstract

Il processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, introdotto solo pochi anni fa con il DPR 80/2013, è stato progettato per innescare meccanismi trasformativi dei processi valutativi allo scopo di dare impulso al miglioramento nelle scuole e valorizzarne il ruolo e l'autonomia all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione. I primi tentativi di attuazione realizzati dalle scuole negli anni successivi al Decreto, fino alla messa a regime a partire dal 2014/2015 avevano già indicato alcune rilevanti difficoltà e in generale la complessità del processo trasformativo messo in atto.

Alcune domande di ricerca. Quali sono state ad oggi le principali problematiche e criticità incontrate nelle scuole, ma anche quali sono stati i punti di forza di questo processo? Quali processi organizzativi, didattici e formativi possono contribuire a migliorare la elaborazione dei RAV e, attraverso questa elaborazione, possono condurre a implementare l'innovazione e il miglioramento nelle scuole?

Abbiamo voluto indagare, attraverso un questionario conoscitivo, anonimo e inviato a tutti i Dirigenti Scolastici iscritti nel Lazio alla associazione di mestiere più rappresentativa, vale a dire l'associazione nazionale presidi e alte professionalità della

scuola (ANP) i processi di elaborazione del RAV. Abbiamo voluto analizzare se e quanto la spinta trasformativa introdotta dalla decretazione stia riuscendo a realizzare una vera e propria "cultura della valutazione", abbracciando i temi della collegialità, dell'organizzazione, dell'analisi del contesto e delle risorse, della progettazione di piani di intervento e miglioramento nelle scuole. Attraverso la voce dei principali responsabili dei processi di elaborazione dei RAV si è indagato quanto si sia davvero innescato un processo di analisi e riflessione volto a capire i processi interni di istruzione e formazione, quanto questa riflessione riesca a tradursi in un progetto efficace di miglioramento.

The process of self-evaluation of educational institutions, introduced only a few years ago with Presidential Decree 80/2013, was designed to trigger transformative processes of evaluation processes in order to boost school improvement and enhance its role and autonomy within of the National Evaluation System. The first implementation attempts made by schools in the years following the Decree, up to and including full implementation from 2014/2015, had already indicated some significant difficulties and in general the complexity of the transformation process put in place.

Some research questions. What have been the main problems and problems encountered in schools today, but also what were the strengths of this process? What organizational, educational and training processes can contribute to improving the processing of RAVs and, through this elaboration, can they lead to implement innovation and improvement in schools?

We wanted to investigate, through a cognitive questionnaire, anonymous and sent to all the Head teachers registered in Lazio to the most representative trade association, namely the national association headteachers and high professionalism of the school (ANP) processing processes of the RAV. We wanted to analyze if and how much the transformative drive introduced by the decree is succeeding in realizing a real "culture of evaluation", embracing the themes of collegiality, organization, analysis of context and resources, planning of plans for intervention and improvement in schools. Through the voice of the main responsables of the RAV elaboration processes, we investigated how a process of analysis and reflection aimed at

understanding the internal processes of education and training has really triggered, how much this reflection is able to translate into an effective project for improvement.

Parole chiave: Rapporto di autovalutazione, autonomia, miglioramento, innovazione, valutazione.

Keywords: Self-evaluation report, autonomy, improvement, innovation, evaluation.

1. Introduzione

Il processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, introdotto con il D.P.R. 80/2013 “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” (cfr. anche le Note MIUR 1738/2015; 7904/2015; 4173/2016), e centrato sul format del Rapporto di Autovalutazione (RAV) (Invalsi, 2014; 2017), è stato progettato per innescare meccanismi trasformativi dei processi valutativi allo scopo di dare impulso al miglioramento nelle scuole e valorizzarne il ruolo e l'autonomia all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). In coerenza con questa finalità, la ricerca condotta, predisponendo un questionario on-line, è stata strutturata intorno a due domande chiave.

- Quali sono state ad oggi le principali criticità incontrate nelle scuole nella elaborazione del RAV, ma anche quali sono stati i punti di forza di questo processo?
- Quali processi organizzativi, didattici e formativi possono contribuire a migliorare la elaborazione del RAV e, attraverso questa elaborazione, possono condurre a implementare l'innovazione e il miglioramento nelle scuole?

2. DalVALeS al RAV

Il SNV è stato implementato come messa a sistema della sperimentazione VALeS, basata sulle tre fasi distinte ma interconnesse dell'autovalutazione, della valutazione esterna e del miglioramento (Boccia, 2016).

Le criticità riscontrate nella sperimentazione VALeS sono state ampiamente evidenziate e si possono riassumere in due tipologie.

- Difficoltà nel processo di autovalutazione: solo un terzo delle

scuole ha prodotto un'autovalutazione di buon livello, basata su una corretta interpretazione degli indicatori. Si è riscontrata spesso una debole coerenza tra l'autodiagnosi delle scuole e la valutazione esterna fatta dai team di esperti inviati dall'Invalsi.

- Difficoltà nella definizione dei piani di miglioramento: le scuole hanno fatto fatica a darsi obiettivi circoscritti e verificabili.

È, dunque, risultato «evidente che in molte scuole mancano ancora le competenze metodologiche per fare valutazione e miglioramento e che le iniziative formative estemporanee intraprese sinora sono del tutto insufficienti» (Barone, 2016, p. 297). Rispetto al processo di elaborazione del RAV ad aggravare questo dato va aggiunto che le scuole del progetto VALeS hanno potuto contare sulla consulenza gratuita degli esperti INDIRE (i quali hanno comunque lamentato lo scarso tempo a disposizione per l'azione di supporto), gratuità tutt'altro che prevista nel SNV.

In ogni caso, già prima della conclusione della sperimentazione VALeS, quindi senza ancora aver verificato le criticità del processo e i risultati ottenuti in termini di miglioramento effettivo indotto nelle scuole, il Legislatore ha proceduto a implementare il SNV come estensione del progetto VALeS. Su questo sfondo critico, pertanto, le due domande guida della ricerca si dimostrano particolarmente pregnanti.

3. Le prime verifiche dei RAV

I primi monitoraggi condotti sui RAV pubblicati confermano in pieno l'ipotesi che il SNV presenti le stesse criticità riscontrate in fase di sperimentazione. Per esempio, nella ricerca esplorativa condotta da Robasto (2017), con software di analisi semantica su 150 RAV estratti casualmente, emergono i seguenti limiti.

- Sono presenti molte concezioni erranee relative ai termini chiave del format del RAV.
- Vi sono molte risposte “mancanti” rispetto alle domande guida del format, che di fatto vengono così trattate come irrilevanti.
- Vi è una diffusa difficoltà a interpretare in modo coerente i dati precaricati nel format, dati che non vengono quasi mai usati come evidenza per l’autovalutazione, in particolare per stabilire lo scarto tra la situazione osservata e la situazione attesa.
- In maniera distorta rispetto al processo di autovalutazione, vengono spesso avanzate delle richieste di risorse e denunciate mancanze altrui.
- Le analisi dei dati non sono correlate in modo coerente alle priorità e ai traguardi, definiti in modo da non essere perseguibili alla luce dei vincoli riscontrati.

Insomma, in linea con i limiti riscontrati nel progetto VALeS, il monitoraggio sui RAV conferma che «i docenti che hanno predisposto i RAV non abbiano avuto modo – e tempo – di maturare sufficienti competenze, anche di ordine docimologico, utili a stilare un piano di autovalutazione, nel format dato, e che pertanto le sezioni di autovalutazione presenti nei RAV attualmente presentino misconcezioni, riflessioni affrettate e/o enfasi di prassi educative non supportate dalla ricerca empirica in ambito pedagogico» (Robasto, 2017, p. 26).

4. Il punto di vista dei dirigenti scolastici

La ricerca condotta ha indagato in via esplorativa il punto di vista dei dirigenti scolastici in merito al processo di elaborazione del RAV, per come si è realizzato nella loro scuola di titolarità, attraverso un questionario conoscitivo anonimo, somministrato online. In particolare, il questionario è stato inviato sia agli iscritti nel Lazio alla associazione di mestiere attualmente più rappresentati-

va, vale a dire ANP (associazione nazionale presidi e alte professionalità della scuola), sia agli appartenenti alla rete delle scuole DA-DA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento).

La ricerca ha avuto l'obiettivo precipuo di analizzare se e quanto la spinta trasformativa introdotta dalla decretazione stia riuscendo a realizzare una vera e propria "cultura della valutazione", favorendo i temi della collegialità, dell'organizzazione, dell'analisi del contesto e delle risorse, della progettazione di piani di intervento e miglioramento nelle scuole. In questa ottica il punto di vista dei dirigenti scolastici, che rappresentano i principali responsabili dei processi di autovalutazione nelle scuole, costituisce un angolo visuale prezioso per monitorare quanto si sia effettivamente innescato un processo di analisi e riflessione volto a capire i processi interni di istruzione e formazione, e quanto questa riflessione riesca a tradursi in un progetto efficace di miglioramento.

5. I primi risultati

Presentiamo qui un'esplorativa descrizione dei primi dati raccolti. Appena 27 casi, ma che offrono un primo spunto di riflessione, mentre l'indagine procede per avere una raccolta di dati di maggiore rappresentatività.

I primi risultati, che in larga parte mostrano una forte corrispondenza con le criticità e riflessioni già riscontrate nel progetto VALeS e nelle prime indagini sui RAV pubblicati, mettono in luce che se da una parte i dirigenti scolastici ritengono in maniera significativamente consensuale che il RAV rappresenti un'opportunità di crescita personale (fig. 1) e uno strumento che permette di attivare competenze distribuite (fig. 2), dall'altra parte hanno mostrato pareri diversificati rispetto all'adeguatezza degli indicatori del format (fig. 3) e alla complessità di gestire collegialmente e in modo condiviso il processo di elaborazione del RAV. A proposito degli indicatori predefiniti un'alta percentuale di dirigenti

scolastici li ritiene poco adeguati e, coerentemente, giudica utile la possibilità di inserire indicatori scelti in autonomia dalla scuola. In relazione alla condivisione collegiale del RAV la maggioranza dei dirigenti scolastici è poco o per nulla d'accordo con l'affermazione secondo la quale la deliberazione collegiale rappresenti un passaggio vincolante per il coinvolgimento della comunità scolastica (fig. 4). Diversificata è anche la posizione in merito alla possibilità di rivedere annualmente il Rav (fig. 5), con una parte rilevante di dirigenti scolastici che giudica questa possibilità poco o per niente utile. Al contrario, vi è un ampio consenso nel ritenere le priorità e i traguardi emersi nel Rav coerenti con quelli che il dirigente scolastico immaginava prima che si avviasse il processo formale dell'autovalutazione (fig. 6).

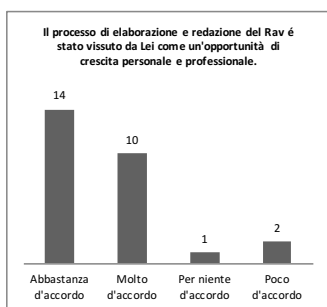


Fig. 1

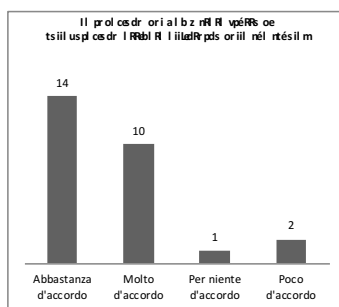


Fig. 2

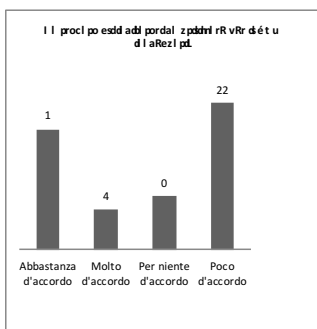


Fig. 3

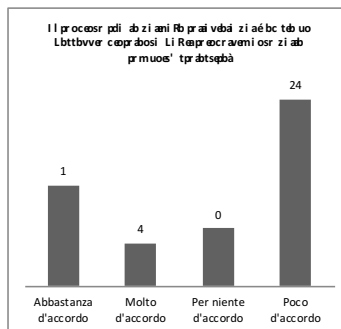


Fig. 4

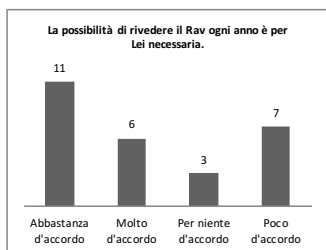


Fig. 5

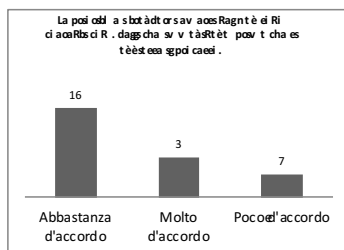


Fig. 6

Dai questi primi e ancora esplorativi dati emerge comunque, accanto alla segnalazione di complessità nella gestione dell'intero processo di autovalutazione, una visione prospettica di possibilità di miglioramento, di un'opportunità da poter sfruttare per gestire il miglioramento della scuola (fig. 7). È ancora, soprattutto, che questo processo non debba essere gestito come mero adempimento formale, per dare credibilità e autenticità al processo stesso e alla sua funzione autovalutativa (fig. 8).

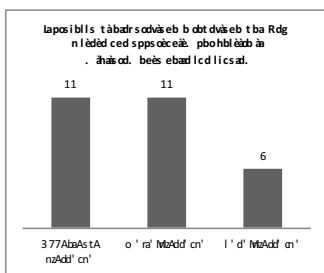


Fig. 7

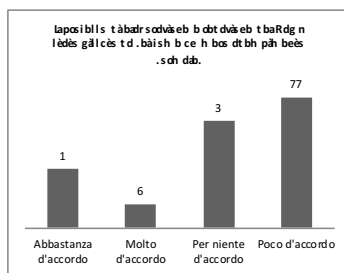


Fig. 8

Quali suggerimenti per il miglioramento nella gestione del processo di autovalutazione? Le considerazioni dei dirigenti scolastici, e quelle già emerse dal progetto VALeS e dalle prime indagini sui RAV pubblicati, vanno in direzioni e richieste di intervento:

- *Sensibilizzazione alla cultura della valutazione*
Va (andava) previsto un ampio processo di formazione che va svolto (andava svolto) prima della redazione dei RAV. Questa formazione deve essere finalizzata in primo luogo a far sviluppare nel personale docente la cultura della valutazione in modo che i docenti siano sensibilizzati alla rilevanza del processo di autovalutazione.
- *Ampia formazione preventiva*
L'ampia formazione preventiva deve (doveva) veicolare le competenze richieste dal processo di autovalutazione a tutto il personale docente. Inoltre, deve (doveva) garantire una formazione specifica più tecnica per il nucleo interno di valutazione (NIV), protagonista indispensabile nella redazione del RAV.
- *Revisione e semplificazione del format del RAV*
Il format del RAV deve essere semplificato e sintetizzato; reso più funzionale al contesto scolastico; basato su dimensioni sulle quali la singola scuola può realmente incidere; dotato di indicatori più specifici per il singolo contesto scolastico. Inoltre, deve contenere dati effettivamente aggiornati.
- *Revisione delle tempistiche del processo di valutazione*
Vanno riviste le tempistiche relative al RAV, che devono essere rese coerenti con quelle degli altri documenti fondamentali della scuola. Inoltre, occorre prevedere tempistiche più distese allo scopo di rendere il processo di autovalutazione più sostenibile per le scuole.

Riferimenti bibliografici e normativi

- Barone, C. (2016). Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità. *Scuola democratica*, 2, pp. 293-298.
- Boccia, P. (2016). *Il RAV e il PDM nella scuola italiana*. Roma: Anicia.
- D.P.R. 80/2013: “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”.

INVALSI (2014). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. (novembre 2014).

INVALSI (2017). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. (novembre 2017).

Nota MIUR 1738/2015: “Orientamenti per l’elaborazione del RAV”.

Nota MIUR 7904/2015: “Pubblicazione del RAV e primi orientamenti per il PDM”.

Nota MIUR 4173/2016: “Riapertura e aggiornamento del RAV”.

Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.

II.6

Promuovere processi riflessivi e dinamiche di rete: analisi di due percorsi di autovalutazione formativa nei servizi educativi 0-6

Promoting reflexive processes and dynamics of network: analysis of two paths of formative evaluation in educa- tional contexts 0-6

Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

abstract

In riferimento all'analisi di due differenti percorsi di autovalutazione formativa condotti rispettivamente in 20 scuole dell'infanzia statali della provincia di Como e in 45 nidi d'infanzia pubblici e privati della provincia di Bologna, il contributo intende mettere in evidenza come l'efficacia formativa di un processo di valutazione non si esaurisca nell'elaborazione di un progetto di miglioramento, ma sia connessa alla capacità di attivare indagini riflessive ed autoriflessive, costruire repertori di significati condivisi e alimentare forme di co-partecipazione all'interno delle equipe educative coinvolte (Bondioli, 2015; Bondioli, & Savio, 2014; Gariboldi, Babini, & Vannini, 2014; Fetterman, 2001; Fetterman, Deitz, & Gesundheit, 2010).

Significa, quindi, adottare e implementare un approccio partecipato e corale alla valutazione, valorizzando quest'ultima come un catalizzatore di processi plurimi di apprendimento trasformativo (Bondioli, & Ferrari, 2004; Garaway, 1995; Butler, & Schnellert, 2012). Pertanto, all'interno di una cornice partecipativa, ogni soggetto è chiamato individualmente e collegialmente a coinvolgersi in momenti di analisi, riflessione e confronto finalizzati non solo a progettare e realizzare possibili piani di azione, ma a promuovere lo sviluppo di una comune consapevolezza pedagogica e di una progettualità educativa esplicita e condivisa. Nel con-

* Il contributo è stato ideato in modo condiviso dai due autori. Per quanto riguarda la stesura del testo, Antonio Gariboldi ha scritto il paragrafo 2, Antonella Pugnaghi ha scritto i paragrafi 1, 3 e 4.

abstract testo di un percorso che coinvolge e mette in rete i servizi del territorio, la valutazione può anche configurarsi come dispositivo funzionale ad attivare dinamiche di scambio tra i diversi gruppi di educatori e insegnanti, individuando anche i bisogni formativi di uno specifico contesto territoriale e promuovendo il processo di integrazione tra i soggetti istituzionali implicati (Benedetti, Gariboldi, & Maselli, 2017).

With reference to the analysis of two different paths of formative evaluation conducted respectively in 20 state preschools of the province of Como and in 45 public and private infant-toddler centers in the province of Bologna, the contribution intends to highlight how the formative effectiveness of an process of evaluation is not limited to the elaboration of an improvement project, but it is connected to the ability to activate reflective and self-reflexive investigations, to build repertoires of shared meanings and to foster forms of co-participation within the educational groups involved (Bondioli, 2015; Bondioli, & Savio, 2014; Gariboldi, Babini, & Vannini, 2014; Fetterman, 2001; Fetterman, Deitz, & Gesundheit, 2010).

Therefore, it means adopting and implementing a participatory and choral approach to evaluation, enhancing it as a catalyst for multiple processes of transformative learning (Bondioli, Ferrari, 2004; Garaway, 1995; Butler, & Schnellert, 2012). Therefore, within a participatory framework, each person is called individually and collectively to be involved in moments of analysis, reflection and comparison aimed not only at projecting and implementing possible action plans, but at promoting the development of a common pedagogical awareness and of an explicit and shared educational project. In this sense, in a path that involves and places in network the services of the territory, the evaluation can also be considered a functional instrument to activate exchange dynamics among the various groups of educators and teachers, also identifying the educational needs of a specific territorial context and promoting the process of integration between the involved institutional subjects (Benedetti, Gariboldi, & Maselli, 2017).

Parole chiave: nido d'infanzia, scuola dell'infanzia, valutazione partecipata, formazione situata, apprendimento riflessivo.

Keywords: infant-toddler center, preschool, participatory evaluation, contextual training, reflective learning.

1. Introduzione

Promuovere processi riflessivi costituisce l'intento principale di un approccio partecipato e formativo alla valutazione che mira a sostenere l'incremento della consapevolezza e della capacità di autodeterminazione, favorendo la costruzione e negoziazione di repertori condivisi all'interno dei gruppi di lavoro (Bondioli, 2015; Bondioli, & Savio, 2014; Gariboldi, Babini, & Vannini, 2014; Fetterman, 2001; Fetterman, Deitz, & Gesundheit, 2010).

In questa direzione, la valutazione della qualità educativa viene a delinarsi quale processo «pragmatico, formativo, partecipativo e corale, volto a produrre ricadute operative positive nella realtà educativa, a consentire di rivedere e riorientare l'operatività pedagogica, ma anche a stimolare l'esplicitazione di significati educativi impliciti, la puntualizzazione delle implicazioni concettuali del lavoro quotidiano, per permettere la definizione di una progettazione più chiara e condivisa all'interno del gruppo educativo» (Gariboldi, 2010, pp. 74-75).

L'efficacia formativa della valutazione non si esaurisce nell'elaborazione, realizzazione e verifica dei progetti di miglioramento ipotizzati dai gruppi di lavoro, in quanto essa mira a educare e trasformare «[...] i soggetti che vi si impegnano fornendo loro strumenti per l'assunzione di consapevolezza, autodeterminazione, senso di responsabilità, capacità professionali» (Bondioli, 2004, p. 21).

2. Due percorsi a confronto

Nel contesto di tale approccio sono stati realizzati a distanza di alcuni anni due percorsi di autovalutazione formativa della qualità nei servizi educativi 0-6 di due differenti realtà territoriali. Il primo percorso, attivato nell'annualità 2012-2013 nell'ambito di una più ampia sperimentazione regionale di un sistema di va-

lutazione della qualità educativa, ha previsto il coinvolgimento di 45 nidi d'infanzia pubblici e privati (di cui 24 a gestione pubblica diretta) della Provincia di Bologna. Al secondo percorso, risalente all'anno scolastico 2017-2018, hanno invece partecipato gli insegnanti di 20 scuole dell'infanzia statali della Provincia di Como. Sebbene i due percorsi presentassero alcune differenze rispetto agli strumenti di valutazione utilizzati e alla possibilità di coinvolgere l'intero gruppo educativo del servizio oggetto di esame (nelle scuole statali le insegnanti hanno aderito a diverse proposte di formazione), in entrambi i casi l'itinerario valutativo si è sviluppato come un processo di ricerca-azione che ha previsto un'analogia successione di fasi: la sensibilizzazione e il coinvolgimento del gruppo di lavoro, la pianificazione e realizzazione della raccolta dei dati, l'autovalutazione della qualità svolta individualmente da ciascun educatore o insegnante, l'analisi e discussione collettiva dei dati nel contesto di riunioni di équipe e quindi l'elaborazione del report finale di autovalutazione e la definizione di priorità di intervento.

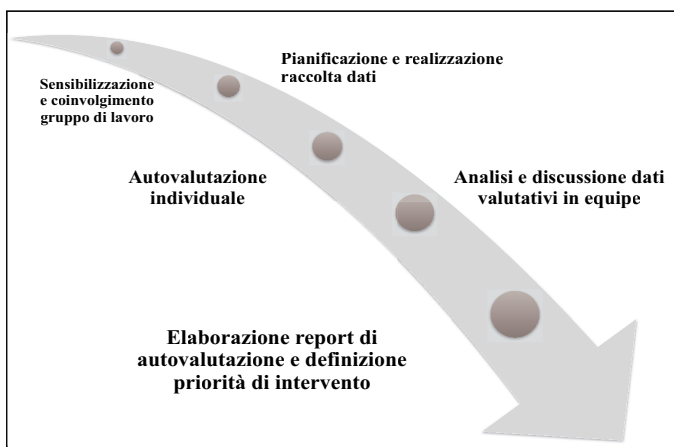


Fig.1: Fasi del processo di autovalutazione

Proprio i report finali di autovalutazione sono qui oggetto di analisi in relazione all'obiettivo di verificare la reale efficacia dei due percorsi nel promuovere processi riflessivi all'interno dei gruppi di partecipanti. Consapevoli che l'analisi è stata limitata alla sola disamina della documentazione prodotta e che non ha incluso le dinamiche effettivamente attivate nel contesto degli incontri di équipe dedicati alla discussione dei dati, si è scelto di esaminare la reportistica ritenendola comunque un materiale significativo per una prima verifica della *qualità riflessiva* del processo. Le categorie di analisi utilizzate sono state quelle di Zeichner e Liston (1985, cit. in Mortari, 2003), che distinguono tra interventi *fattuali*, *valutativi*, *giustificativi* e *critici*. Solo una percentuale consistente delle ultime due categorie di interventi, dove si argomentano le ragioni delle azioni e si mettono in discussione i presupposti che stanno alla base di determinate scelte operative, testimoniano la «presenza di una reale pratica riflessiva» (Mortari, 2003).

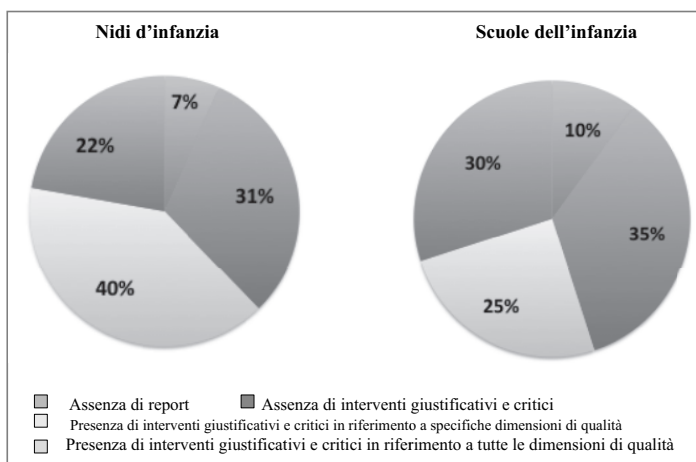


Fig.2: Analisi esplorativa dei report di autovalutazione

Come mette in luce il grafico sopra riportato, la percentuale di report prodotti dai servizi in cui sono presenti interventi giustificativi e critici in riferimento ad alcune o tutte le dimensioni di qualità oggetto di valutazione è, complessivamente, il 62% nel caso dei nidi e il 55% nel caso delle scuole dell'infanzia. Assumendo dunque la presenza di tali tipologie di interventi nei report finali di valutazione come un possibile indicatore della qualità riflessiva del processo, si può quindi dire che in più della metà dei servizi il percorso di valutazione sembra, in una certa misura, avere generato processi riflessivi all'interno dei gruppi educativi. Pur non potendo riportare – per ragioni di spazio – una casistica di esempi estrapolati dalla documentazione elaborata nei servizi, appare chiaro come il processo di autovalutazione, se svolto in modo corale e curando le varie fasi del percorso, possa sollecitare una pratica riflessiva anche in gruppi coinvolti per la prima volta in questa tipologia di attività.

3. Processi riflessivi e dinamiche di rete

Il modello di governance a cui fa riferimento un approccio valutativo che valorizza la dimensione negoziale, collaborativa e partecipativa è quello *della rete e del partenariato* (Giovannini, 2012), fondato sul coordinamento, la cooperazione e l'integrazione tra i diversi attori piuttosto che sulla competizione e la concorrenza. In tal senso, ispirandosi a una tale visione di governance, in entrambi i percorsi si è cercato di mettere in relazione i servizi, creando un contesto metodologico volto a favorire lo sviluppo di dinamiche di rete, il dialogo e le occasioni di confronto tra le realtà educative coinvolte (Gariboldi, 2017), queste ultime articolate su più livelli (*si veda figura n.3*):

- *a livello micro*, all'interno di ciascun contesto educativo si sono incentivati dei momenti di confronto e di riflessione tra le figure educative, al fine di esplicitare e condividere le ragioni che sottostanno a determinate scelte;
- *a livello intermedio*, per quanto concerne il percorso realizzato con i nidi di infanzia si colloca il Coordinamento Pedagogico Territoriale di Bologna, organismo istituzionale il quale, in base ai bisogni formativi individuati dai diversi report, mira a progettare ed avviare degli interventi di formazione contestualizzata. Mentre, nel percorso realizzato con le scuole dell'infanzia, tali funzioni di coordinamento sono state svolte dal singolo istituto comprensivo e, in alcuni casi, a tale livello, si sono organizzati dei momenti di discussione con i docenti di altri ordini scolastici, nel tentativo di problematizzare una visione certificativa e amministrativa della valutazione;
- *a livello macro*, per quanto riguarda il percorso realizzato con i nidi d'infanzia si fa riferimento alla Regione Emilia Romagna, contesto nel quale, in base a quanto emerso dai report di secondo livello redatti dai coordinamenti pedagogici territoriali, diviene possibile prendere delle decisioni in merito ad iniziative e progetti di rete (Gariboldi, 2017). Mentre, nel percorso condotto con le scuole dell'infanzia, questo livello si è sostanziato nel territorio provinciale di Como. In particolare, per incentivare gli scambi e il confronto tra le diverse équipe educative, si è organizzato un incontro conclusivo al fine di avviare dei reali momenti di condivisione in una realtà, quella statale, ancora troppo spesso contrassegnata dall'auto-referenzialità delle singole istituzioni.

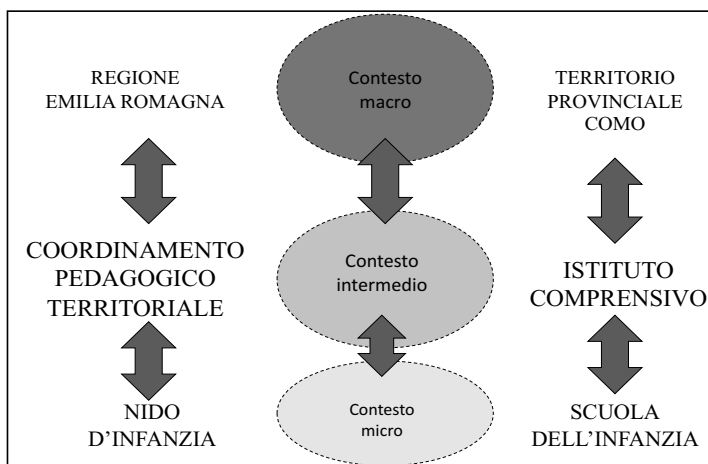


Fig.3: Sistema multilivello nell'attivazione di dinamiche di rete

Inoltre, all'interno del percorso condotto con le scuole dell'infanzia, un'insegnante si è proposta come *amico critico* in un gruppo di lavoro educativo di un altro plesso, passando progressivamente da una condizione iniziale di difesa e resistenza a una di reale apertura e confronto.

In tal senso, «la razionalità riflessiva intesa [...] come procedura euristica condivisa e condivisibile all'interno di un tessuto socio-relazionale, viene così a rappresentare la condizione di possibilità di autentici e validi processi di sviluppo e trasformazione delle organizzazioni, delle istituzioni e dei sistemi sociali» (Striano, 2006, p.16).

4. Conclusioni

In linea con il costrutto di sistema competente delineato nel progetto europeo “*Competence requirements in early childhood education and care*” (Urban et al., 2012), dall'analisi dei percorsi emerge

l'importanza di riconoscere gli istituti comprensivi e i coordinamenti pedagogici territoriali quali organismi istituzionali nevralgici, in quanto chiamati a svolgere importanti funzioni di coordinamento e di governance competente, progettando possibili integrazioni e diramazioni tra i diversi servizi presenti in un territorio.

Si tratta di istituzioni queste ultime chiamate da un lato a promuovere una cultura critica della valutazione, riconoscendo in essa quel dispositivo mediante cui ciascun gruppo educativo può accrescere la sua capacità di autoanalisi, ai fini di interrogarsi sul senso e valore delle pratiche educative e quindi promuovere e tener vivo un costante processo di ricerca (Gariboldi, Babini, Vannini, 2014), dall'altro a incentivare gli scambi pedagogici tra le diverse istituzioni educative, prestando particolare attenzione alla cura della documentazione che sostiene e supporta i processi di valutazione attivati per costruire reali appartenenze (Lave, Wenger, 2006).

In tal senso, significa anche arginare e superare ogni possibile meccanismo di delega e deresponsabilizzazione, sottolineando la coralità intrinseca del processo valutativo e intendendo quest'ultimo come processo continuo che va costantemente ricostruito, mobilitando le risorse presenti in un'impresa comune (Bondioli, 2015).

Per attivare nelle comunità educative coinvolte dei reali percorsi di scambio culturale, diviene rilevante riuscire a coinvolgere il gruppo di lavoro in una pratica sociale di ricerca, superando una logica ispettiva di controllo e adottando una logica di assunzione di responsabilità che implica partecipazione e sviluppo della capacità di autoregolazione (Gariboldi, 2017).

Riferimenti bibliografici

Benedetti, S., Gariboldi, A., & Maselli, M. (eds.) (2017). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia Romagna*. San Paolo d'Argon (BG): Zero-seiup.

- Bondioli, A., & Ferrari, F. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (BG): 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*, 13, pp. 49-67.
- Bondioli, A. (2015). “Promuovere dall’interno”: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In A. Bondioli, D. Savio, *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Brunner, I., & Guzman, A. (1989). Participatory Evaluation: A tool to assess projects and empower people. In R.F. Conner, M. Hendricks (Eds.), *International innovations in evaluation methodology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Butler, D.L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 1206-1220.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D.M., & Wandersman, A. (Eds.) (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: Guilford.
- Fetterman, D.M., Deitz, J., & Gesundheit, N. (2010). Empowerment Evaluation: A Collaborative Approach to Evaluating and Transforming a Medical School Curriculum. *Academic Medicine*, 85, 6, pp. 813-820.
- Garaway, G.B. (1995). Participatory Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, pp. 85-102.
- Gariboldi, A. (2010). Valutazione e promozione della qualità. In AA.VV., *La qualità dei servizi per l’infanzia nella società globale, Convegno nazionale, 27-28 Novembre 2008* (pp. 65-77). Parma: Junior-Spaggiari.
- Gariboldi, A., Babini, M., & Vannini, L. (2014). *La qualità nella scuola dell’infanzia: un percorso di valutazione formativa*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Gariboldi, A. (2017). I sistemi teorici e l’impianto metodologico del sistema di valutazione regionale. In S. Benedetti, A. Gariboldi, M. Maselli (eds.), *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità*

- nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia Romagna* (pp. 35-51). San Paolo d'Argon (BG), Zeroseciup.
- Guba, G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hanberger, A. (2004). *Democratic governance and evaluation*. Paper presented at the Sixth EES (European Evaluation Society) Conference in Berlin, Germany– September 30–October 2.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991-2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Striano, M. (2006). Presentazione all'edizione italiana. In D.A. Schön (1987-2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (pp. 7-19). Milano: Franco Angeli.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early childhood education and Care*. London.

II.7

Gli indicatori di valutazione delle università telematiche italiane: la qualità della formazione a distanza

Evaluation indicators of italian telematic universities: the quality of distance learning

Giuseppe De Simone, Alessandra Gargano

Università degli studi di Salerno

abstract

La convergenza tra il *lifelong learning* e le possibilità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per la didattica, ha fatto emergere quello che sembra essere un nuovo "mercato" della formazione, quello dell'e-learning. L'uso intensivo delle tecnologie per consentire un maggiore accesso alla formazione e all'istruzione, segna una nuova fase dell'esistenza dell'istruzione universitaria, con l'emergere delle cosiddette Università telematiche. Purtroppo, però, quando si parla di formazione a distanza, ci si trova spesso di fronte a tre problemi: confusione, reputazione e concorrenza. Questo porta le università telematiche a confrontarsi con la necessità di dimostrare l'esistenza della qualità nel loro funzionamento e nella loro offerta formativa. Tuttavia, i parametri che di solito vengono utilizzati per misurare il grado di qualità, sono stati generalmente immaginati per istituzioni che differiscono molto da loro. L'intento è quello di analizzare la situazione attuale del dibattito sulla qualità nell'offerta formativa delle università telematiche, provando a stabilire un punto di partenza per riflettere su quali potrebbero essere i parametri più adeguati per valutare la qualità in questo tipo di esperienze e istituzioni.

The convergence between lifelong learning and the possibilities offered by information and communication technologies (ICT) for teaching, has brought out what seems to be a new "market" of training, that of e-learning. The intensive use of technologies to allow a greater access to training and education, marks a new phase of existence of university education,

with the emergence of the so-called telematic universities. Unfortunately, however, when we talk about distance learning, we often face with three problems: confusion, reputation and competition. This leads the telematic universities to confront with the need to demonstrate the existence of quality in their operation and in their educational offer. However, the parameters that are usually used to measure the degree of quality, have generally been imagined for institutions that differ greatly. The intention is to analyze the current situation of the debate on quality in the training offer of telematic universities, trying to establish a starting point to reflect on which may be the most adequate parameters to evaluate the quality in this type of experiences and institutions.

Parole chiave: qualità, valutazione, università telematiche, e-learning

Keywords: quality, evaluation, telematic universities, e-learning

1. Introduzione

La valutazione e l'assicurazione della qualità nell'istruzione universitaria rivestono un valore primario per la maggior parte degli Stati membri dell'Unione Europea.

Il discorso sulla qualità è legato al Processo di Bologna iniziato successivamente alla Dichiarazione di Bologna del 1999, che ha varato una serie di misure mirate a creare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Il bisogno di accrescere la qualità della didattica universitaria viene poi rimarcata, a partire dal 2005, con l'introduzione degli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* e col Comunicato di Leuven/Louvain-la-Neuve nel 2009, nonché con quelli di Bucarest nel 2012 e di Yeveran nel 2014 (www.rivista.scuolaiaad.it).

Nel 2006, con il Decreto Legge 262, inizia il rinnovamento del sistema di valutazione dell'università, con l'istituzione dell'Agenda Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). All'ANVUR, effettivamente costituita nel 2011 e operativa da gennaio 2012, è affidata la valutazione esterna della qualità delle attività delle Università e degli Enti di Ricerca. Al sistema nazionale AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditemento), avviato dall'ANVUR nel 2013, spetta invece il compito di definire le politiche di Assicurazione della Qualità degli Atenei italiani, formulate in coerenza con gli "Standard e le linee guida per l'Assicurazione della qualità nell'area dell'educazione superiore europea".

La qualità della didattica e della ricerca delle università italiane è quindi affidata al sistema AVA, dove l'Autovalutazione, la Valutazione e l'Accreditemento costituiscono «elementi interdipendenti di un processo integrato e finalizzato al miglioramento continuo delle singole istituzioni e del sistema universitario» (DM 47/2013 e DM 1059/2013). Il sistema integrato AVA è stato però modificato dal nuovo documento dell'ANVUR del 05/05/2017 (*Linee guida per l'Accreditemento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari*) per semplificare il primo sistema

AVA e avere una migliore aderenza agli standard europei per l'assicurazione della qualità, ridefiniti nel 2015.

2. Parametrizzazione della qualità nell'apprendimento telematico

Nell'ambiente universitario, l'emergere della formazione virtuale, o e-learning, lontano dall'apparire come un'opportunità per sviluppare e aggiornare i bisogni della società, viene percepito come una minaccia da alcune istituzioni universitarie.

È chiaro che qualsiasi metodologia per l'apprendimento dovrebbe essere utile e positiva, e in questo senso ci sono già molte iniziative in tutto il mondo che stanno lavorando per stabilire standard per certificare la qualità dei progetti basati sull'e-learning.

Criteri di qualità nelle università telematiche. Se prendiamo come riferimento le università create specificamente per essere telematiche, i parametri di qualità dovrebbero considerare le caratteristiche proprie di questo tipo di università e potrebbero tenere in conto i seguenti criteri:

- Criteri relativi all'offerta formativa: Questa sezione terrebbe conto dell'offerta dei piani di studio e delle attività di formazione e della loro pertinenza rispetto alle esigenze sociali e del mercato del lavoro del segmento di popolazione a cui l'Università è rivolta.
- Criteri riguardanti l'organizzazione e la tecnologia: Dovrebbe considerarsi se l'organizzazione e la tecnologia sono al servizio degli studenti e del conseguimento degli obiettivi dell'Università e se si dispone di una piattaforma stabile, che garantisca la comunicazione tra tutti i membri della comunità universitaria.
- Criteri relativi ai materiali: Per quanto riguarda i materiali di studio, i criteri dovrebbero fare riferimento alla qualità del loro contenuto e all'adeguatezza del loro design in un ambiente di formazione virtuale, non in presenza.

- Criteri riguardanti l'insegnamento: In questa sezione, sarebbero da considerare aspetti chiave:
 - le garanzie sui processi di selezione e valutazione del personale docente;
 - l'esistenza di un sistema di supporto per insegnanti, che faciliti la flessibilità nello studio;
 - un aiuto sostenuto e programmato;
 - il feedback necessario affinché lo studente possa controllare adeguatamente il proprio processo di studio;
 - sistemi di accreditamento rigorosi e chiari.
- Criteri riguardanti la creazione di conoscenza: Infine, per quanto riguarda la creazione di conoscenza, l'esistenza di strutture che consentano la ricerca nell'università stessa e la collaborazione con altre università, istituzioni e imprese dovrebbero essere prese in considerazione.

Sebbene, ovviamente, i meccanismi di parametrizzazione della qualità varieranno a seconda del contesto (Tait, 1997), ad oggi, si potrebbe dire che ci sono due principali tendenze in relazione alle pratiche per valutare la qualità delle istituzioni, che impartiscono la formazione in forma telematica.

Gli approcci più globali sono divisi, in questo momento in due grandi tendenze:

- a) Sistemi di valutazione della qualità incentrati su modelli di qualità standard (TQM, EFQM, ecc.).
- b) Sistemi basati sulla pratica del benchmarking, che mirano a fornire strumenti e indicazioni per migliorare le pratiche basate sull'osservazione, il confronto e la cooperazione basata su buone pratiche.

3. La qualità delle università telematiche

Insegnamento telematico, Università telematiche, e-learning, mobile education, online education, sono tutti nomi che vengo-

no utilizzati per indicare la stessa cosa, ma non è detto che si parli della stessa cosa, pur condividendo il nome.

Come valutiamo le università telematiche? Di certo non è possibile utilizzare gli indicatori validi per le università in presenza e quindi sarebbe necessario creare un nuovo ranking solo per le università telematiche.

Attualmente sono stati introdotti degli elementi propri per le università telematiche nei ranking che già esistono per l'università tradizionale, che si dividono in "ranking per sede" e "ranking per CdS".

Negli Stati Uniti sono anni che si porta avanti uno studio sulle università telematiche e in quello del 2017 sei milioni e mezzo di studenti risultano essere coinvolti nell'insegnamento online, di cui la metà seguono il corso interamente online, mentre gli altri frequentano solo alcuni corsi in e-learning. Un altro studio parallelo in Canada, svolto con la stessa metodologia di quello americano, dà gli stessi risultati.

L'Università Oberta de Catalunya e l'Open University del Regno Unito, due delle più importanti università online in Europa, hanno unito le forze per sviluppare il progetto europeo CODUR, coordinato dal gruppo di ricerca Edul@b e con la collaborazione del centro di ricerca Consiglio Nazionale della Ricerca - Istituto delle Tecnologie Didattiche, al fine di creare una dimensione telematica dei ranking universitari.

4. Conclusioni

Ma quindi l'università tradizionale è destinata a finire? Assolutamente no! Ciò che bisogna imparare a fare è considerare l'insegnamento telematico come una parte integrante molto importante del sistema universitario.

Bisogna, dunque, non utilizzare degli indicatori propri per le università telematiche, con un ranking diverso rispetto a quello delle università tradizionali, i quali rimangono contro le istituzioni

online. È necessario generare un set di indicatori di qualità per misurare la dimensione online e tali indicatori dovranno essere gestiti, in un primo momento, da università propriamente telematiche e poi convergere nelle università in presenza, adattando i propri ranking di insegnamento telematico ai loro.

Tutti siamo consapevoli che qualsiasi innovazione incontra sempre la risposta della resistenza al cambiamento, ma questo è un cambiamento che alla fine risulterà essere un beneficio per tutti.

Perché, come ha detto il politico e scrittore ceco Václav Havel, “Viviamo in un'era in cui tutto è possibile e nulla accadrà con certezza”.

Riferimenti bibliografici

Decreto Ministeriale 30 gennaio 2013 n. 47, Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica.

Decreto Ministeriale 23 dicembre 2013 n. 1059, Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica Adeguaamenti e integrazioni al DM 30 gennaio 2013, n.47

Linee guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari, http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/08/LG_AVA_10-8-17.pdf.

<http://rivista.scuolaiad.it/primo-piano/miglioramento-della-didattica-universitaria-e-valutazione-della-qualita-politiche-ed-esperienze-nel-contesto-italiano#fnref-2158-4>.

Tait, A. (1997). *Quality Assurance in Higher Education: Selected Case Studies*. Vancouver, The Commonwealth of Learning.

II.8

Fanno il meglio, saranno I migliori? Rapporto tra risultati ai test di ingresso e risultati accademici

They do the best, will They be the best? Relationship between entry tests results and academic outcomes

Maria Luisa Iavarone, Giuseppe Aiello, Francesco Girardi

Università di Napoli Parthenope

abstract

Il test di ingresso per l'accesso ai corsi di laurea costituiscono una procedura soggetta ad estrema autonomia organizzativa. Sebbene si stia diffondendo il ricorso a strumentazioni standardizzate l'affidabilità di tali strumentazioni rimane invece ancora incerta.

L'obiettivo dello studio è stato porre in relazione i risultati conseguiti nei test di ingresso con quelli al termine del percorso di studio accademico al fine di verificare l'effettiva capacità del test di selezionare gli studenti "migliori", ovvero, in grado di completare il corso di studi nel minor tempo col più elevato punteggio con lo scopo ultimo di valutare l'effettiva affidabilità della prova e se essa possa costituire fattore predittivo di successo accademico.

Entry tests to access degree courses in Italy are procedures still exposed to extreme organizational autonomy. Although the implementation of standardized instruments is spreading, the reliability of such mechanisms remains rather uncertain.

The objective of this study is to relate candidates' results at the entry tests with their achievements at the end of the academic study course. The survey aimed to verify the actual ability of the test to select the "best" students or able to complete the course of study in the shortest time with the highest score, with the ultimate purpose of evaluating the actual reliability of the test and whether it can be a predictor of academic success.

The investigation turns out to be fruitful in order to detect how entry tests can be a reliably predictive source of information of students' training success.

Parole chiave: Test di ingresso, risultati accademici, affidabilità della valutazione, predittività valutativa

Keywords: Entry Test, Academic Outcomes, Reliability of Assessment, Predictive Evaluation

1. Introduzione

Il test di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale a ciclo unico ad accesso programmato (Legge 2 agosto 1999, n.264, art.4) costituisce nella pratica amministrativa degli atenei italiani una procedura soggetta ad estrema autonomia organizzativa. Sebbene si stia diffondendo il ricorso a strumentazioni standardizzate a cui molti atenei si stanno affidando (e.g. metodologia CISIA per TOLC) la pratica di affidabilità delle strumentazioni valutative prodotte *in house* dagli Atenei rimane invece ancora incerta.

A tale scopo l'obiettivo dello studio è stato porre in relazione i risultati conseguiti nei test di ingresso con i risultati con quelli al termine del percorso di studi accademico (Wiggins, 2011), allo scopo di riflettere su quanto queste prove possano essere affidabilmente predittive del successo formativo (O'Connor *et alii*, 2007; Sulphrey *et alii*, 2018). Sono stati quindi individuati i migliori studenti collocati nelle prime dieci posizioni in graduatoria al test di ingresso in 4 annualità successive per due CdS di primo e secondo livello per i quali è stato rilevato il risultato formativo conseguito al termine del loro ciclo di studi. L'indagine ha inteso verificare l'effettiva capacità del test di selezionare gli studenti "migliori" ovvero in grado di completare il corso di studi nel minor tempo col più elevato punteggio (Alnahdi, 2015). Lo scopo ultimo dello studio è avviare una riflessione interna all'Ateneo finalizzata a valutare l'effettiva affidabilità della prova prodotta *in house* e se tale affidabilità possa costituire fattore predittivo di successo accademico (Civettini, 2017).

2. Lo studio

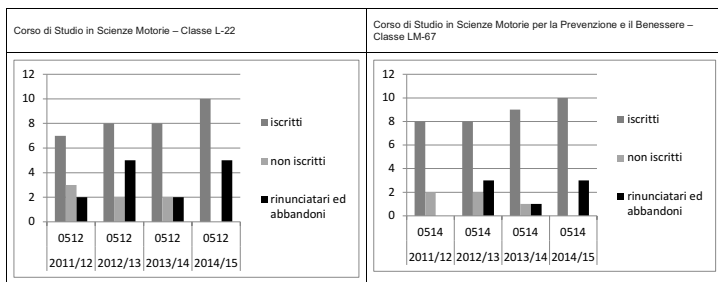
Lo studio ha preso in analisi le coorti degli studenti immatricolati negli a.a. 2011-12; 2012-13; 2013-14; 2014-15 nell'ambito delle quali sono stati individuati quelli che si sono classificati nel-

le prime 10 posizioni al test di ingresso del CdS di primo livello in scienze motorie (L-22) e di secondo livello (LM-67). Le carriere di questi studenti sono state tracciate allo scopo di verificare il tempo impiegato a concludere il percorso di studi e il punteggio finale conseguito. Questi due indicatori sono stati utilizzati per definire un indice di successo formativo rispetto alla performance di ingresso. Avvalendosi di statistiche descrittive lo studio ha inteso evidenziare se vi sia o meno una correlazione significativa tra i due risultati (test di ingresso e conseguimento titolo).

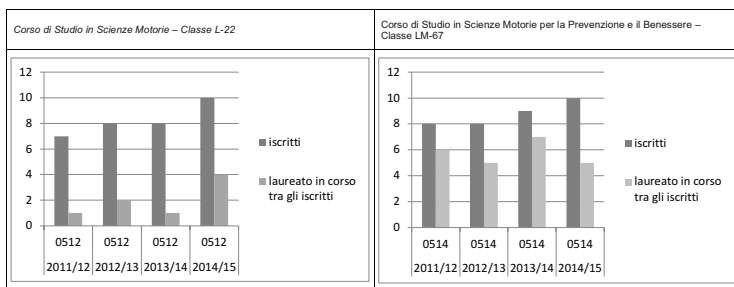
Gli esiti di tali correlazioni si intendono utilizzabili anche per un più attento e rigoroso processo di *auditing* interno al CdS anche ai fini delle valutazioni ANVUR e non ultimo allo scopo di avviare un processo di miglioramento interno nella pratica di strutturazione delle prove future.

3. Metodologia e strumenti

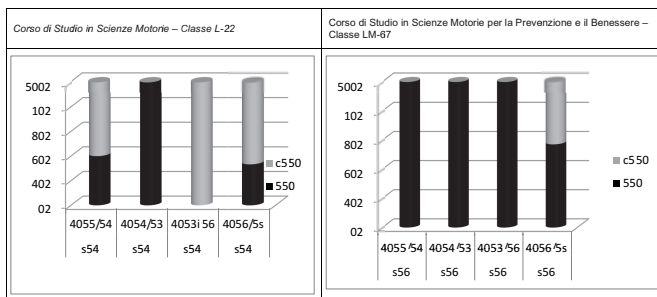
La metodologia di cui lo studio si è avvalso è stata innanzitutto il “tracciamento delle carriere” degli studenti ovvero si è andato a verificare quali esiti accademici, in termini di carriera, di tempo impiegato e di punteggio finale conseguito, avevano riportato gli studenti che si erano classificati nei primi 10 posti delle graduatorie di ammissione. Si riportano di seguito gli istogrammi comparati con la distribuzione dei dati rilevati.



**Graf. 1: Conferma della scelta del corso di studio:
Andamento dei primi 10 migliori risultati ai test d'ingresso in 4 annualità
per corso di studio**



**Graf. 2: Tracciamento degli iscritti
nel completamento del corso di studio:
in base al tempo impiegato**



**Graf. 3: Tracciamento degli iscritti nel completamento del corso di studio:
in base al punteggio di laurea conseguito**

Il secondo passo è stato quello di utilizzare gli indicatori “tempo” impiegato (t) e “punteggio di laurea” (PI) per definire un *indice di successo formativo* (valore) rispetto alla performance di ingresso.

$$V = \frac{PI}{t}$$

L'indice “V” misura il successo formativo in termini di efficienza, mettendo in relazione il punteggio di laurea con il tempo impiegato per il conseguimento del titolo. Tale indicatore fornisce una misura più attendibile del mero voto di laurea nella misurazione della performance “eccellente”.

Con strumenti di statistica descrittiva lo studio ha inteso evidenziare se vi fossero o meno correlazioni significative tra i due risultati (test di ingresso e punteggio di laurea).

Corso di Studio in Scienze Motorie – Classe L-22 0512			Corso di Studio in Scienze Motorie per la Prevenzione e il Benessere – Classe LM-67 0514		
Voto di laurea	n. anni impiegati	Valore indice V	Voto di laurea	n. anni impiegati	Valore indice V
110	3	36,66	110	2	55
110	4	27,50	110	3	36,66
87	3	29,00	87	2	43,50
87	4	21,75	87	3	29,00

Tab.1: Intervallo di variazione dei valori dell'indice V per corso di studio

Per ciascuna coorte di riferimento si è proceduto a misurare la dispersione dei valori V calcolati rispetto al valore atteso ideale V* secondo la seguente formula:

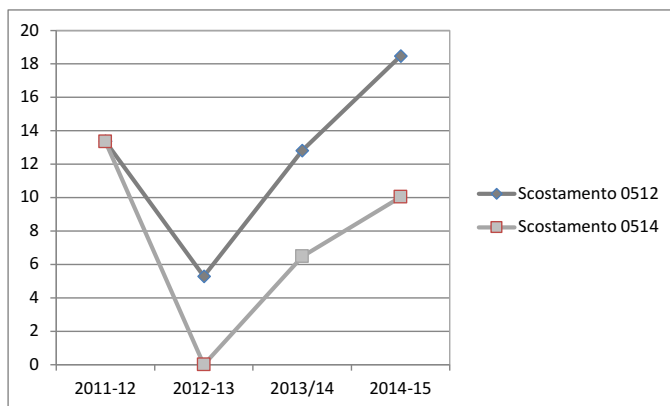
$$Is = \sqrt{\frac{\Sigma(V^* - v_n)^2}{N}}$$

Il Valore V^* è uguale al Max del valore V per ciascun corso di studio.

Nella Tabella seguente si riportano gli scostamenti medi rispetto ai valori teorici attesi

Coorte	Is 0512	Is 0514
2011-12	13,368	13,346
2012-13	5,292	0
2013/14	12,828	6,481
2014-15	18,472	10,0311

Tab.2: Indici dello scostamento dal valore atteso per coorti e corsi di studio



Graf.4: Rapporto Efficacia/Efficienza nel completamento del corso di studi
Andamento delle coorti dei primi 10 migliori risultati
ai test d'ingresso distinti per corso di studio

Gli esiti di tali correlazioni si intendono utilizzabili anche per un più attento e rigoroso processo di *auditing* interno al CdS ai fini delle valutazioni ANVUR e non ultimo allo scopo di avviare un processo di miglioramento interno nella pratica di strutturazione delle prove future.

4. Discussione

L'elaborazione dei dati ha evidenziato che i punteggi più alti ai test di ingresso sono: a) scarsamente o debolmente predittivi nella scelta del CdS di laurea triennale (L22) [i non iscritti e gli abbandoni pesano mediamente il 36% per la L 22 e il 30% per la LM 67]; b) scarsamente o debolmente predittivi in relazione alla massima efficienza (miglior rapporto punteggio/tempo) nel conseguimento del titolo nella laurea triennale [tra gli iscritti il tasso medio di successo raggiunge solo il 56% e si laurea in corso solo il 22%]; c) maggiormente predittivi in relazione alla massima efficienza (miglior rapporto punteggio/tempo) nel conseguimento del titolo nella laurea magistrale [Si laurea in corso il 66%]; d) maggiormente predittivi in presenza di coorti omogenee di studenti per la laurea magistrale.

5. Conclusioni

L'indagine nel suo complesso ha rivelato una modesta capacità predittiva del test di ingresso per la laurea triennale che tuttavia aumenta per il CdS di laurea magistrale.

Sembra ragionevole inferire che ai fini del conseguimento dei migliori risultati accademici abbia maggior peso un percorso di studi consapevolmente orientato piuttosto che il mero risultato del test di ingresso.

Riferimenti bibliografici

- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning. Beyond the Black Box*, Cambridge, University of Cambridge - School of Education.
- Ayyaf, A.H.M. & Magzoub, M.E. (2014). *Admission Criteria as Predictors of Student Academic Performance in the College of Nursing*. Proceedings of the First International Conference on Assessment & Evaluation, Riyadh: The National Center for Assessment in Higher Education.
- Alnahdi, G.H. (2015). Aptitude Tests and Successful College Students: The Predictive Validity of the General Aptitude Test (GAT) in Saudi Arabia. *International Education Studies*, 8(4), pp. 1-6,
- Bramanti, A., & Odifreddi, D. (2009). *Una strada per il successo formativo*. Guerini e Associati.
- Civettini, C. (aed.), (2017). *Il successo formativo all'università: ostacoli e ricerca di soluzioni*. Unitrento.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- O'Connor, M.C., & Paunonen, S.V. (2007). *Big Five personality predictors of post-secondary academic performance*. *Personality and Individual Differences*, 43(5), pp. 971-990.
- Wiggins, G. (2011). *A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment*, April 1.
- Sulphey, M.M., Nasser Saad AlKahtani, & Abdul Malik Syed (2018). Relationship between admission grades and academic achievement. *The International Journal entrepreneurship and sustainability issues*, 5. 3.

II.9

**Dall'autovalutazione (RAV) al piano di miglioramento (PdM):
come cambia la professionalità docente****From the sel assessment (RAV) to the improvement plan (pdm):
how the teacher's professionalism changes****Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi***Università degli Studi di Perugia*

abstract La valutazione del sistema educativo d'istruzione, secondo l'art. 6 del D.P.R. n. 80/2013, favorisce sempre di più l'autonomia e la responsabilizzazione delle scuole, nella progettazione e nella realizzazione degli interventi educativi, in connessione con altre agenzie educative del territorio. Il Sistema Nazionale di Valutazione rientra in questa prospettiva, ed ha come modello teorico il CIPP (Contest, Process, Product) per giungere al modello CEP (Contesto, Esiti, Processi). Il presente lavoro, attraverso l'analisi dei RAV e dei PdM, degli istituti accreditati dall'USR Umbria, per le attività di tirocinio del CdL in Scienze della Formazione Primaria, analizza i processi messi in atto dalle istituzioni scolastiche, con l'obiettivo di comprendere "se" e "come" la cultura della valutazione possa modificare l'agire didattico e la professionalità docente. È interessante indagare sulla consapevolezza e sul significato che gli insegnanti, non direttamente coinvolti nelle procedure di valutazione del sistema scuola, attribuiscono a tale pratica e il senso e il valore che può rappresentare per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. La documentazione raccolta ha permesso di analizzare in particolare l'area 3 A Processi - pratiche educative e didattiche dei RAV e successivamente il rapporto di congruenza tra RAV e PdM corrispondente. Il questionario quali-quantitativo somministrato agli insegnanti ha eviden-

* Seppure il lavoro è frutto della collaborazione tra gli autori, sono da attribuire a Mina De Santis i §§ 1,2; a Lorella Lorenza Bianchi il § 3.

abstract ziato la loro consapevolezza rispetto ai processi di valutazione e la ricaduta sulla qualità dell'offerta formativa, per il miglioramento delle pratiche professionali.

The evaluation of the educational system of Instruction, according to the art. 6 of the D.P.R. n.80/2013, increasingly favours the autonomy and responsibility of schools, in the design and implementation of educational interventions, in connection with other educational institutions in the area. The National Evaluation System falls within this perspective, and has as its theoretical model the CIPP (Contest, Process, Product) to reach the CEP model (Context, Outcomes, Processes). The present work, through the analysis of the RAV and the PdM, of the institutes accredited by the USR Umbria, for the training activities of the CdL in Primary Education Sciences, analyses the processes implemented by the educational institutions, with the aim of to understand "if" and "how" the culture of evaluation can modify the didactic action and the teaching professionalism. It is interesting to investigate the awareness and meaning that the teachers, not directly involved in the evaluation procedures of the school system, attribute to this practice and the meaning and value that can represent for the improvement of the quality of the educational offer and the general learning. The collected documentation made it possible to analyse in particular the 3 A Processes - educational and didactic practices of the RAV and subsequently the congruence ratio between the RAV and the corresponding PdM. The quality-quantitative questionnaire given to teachers highlighted their awareness of the evaluation processes and the impact on the quality of the training offer in the improvement of professional practices

Parole chiave: Valutazione, Autovalutazione (RAV), Piano di Miglioramento (PdM), Consapevolezza Professionale, Agire Didattico.

Keywords: Evaluation, Self-Assessment (RAV), Improvement Plan (PdM), Professional Awareness, Didactic Acting.

1. Dalla valutazione all'*accountability*

Al termine valutazione vengono attribuiti diversi significati che differiscono rispetto al contesto e all'uso che ne viene fatto, in particolare in ambito educativo la contrapposizione è rappresentata dal verbo "misurare" che ne evidenzia la dimensione quantitativa "versus" il termine "apprezzare" che ne sottolinea la dimensione qualitativa. La cultura della valutazione (Notti, 2017) muove verso la ricerca di senso e di significato dell'azione formativa (Giannandrea, 2011), al fine di spiegare, comprendere ed interpretare, «un vero e proprio processo di attribuzione di "valore" a qualcosa, per poterla promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si valuta» (Dominici, 2018, p. 66), quindi prendere decisioni future. Per questo accanto alla valutazione di profitto, attraverso la quale si valutano gli apprendimenti degli allievi, troviamo diverse tipologie di valutazione, tra cui quella di processo e quella di sistema (Bosio, Fabricatore, 2005); spesso vissute più come atto burocratico che come azioni per riflettere e migliorare il funzionamento di un sistema formativo, poiché «la qualità di un sistema scolastico non è caratterizzata unicamente dalle politiche scolastiche decise a livello nazionale, ma dipende anche da come il servizio viene effettivamente realizzato» (INVALSI, 2010, p.17). Grazie al DPR del 28-3-2013, n. 80, "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" in Italia è stato possibile istituire il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, spostando l'attenzione sul concetto di "accountability" (Corsini, 2010) e di "improvement", piuttosto che su quello di controllo, evidenziando così l'aspetto sociale della rendicontazione «nel senso di rendere conto del proprio lavoro a tutti i portatori di interessi all'interno del processo di valutazione allontanandosi da una concezione di miglioramento autoreferenziale, muove l'idea di un miglioramento che risponda, invece alle esigenze degli stakeholders" (Baldassarre, Tamborra, 2017, p. 316).

In Italia la sensibilizzazione verso la valutazione di sistema è nata sotto la spinta di esperienze americane e europee (Castoldi, 2008), di tipo prevalentemente psicometrico, discutibile dal punto di vista pedagogico, per poi evolversi verso modelli più articolati. L'Italia infatti si ispira al modello CIPP (Context- Input-Process-Product) che «per valutare il “prodotto”, vale a dire i risultati conseguiti durante il “processo”, bisogna rapportarlo al “contesto” cioè alla situazione di partenza della scuola, degli alunni e dell'ambiente sociale in cui essi si collocano» (Zaniello, 2017, p. 94). L'art. 6, comma 1° del già citato DPR 80/2013 prevede che il processo di valutazione del sistema delle istituzioni scolastiche (Forte, 2003) si sviluppi in quattro fasi: l'autovalutazione (MIUR-INVALSI, 2017), attraverso il Rapporto di autovalutazione (RAV) e un successivo Piano di Miglioramento (PdM); la valutazione esterna attraverso l'individuazione da parte dell'INVALSI di situazioni da sottoporre a verifica (INVALSI, 2016); l'azione di miglioramento e la rendicontazione sociale attraverso la pubblicazione dei risultati.

La valutazione non rappresenta più uno strumento di selezione, oggi siamo sempre più consapevoli che «il processo valutativo sia la strategia migliore, se correttamente impostata dal punto di vista scientifico e metodologico, di leggere, interpretare, prendere coscienza e rendersi consapevoli di ciò che si realizza nella situazione fattuale. Diventa cioè lettura significativa dell'esperienza in atto; controllo e verifica della gestione complessiva dell'intervento proposto ed attuato» (Baldassare, & Piu, 2012, p. 41). La valutazione della scuola dovrebbe essere di tipo democratico, per produrre conoscenza al servizio della comunità e degli stakeholders; purtroppo rischia di rimanere ingabbiata in quella di tipo burocratico, al servizio del potere, e in quella autocratica, utile a coloro che controllano le risorse (Palumbo, 2018).

2. Ricerca e dati della documentazione

Partendo dal presupposto che l'obiettivo del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è quello di migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, abbiamo voluto condurre un'indagine con l'obiettivo di comprendere "se" e "come" la cultura della valutazione (Galliani, 2015) modifica l'agire didattico (Cerri, 2012; Perla, & Vinci, 2016) e la professionalità docente; la consapevolezza e il significato che gli insegnanti, non direttamente coinvolti nelle procedure di valutazione del sistema scuola, attribuiscono a tale pratica e il senso e il valore che può rappresentare l'autovalutazione per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. L'indagine ha coinvolto 40 Istituti Scolastici dell'Umbria, accreditati dall'Ufficio Scolastico Regionale per le attività di tirocinio per il CdS in Scienze della Formazione Primaria, e 100 insegnanti non direttamente coinvolti nel processo di autovalutazione dell'istituto. La ricerca si è svolta in quattro fasi, la prima costituita dalla raccolta della documentazione: Rapporto di Auto-Valutazione (RAV), Piano di Miglioramento (PdM) e Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF); dalla lettura esplorativa dei citati documenti e dalla successiva analisi dettagliata dei RAV al punto: "3 A, Processi e pratiche educative e didattiche". Nella seconda fase è stata effettuata l'analisi per la rilevazione delle congruenze-discrepanze tra RAV, al punto 3A, e PdM, poiché «il processo coinvolto nel miglioramento non si definisce per la prima volta all'interno del piano di miglioramento, ma viene già circoscritto nelle fasi conclusive del proprio RAV» (Robasto, 2017, p. 61). Nella terza fase è stato elaborato un questionario anonimo quali-quantitativo e somministrato agli insegnanti non direttamente coinvolti nel processo di Auto-Valutazione. La quarta fase è stata dedicata all'analisi dei dati raccolti.

Una difficoltà è rappresentata dalla non facile reperibilità dei materiali, nonostante gli istituti abbiano l'obbligo di pubblicizzare i risultati raggiunti, il 15% non ha reso disponibili i seguenti

documenti: RAV, PdM e PTOF. Per quanto riguarda la congruenza-discrepanza tra RAV e PdM, si rileva la congruenza nel 45% dei documenti, il 30% sono incongruenti e il 10 % disomogenei. Questo mette in evidenza «l'esigenza di un accompagnamento mirato nella redazione dei Piani di Miglioramento per incrementare il grado di coerenza interna fra le aree di criticità emergenti dal RAV» (Perla, Baldassare, Vinci, & Tamborra, 2016, p. 11). Nei PdM emergono proposte per cambiare l'agire didattico: ampliare i tempi del confronto collegiale su metodologie e strategie didattiche innovative; promuovere le azioni relative ad una organizzazione flessibile della classe/sezione (classi aperte, cooperative learning); sviluppare una formazione diffusa sull'utilizzo delle tecnologie per innovare la didattica; sviluppare metodologie laboratoriali; elaborare rubriche valutative in modo che tutte le discipline possano avere parametri di valutazione condivisi; elaborare Unità di Apprendimento su compiti di realtà. Queste proposte rappresentano anche i bisogni formativi dei docenti, infatti il «bisogno formativo è strettamente correlato sia alla figura professionale che il soggetto riveste sia all'insieme di competenze richieste dall'ente/contesto (...) per l'esecuzione delle attività lavorative» (Robasto, 2017, p. 35).

3. Risultati del questionario

L'indagine ha rappresentato un'opportunità di confronto sulle aspettative e sulle consapevolezza professionali degli insegnanti, in relazione allo sviluppo professionale attivabile nei processi di valutazione/autovalutazione (Castoldi, 2015). Lo strumento di ricerca si è configurato come una significativa occasione di riflessione critica sulla qualità e sulla rispondenza dei processi di innovazione delle istituzioni scolastiche umbre, attraverso la documentazione dei processi esperiti, oltre che come punto di partenza per ri-progettare, ove necessario, nella prospettiva di un miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa. Inoltre

l'offerta formativa delle scuole deve essere efficace, capace di leggere, comprendere e integrarsi con le esigenze e con le risorse del territorio; nessun cambiamento sostanziale potrà mai essere accolto senza un adeguato supporto organizzativo. Su 100 questionari somministrati ne sono stati restituiti 89, numerati progressivamente per effettuare l'analisi. L'età di servizio dell'85% degli insegnanti si aggira intorno ai 15/20 anni di tempo indeterminato, mentre il 10% ha un periodo di tempo indeterminato che oscilla tra 0-8 anni; il 5% ha invece un incarico a tempo determinato. Una prima riflessione ci porta a constatare che è piuttosto elevata l'età di servizio e anche la relativa età anagrafica o l'età in cui si raggiunge la stabilità del posto di lavoro, alla luce di queste osservazioni, verosimilmente, si apre un altro interrogativo, non direttamente legato a questa ricerca, rispetto all'attuale durata dei percorsi di formazione e/o di entrata nel mondo del lavoro. Altro dato significativo che si evidenzia nell'indagine è la netta prevalenza del sesso femminile rispetto a quello maschile, il 98% dei docenti sono donne, mentre un 2% sono maschi. Per il 78,5% le attività di valutazione-autovalutazione del sistema scuola, hanno avuto un impatto positivo sul proprio sviluppo professionale, anche se non sempre viene dichiarato quale sia stato il reale cambiamento nell'azione didattica. Il risultato evidenzia una decisa connotazione positiva che comunque va declinata e compresa nei singoli segmenti.

Il 67,5% sostiene che la valutazione e l'autovalutazione rappresentano un valore aggiunto nella consapevolezza della propria professionalità (Volpi, 2012): «Leggendo il RAV ho capito cosa devo cambiare o potenziare nel mio lavoro per migliorare la mia professionalità e sostenere l'innovazione scolastica» (Q.n.14). «Per gestire il compito educativo, trovo che l'unica possibilità sia la costruzione di una cultura professionale fondata sulla capacità di riflettere sui dati dell'esperienza quotidiana e ricostruirla continuamente, progettando e valutando i percorsi attivati» (Q.n.41). Il 3,4% considera in modo negativo l'elaborazione del RAV e del PdM, «questi documenti rispondono ad un modello

manageriale di scuola, si riferiscono solo alle performance, riflettono un'idea aziendalista dell'approccio educativo, e non mi interessano» (Q.n.25). Il 37,5% afferma l'abitudine da parte dei dirigenti ad informare i docenti attraverso canali comunicativi occasionali e informali, piuttosto che attraverso una comunicazione ufficiale, senza permettere un percorso di riflessione condivisa, «nella mia scuola il dirigente non favorisce lo scambio di esperienze, l'organizzazione scolastica è tutta nelle sue mani, non sempre si favorisce la progettualità e lo sviluppo di vere comunità di pratiche, le informazioni vengono date nei corridoi» (Q.n.35). «La presentazione del RAV e del PdM nel collegio docente è un puro atto formale» (Q.n.29). «Veniamo solo informati attraverso la visione di inutili slide» (Q.n.43). Si segnala con forza l'importanza di una maggiore comunicazione tra il dirigente e/o il nucleo di valutazione «per dare una informazione più dettagliata sulle ragioni espresse nei RAV e approfondire il ventaglio di criteri presi in esame nella stesura del PdM» (Q.n.10). La valutazione del sistema scuola viene definita dal 48,5%, una pratica ancora non del tutto completa, «non temo la valutazione dei processi scolastici, anzi la considero molto positiva, purché essa mi permetta di continuare una vera riflessione e un autentico confronto con i colleghi del mio team, con il dirigente e con le famiglie» (Q.n.25). Non si evidenziano le ragioni didattiche e pedagogiche delle azioni messe in campo, non si individuano con chiarezza le ricadute del piano di miglioramento sull'agire didattico, «io penso che l'elaborazione del RAV debba richiedere la partecipazione di tutto il collegio, il dirigente ha un peso eccessivo, mentre solo le insegnanti fanno le difficoltà che incontrano nei processi di insegnamento-apprendimento» (Q.n.74). Rispetto alla formazione sulla valutazione il 54,6% dei docenti dichiara di non aver mai ricevuto alcun tipo di aggiornamento formale o informale, mentre il 45,4% dichiara di averla ricevuta nei seguenti modi: il 40% da parte del dirigente scolastico; il 32% da parte dei colleghi; il 9,6% da parte di formatori esterni, mentre il 47,3% chiede di sviluppare le competenze valutative

anche di coloro che non partecipano al nucleo valutativo d'istituto, con percorsi di formazione specifici, ai fini di una riflessione epistemologica sull'argomento.

Con riferimento alla ricaduta della valutazione in termini di maggiore/minore soddisfazione sul lavoro, il 48% indica che la valutazione ha comportato un aumento di soddisfazione nel lavoro; il 36,8% riconosce una maggiore consapevolezza rispetto alle scelte del sistema scuola, mentre il 4,8% parla di una diminuzione della motivazione e della soddisfazione di insegnare, «mi sento troppo controllato e non libero di esprimermi con creatività» (Q.n.13).

Una sintetica riflessione sulla significatività di questi dati porta a dire che la maggioranza degli insegnanti intervistati apprezza l'esperienza del RAV e del PdM, ma conosce la documentazione di tali processi in modo prevalentemente estemporaneo, non sistematico e soprattutto tali pratiche non sempre contribuiscono a monitorare e ridefinire l'agire didattico. Il confronto e l'incrocio dei dati offrono l'immagine di un docente non completamente consapevole e non sempre in grado di sviluppare una propria ermeneutica professionale, rispetto ai percorsi di valutazione ed autovalutazione del sistema scuola.

Riferimenti bibliografici

- Baldassare, M., & Tamborra, V. (2017). Qualità e strumenti dei processi autovalutativi negli istituti scolastici. In A.M. Notti (eds.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 315-333). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Baldassare, V. A., & Piu, C. (2012). Teorie e pratiche di valutazione: tra selezione controllo e promozione di crescita. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale, pp. 37-43.
- Bosio, P., & Fabricatore, V. (2005). *Valutazioni. Autoanalisi d'Istituto e valutazione di sistema: pratiche e approfondimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.

- Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEL.
- Cerri, R. (2012) (Ed.). *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carocci.
- Corsini, C. (2010). Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, III, (2), pp. 41-47.
- Dominici, G. (2018). Quando la valutazione diventa risorsa aggiuntiva nei processi di istruzione. In A. Marzano, & R. Tammaro (Eds), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Notti* (pp. 65-75). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Palumbo, M. (2018). Valutare per migliorare: dalla teoria alla pratica. In M. Faggioli (Ed.), *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico* (pp.18-34). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Forte, B. (2003). Autovalutazione: espressione dell'autonomia delle scuole. In M. Bracci (Ed.), *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola* (pp. 19-41). Roma: Armando.
- Galliani, L. (2015). (Ed.). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Giannandrea, L. (2011). Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per docenti e studenti. *Education Sciences & Society* 2, (2), pp. 109-119.
- INVALSI (2010). *Il quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. Estratto da: http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf (15/09/2018).
- INVALSI (2016). *La valutazione delle scuole in Italia: a cosa serve, come è realizzata*. Istruttoria per la Conferenza del Sistema Nazionale di Valutazione. Estratto da: http://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Documento_Valutazione_scuole.pdf (15/09/2018).
- Perla, L., Baldassare, M., Vinci, V., & Tamborra, V. (2016). *Orizzonti della valutazione*. Report dell'indagine "Orizzonti della valutazione" (Bando Nazionale Miur AOODGOSV 0011171 del 09/11/2015- USR Puglia, Università di Studi di Bari Aldo Moro, Liceo Statale "Enrico Fermi" di Bari). Estratto da: <https://drive.google.com/file/d/0B5BYXAYYvdL-Y0QtZ05JTHFnZm8/view> (15/9/2018).
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). La valutazione dell'agire educativo: modelli e dispositivi. In L. Perla, & M.G. Riva (Eds.), *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola.

- Notti, A. (2017). (Eds). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- MIUR-INVALSI (2017). *Mappa Indicatori per rapporto di Autovalutazione*. Estratto da: http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf (15/09/2018).
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Volpi, C. (2012). Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi. *Formazione & Insegnamento*, X, 1, pp. 35-44.
- Zaniello, G. (2017). Autovalutazione e valutazione d'Istituto. In A.M. Notti (Eds), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 91-102). Lecce: Pensa MultiMedia.

II.10

Scuola e università, un percorso tra valutazione, formazione e ricerca**School and university, a path between evaluation, training and research****Luciano Cecconi, Tommaso Minerva, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Claudia Bellini***Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia***abstract**

I Piani di Miglioramento previsti dal Sistema Nazionale di Valutazione possono avvalersi del contributo scientifico dell'INDIRE¹ e delle Università. Il presente contributo descrive la collaborazione che si è attivata tra una rete di 25 Istituti Comprensivi della provincia di Reggio Emilia e il Centro di ricerca VALFOR² dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE). La collaborazione, realizzata tra il 2016 e il 2018, è stata finalizzata alla co-progettazione e alla co-produzione di un percorso formativo *online* sulle prove di valutazione standardizzate. Il contributo descrive oltre agli specifici contenuti scelti per il percorso formativo anche il metodo di lavoro che il gruppo si è dato per progettare e sviluppare il percorso formativo, individuandone i punti di forza e i punti di debolezza.

The Improvement Plans envisaged by the National Evaluation System can use the scientific contribution of INDIRE and the Universities. This paper describes the collaboration between

- 1 Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. National Institute Documentation Innovation Educational Research.
- 2 VALutazione, progettazione e documentazione dei processi educativi e FORMativi. Evaluation, planning and documentation of educational and training processes.

the network of 25 Comprehensive Institutes of Reggio Emilia and the VALFOR Research Center of the University of Modena and Reggio Emilia. The collaboration, carried out between 2016 and 2018, was aimed at co-designing and co-producing an online training course on standardized assessment tests. The paper describes, in addition to the specific contents chosen for the training course, also the working method that the group has set for designing and developing the course, identifying its strengths and weaknesses.

Parole chiave: valutazione, progettazione, formazione dei docenti, open education, MOOC

Keywords: assessment, design, teachers training, open education, MOOC

1. Introduzione

Nel 2016 una rete di 25 Istituti Comprensivi della provincia di Reggio Emilia, impegnata nel Progetto MiglioraRE³, ha chiesto al Centro VALFOR, la disponibilità ad organizzare un percorso formativo sulla valutazione, in particolare sulle prove standardizzate. Con il dirigente coordinatore della rete e con i docenti rappresentanti le singole scuole è stata condivisa la decisione di adottare un approccio diverso da quello tradizionale, basato cioè su un rapporto tra scuola e università che fosse allo stesso tempo occasione di approfondimento di un contenuto professionalmente rilevante, come la valutazione, ma anche uno strumento di partecipazione attiva, di riflessione e di co-progettazione di risorse educative. In questa prospettiva la figura del docente universitario è stata identificata come quella di un esperto/ricercatore mentre quella dell'insegnante e del dirigente scolastico come quella di un professionista che, insieme all'esperto/ricercatore, avvia un percorso riflessivo sul proprio agire professionale (Schön, 1983; Tomassini, 2006) all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 1998) e, infine, partecipa alla progettazione e alla realizzazione di risorse educative utili al proprio sviluppo professionale.

2. Il progetto “migliorare”

A questo scopo è stato costituito un gruppo di progetto composto da 34 docenti e 4 dirigenti scolastici⁴, rappresentanti tutte le

3 Azione realizzata grazie ai finanziamenti previsti dai D.M. 435/2015 e 663/2016, riguardanti l'attuazione dei Piani di Miglioramento.

4 Nel corso dei due anni di attività questi numeri hanno subito delle variazioni, tuttavia la numerosità del gruppo non è scesa mai al di sotto delle 25 unità.

scuole della rete, tutti i gradi dell'istruzione (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) e, per quanto possibile, tutte le principali aree del curriculum (lingua, matematica, scienze).

Si è deciso di costruire un percorso di formazione in servizio di tipo partecipativo e “a cascata”, cioè realizzando un primo percorso formativo *per e con* un gruppo ristretto di docenti i quali a loro volta, sugli stessi contenuti, avrebbero progettato e prodotto un percorso *open e online* (in formato MOOC, secondo le linee guida EduOpen) per gli altri colleghi delle scuole coinvolte nella rete e, potenzialmente, per molti altri.

Il gruppo di progetto ha ritenuto che per rispondere ai bisogni formativi dei docenti della rete sarebbe stato opportuno proporre percorsi formativi su due diversi piani di complessità: un percorso di base e uno avanzato. Il primo rivolto a tutti i docenti e il secondo a quei docenti, per esempio i componenti del Nucleo Interno di Valutazione, che abbiano la necessità di acquisire maggiori competenze sui metodi e sugli strumenti di valutazione.

Il percorso avanzato, oggetto della presente analisi, può essere descritto distinguendo tre fasi progettuali (Lipari, 1995): a) la preparazione; b) la realizzazione; c) la valutazione (figura 1).

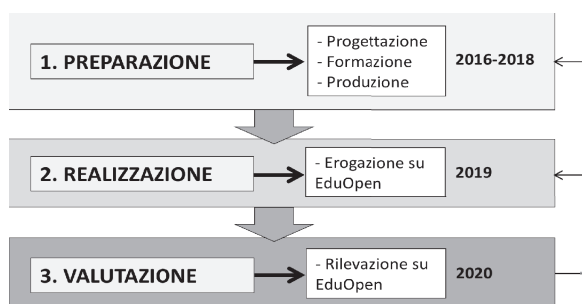


Fig. 1 – Fasi della progettazione del percorso avanzato.

La preparazione del percorso avanzato

La fase di *preparazione*, durata circa due anni (2016-2018), si è articolata in 12 incontri di cui 10 presso UNIMORE e 2 presso gli istituti della rete, e in una serie di incontri, prevalentemente presso le sedi scolastiche, in cui i docenti hanno lavorato in autonomia per piccoli gruppi. Questa fase è stata conclusa da un seminario di studio dal titolo “Valutare per migliorare la scuola” (Reggio Emilia, 10 settembre 2018) durante il quale il gruppo di progetto ha restituito alle scuole della rete il risultato del proprio lavoro di progettazione e produzione.

La scelta dei contenuti e dell'obiettivo formativo del percorso avanzato

Il gruppo ha individuato prima di tutto le principali fasi del processo valutativo: la progettazione e la costruzione delle prove standardizzate, il *try-out* delle prove e la loro somministrazione, infine l'analisi e l'interpretazione dei dati valutativi. Inoltre, ha ritenuto necessario concentrare l'attenzione su due altri contenuti: a) i principali *frameworks* utilizzati nelle indagini valutative nazionali e internazionali (Corso 0); b) la contestualizzazione dei risultati delle prove allo scopo di realizzare, in ogni istituto, azioni di miglioramento (Corso 4). Il gruppo ha quindi concordato che l'obiettivo formativo dell'intero percorso formativo dovesse essere: “*progettare, costruire, somministrare e valutare* prove strutturate per la valutazione dell'apprendimento nella scuola del primo ciclo”.

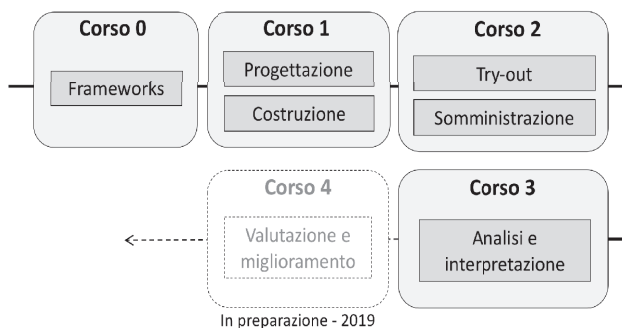


Fig. 2 – Il percorso avanzato sulle prove standardizzate

3. Metodi

Su ciascuno dei contenuti selezionati il gruppo ha dato vita al seguente processo di attività (figura 3): a) il primo passo era costituito da uno stimolo proposto dal docente universitario (per esempio, una breve comunicazione sul *framework* IEA-PIRLS); b) su questo stimolo si apriva un confronto che aveva lo scopo di ricondurre il tema alla realtà dei singoli contesti scolastici ma anche quello di avviare un chiarimento sui concetti complessi e una prima condivisione di significati (per esempio, il concetto di standardizzazione); c) a queste due prime attività svolte in un incontro all'università seguiva una fase in cui piccoli gruppi (4-5 persone) lavoravano in autonomia, generalmente nelle sedi scolastiche e in tempi diversi, alla produzione di risorse (diverse a seconda del contenuto: presentazioni o prove valutative); d) le risorse prodotte venivano poi pubblicate in uno spazio di condivisione del portale EduOpen per dar modo a ciascun piccolo gruppo di visionare le produzioni degli altri gruppi; e) in un secondo incontro all'università le produzioni dei gruppi venivano presentate in plenaria e sottoposte alle osservazioni critiche dell'intero gruppo di progetto; f) ogni piccolo gruppo, ancora una volta in autonomia, rifletteva sulle osservazioni critiche ricevute in plenaria; g) procedeva quindi ad

una revisione del proprio elaborato, alla sua stesura definitiva e alla sua pubblicazione nello spazio condiviso del portale; h) a questo punto, una volta validato l'elaborato, ogni piccolo gruppo procedeva alla video-registrazione del materiale prodotto, nella forma di una video-lezione, presso lo studio di registrazione del CEA (Centro e-learning di Ateneo). Così facendo sono state progettate e prodotte 27 video-lezioni sui diversi temi previsti dal percorso.

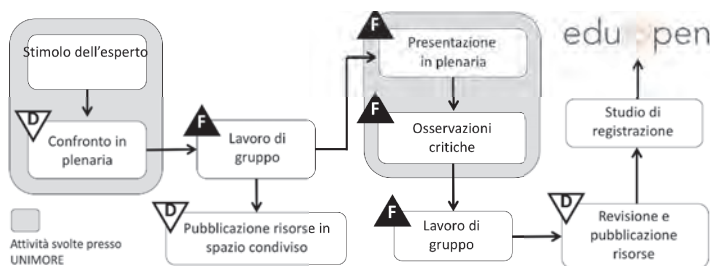


Fig.3 – Sequenza di azioni adottata dal gruppo di progetto per progettare e produrre i contenuti. Punti di forza (F) e punti di debolezza (D)

4. Una prima valutazione

Attualmente, conclusa la fase di *preparazione* e prima di avviare quella di *realizzazione* (erogazione *online* del percorso sul portale EduOpen), è possibile condurre una prima valutazione riguardante l'efficacia del metodo di lavoro adottato dal gruppo per la progettazione, la formazione e la produzione delle risorse educative. A tale scopo in questa sede si farà ricorso a due specifiche fonti: a) le osservazioni informali condotte durante lo svolgimento dei lavori dal coordinatore del gruppo di progetto e b) un questionario somministrato al termine dei lavori ai componenti del gruppo stesso⁵.

5 Il questionario è stato costruito e somministrato da Stefania Tolomelli nell'ambito della sua tesi di laurea in Scienze della Formazione primaria

In base ai risultati dell'osservazione e del questionario, che quasi sempre coincidono, si possono individuare i punti di forza e quelli di debolezza del metodo prescelto (figura 3).

Punti di forza. Particolarmente efficaci (e apprezzati dai partecipanti) sono stati a) il primo lavoro di gruppo, quello svolto dopo il primo incontro con l'esperto; b) la presentazione in plenaria del lavoro prodotto dai singoli gruppi e la successiva osservazione critica; c) il secondo lavoro di gruppo, quello in cui le osservazioni critiche venivano recepite dai gruppi e utilizzate per la revisione del lavoro.

Durante le *osservazioni critiche* si è sviluppato un processo riflessivo che in qualche modo ricorda il metodo di analisi del *microteaching* (Allen, 1969). Si tratta, in sostanza, della simulazione di una lezione e della sua successiva analisi, dal punto di vista comunicativo e didattico. Analogamente a quanto accade nel *microteaching* anche nella esperienza in questione aprirsi al confronto e alle critiche dopo una prestazione didattica fatta davanti ad un gruppo di pari non è stato affatto facile ma a fronte di questa difficoltà, e forse grazie ad essa, il risultato che si è ottenuto dal punto di vista formativo è stato molto soddisfacente. La riflessione critica (e autocritica) sull'esperienza, infatti, può attivare in chi la pratica un apprendimento trasformativo basato su una "revisione dei presupposti su cui sono basate le nostre convinzioni" (Mezirow, 2016). L'84% dei rispondenti al questionario ha infatti giudicato positivamente i momenti di confronto con i colleghi e i *feedback* ricevuti sul lavoro svolto. Inoltre, dopo essere stati sottoposti a numerose osservazioni critiche sia dai colleghi sia dall'esperto ben il 79% dei rispondenti ritiene che l'esperienza vissuta abbia valorizzato il contributo personale di ciascuno. Infine, tutti i rispondenti dichiarano di ritenersi soddi-

(UNIMORE, a.a. 2017-2018). La somministrazione telematica è avvenuta nel maggio 2018 e ha raggiunto 40 docenti che in diversi momenti hanno partecipato al gruppo di progettazione, i rispondenti sono stati 19.

sfatti per il livello di approfondimento con cui sono stati affrontati i contenuti.

Punti di debolezza. Sono invece risultati deboli i seguenti aspetti: a) il confronto in plenaria immediatamente successivo allo stimolo dell'esperto; lo stimolo, infatti, ha preso spesso la forma di una lezione vera e propria e, pertanto, il momento successivo di confronto ne ha risentito negativamente, visto lo squilibrio di conoscenze esistente sull'argomento tra l'esperto e il gruppo; b) lo spazio di condivisione disponibile sul portale EduOpen è stato decisamente poco utilizzato anche se i docenti, rispondendo al questionario, lo hanno indicato come uno strumento "abbastanza" utile (63%); c) di conseguenza anche il momento finale di pubblicazione sul portale della versione definitiva del prodotto ha risentito di questo "rapporto difficile" con gli strumenti digitali (giudicati abbastanza utili ma scarsamente utilizzati).

Questi dati suggeriscono la necessità di avviare un cambiamento su più piani: per quanto riguarda l'intervento dell'esperto, sarebbe più utile arrivare in plenaria dopo che i partecipanti hanno avuto la possibilità di accedere autonomamente ad una documentazione sull'argomento da affrontare. In tal modo durante il primo incontro con l'esperto il gruppo dei docenti potrebbe confrontarsi con lui, e al proprio interno, con molti più argomenti sul contenuto. Infine, allo scopo di aumentare la familiarità dei docenti con il portale EduOpen, e aumentarne l'uso, potrebbe risultare utile un incontro preliminare di tipo laboratoriale per la presentazione del portale e delle sue funzionalità.

5. Conclusioni

Il fattore tempo è uno degli aspetti più critici riscontrati in questo progetto. L'esperienza ha infatti dimostrato che per realizzare la sequenza di azioni alla base del metodo (stimolo, confronto, produzione, osservazioni critiche, video-registrazione) occorre molto più tempo di quello previsto.

Quello dei tempi “distesi”, tuttavia, è un prezzo che deve essere pagato alla specificità della formazione continua e, in particolare, ai metodi partecipativi basati sull’attivazione dei soggetti che apprendono. Gli adulti che lavorano tollerano difficilmente periodi prolungati e intensi di attività di formazione in servizio, questo comporta che le attività di formazione e auto-formazione improntate a modelli partecipativi debbano essere distribuite in un arco di tempo adeguato, che renda cioè possibile ai partecipanti non solo di svolgere le attività necessarie a renderli protagonisti del proprio processo di apprendimento ma anche di conciliare i tempi della formazione con quelli del servizio.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D.W., & Ryan, K. (1969). *Micro-teaching. Reading*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company Inc. (trad. it., *Analisi dell'insegnamento: microteaching*, Brescia, La Scuola, 1974).
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo).
- Tomassini, M. (2006). Le competenze situate e la riflessività. *Sviluppo & Organizzazione*, 215.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006).

II.1

Valutazione dell'università. Un'indagine esplorativa Academic Evaluation. An Exploratory Research

Valeria Tamborra

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

abstract

La valutazione, in qualunque contesto e forma si sostanzia, è un processo che implica di mettere al vaglio una molteplicità di variabili legate all'oggetto della valutazione (Falcinelli, 2015) al fine di giungere alla formulazione di un giudizio ponderato (Bezzi, 2016).

Parlando di valutazione di un sistema di istruzione si deve considerare, inevitabilmente, il concetto di qualità. Quando si tratta di un sistema di istruzione superiore, ossia dell'Università, questo concetto è descritto da una molteplicità di dimensioni e fattori che caratterizzano e qualificano l'istituzione accademica: l'offerta formativa, la ricerca scientifica, il legame con il territorio, l'efficienza amministrativa, ecc.

I temi della qualità e della valutazione dell'istituzione universitaria sono stati approfonditi mediante lo studio della letteratura di riferimento, nonché della normativa che ne regola le prassi, preservando uno sguardo rivolto al contesto europeo. La ricerca si è concentrata sull'esplorazione delle concezioni e credenze dei docenti in merito ai concetti di qualità, miglioramento e valutazione.

L'idea che ha guidato la pianificazione dell'indagine è: se nei principi la valutazione del sistema universitario persegue, tra gli altri, anche l'obiettivo di retroagire sulle pratiche dei docenti al fine di guidarle nella direzione di un miglioramento della qualità del servizio offerto, per comprendere le ricadute reali su queste pratiche appare indispensabile esplorare le credenze dei docenti, che la letteratura sul tema concettualizza come strettamente legate alle prassi, agendo su esse un'influenza profonda (Pajares, 1992; Perrenoud, 2001).

Con questo obiettivo è stata condotta un'indagine che ha coinvolto tutti i docenti a vario titolo implicati nelle procedure di valutazione interna dell'Università di Foggia attraverso un questionario

nario auto-compilato con domande aperte. I dati sono stati analizzati mediante il software di analisi automatica del testo T-LAB.

The evaluation process, in any context and form, involves a variety of variables linked to the object of evaluation (Falcinelli, 2015) in order to arrive at the formulation of a weighted judgment (Bezzi, 2016).

Speaking of evaluation of an educational system we must consider the concept of quality. When it comes to a higher education system, like the University, this concept is described by a multiplicity of dimensions and factors that characterize and qualify the academic institution: the educational offer, the scientific research, the link with the territory, the administrative efficiency, etc.

The themes of the quality and evaluation of the university have been deepened through the study of the literature, as well as the legislation that regulates its practices, preserving an eye to the European context. The research focused on the exploration of teachers' concepts and beliefs regarding the concepts of quality, improvement and evaluation.

The idea that guided the planning of the survey is: if, in the principles, the evaluation of the university system pursues, among others, also the goal of backing up the practices of teachers in order to guide them in the direction of an improvement in the quality of service offered, to understand the real repercussions on these practices, it is essential to explore the beliefs of the teachers, that the literature on the theme conceptualizes as closely related to the practices, acting on them a deep influence (Pejares, 1992; Perrenoud, 2001; Angelini, 2017).

With this objective, a survey was carried out involving all the teachers involved for various reasons in the internal evaluation procedures of the University of Foggia through a self-compiled questionnaire with open questions. Data were analyzed using the automatic T-LAB text analysis software.

Parole chiave: Valutazione di sistema, qualità del sistema universitario, valutazione del sistema universitario, credenze dei docenti, T-LAB.

Keywords: System evaluation, quality of academic system, evaluation of university, teachers' thoughts, T-LAB.

1. Introduzione

La valutazione dei sistemi educativi ha assunto nel corso degli anni innumerevoli forme guidate da approcci e visioni differenti e, sovente, contrapposte. Tali contrapposizioni nascevano in seno alle singole peculiarità di tutto ciò che pertiene la valutazione, a partire dal significato stesso attribuito a questo termine (attribuire un giudizio di valore vs. misurare e descrivere).

In Italia la valutazione dei sistemi educativi segue uno schema che affianca valutazione esterna e interna fondato su un paradigma di integrazione sviluppato attorno a tre assi: gli scopi del processo valutativo, le forze che lo attivano e i soggetti in esso coinvolti (Schratz & Steiner-Loffer, 2001). Si tratta, pertanto, di individuare un equilibrio tra una *logica di controllo*, che si avvale di approcci *top-down*, e una *logica di sviluppo*, fondata su un approccio *bottom-up*. Di conseguenza, risulta cruciale assumere una *vision* sistemica, tesa a connettere gli esiti con i processi che ne sono causa, con le risorse e i vincoli intervenienti, con le peculiarità contestuali che influenzano i singoli sistemi: elementi che possono essere colti grazie a una rigorosa metodologia analitica propria dell'autovalutazione (Van Velzen *et al.*, 1985).

2. Obiettivi e inquadramento teorico della ricerca

Obiettivi

Il sistema di valutazione dell'Accademia in Italia, persegue il principio di un miglioramento della qualità del sistema andando a incidere sulle pratiche dei docenti. Appare pertanto fondamentale approfondire, al fine di comprendere le ricadute reali di siffatto sistema, le pratiche dei docenti a partire dall'esplorazione delle loro credenze. Obiettivi di ricerca sono stati, infatti:

- esplorare i significati attribuiti dai docenti ai concetti di qualità di un sistema universitario e del suo miglioramento;
- esplorare i significati attribuiti dai docenti alle pratiche di valutazione del sistema universitario;
- operare delle prime inferenze in merito alle ricadute che le credenze oggetto d'analisi hanno sulle pratiche.

Le pratiche e le credenze dei docenti

La pratica educativa consiste in un complesso di azioni e decisioni messe in atto dal docente e che si innerva di un costante lavoro riflessivo in azione (Baldassarre, 2009) influenzato da fattori di contesto, atteggiamenti, precognizioni, ideologie, teorie implicite, teorie personali, valori, prospettive (Giovannini, 2017) che influenzano profondamente le pratiche stesse e, a livello macro, i sistemi di istruzione superiore nel loro complesso intreccio di dimensioni relazionali, educative, amministrative, di ricerca.

In particolare, le pratiche professionali, sono profondamente connotate a partire dalle convinzioni e dalle credenze di chi le agisce. La convinzione è «una forma di conoscenza soggettiva non necessariamente vera che col tempo si costituisce come un *frame* potente utilizzato dal soggetto per leggere e interpretare la realtà» (Perla, 2007, pp. 194-195). La predisposizione all'azione è il tratto peculiare delle convinzioni che le connota come atteggiamenti (Rokeach, 1968).

Se, dunque, il fine della valutazione dell'Università è quello di promuovere il miglioramento della qualità del servizio offerto mediante un'azione retroattiva sulle pratiche dei docenti che vi operano, per comprendere quanto, il sistema influenzi realmente tali pratiche, è necessario partire dall'esplorazione delle credenze dei docenti stessi in tema di qualità della didattica, della ricerca e del sistema universitario in generale.

La qualità di un sistema di istruzione

Le procedure di valutazione del sistema universitario sono state definite a partire da un concetto fondamentale: quello del miglioramento della qualità dell'istituzione universitaria.

La qualità di un sistema di istruzione superiore è un concetto multidimensionale che coinvolge diversi aspetti del sistema universitario e fattori che caratterizzano e qualificano l'istituzione accademica: l'offerta formativa, la ricerca scientifica, il legame con il territorio, l'efficienza amministrativa, ecc. Storicamente il concetto di qualità richiama prevalentemente l'eccellenza della ricerca e, parzialmente, della didattica. In ambito organizzativo, la qualità coincide con la capacità di un'istituzione di perseguire gli obiettivi prefissati a partire dalla propria *mission* (Harvey, & Green 1993). «La didattica, ha un forte impatto sull'andamento e sui traguardi di ogni Università, e rappresenta una leva strategica per il contributo universitario al progresso sociale» (Felisatti, & Serbati, 2015). L'azione di miglioramento della professionalità docente dovrebbe, dunque, sostenere il ripensamento dei percorsi formativi a partire dalle conoscenze di base, dalle competenze culturali e professionali mirate all'occupabilità, sostenendo la centralità dell'apprendimento più che dell'insegnamento (Galliani, 2006).

3. Raccolta e analisi dei dati

Raccolta dei dati

Il campione è stato selezionato mediante la scelta di un campo d'indagine di base, ossia tutti i docenti a vario titolo coinvolti negli organi di Assicurazione della Qualità dell'Università degli Studi di Foggia (Presidio di Qualità di Ateneo – PQ –, alle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti – CP – e ai Gruppi di Assicurazione della Qualità – GAQ –). I docenti sono stati invitati a partecipare all'indagine su base volontaria.

Sezione 2

I docenti contattati sono stati 161, di costoro 73 (il 45,34%) hanno risposto al questionario. Nell'immagine seguente si sintetizza il livello di partecipazione tra i docenti a partire dai sottogruppi relativi all'organo di appartenenza e la posizione accademica.

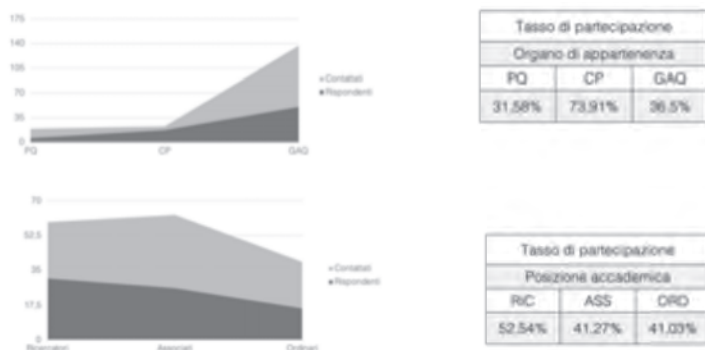


Fig.1: Composizione del campione, indicante la percentuale di docenti, per sottogruppi riferiti all'organo di appartenenza e alla posizione accademica, che hanno risposto al questionario rispetto al numero relativo di docenti contattati di quello stesso sottogruppo

Lo strumento di raccolta dati è stato strutturato a partire dall'obiettivo di illuminare alcuni aspetti di fondo del tema oggetto d'indagine, sì da orientare approfondimenti futuri maggiormente mirati ed estesi. Il questionario è stato costruito al fine di far emergere le credenze dei docenti in merito al sistema di valutazione dell'università, il concetto di qualità e la cultura del suo miglioramento, il legame reale esistente tra prassi valutativa e miglioramento della qualità del servizio offerto.

Analisi dei dati

I dati raccolti sono stati analizzati mediante la tecnica di analisi del contenuto (Holsti, 1969; Amaturò, 2013), avvalendosi del software T-LAB.

Le variabili utilizzate per la categorizzazione dei testi sono state: la posizione accademica e l'organo di appartenenza.

In questa sede si presenteranno i risultati emersi dalla *cluster analysis* e dell'analisi delle corrispondenze.

L'*output* della *cluster analysis* è riprodotto nell'immagine seguente:

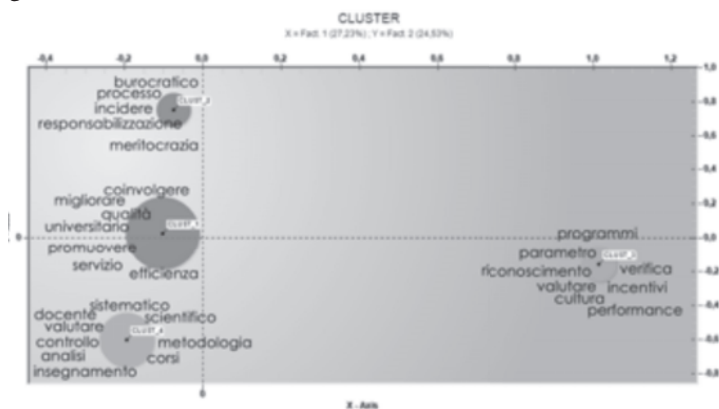


Fig.2: *Output* di *cluster analysis*

Ciascun *cluster* risulta essere significativamente associato a diversi sottogruppi dei docenti rispetto alla loro posizione accademica e l'organo di valutazione interna cui afferiscono. Si riassume, nei punti seguenti, l'interpretazione dei dati di *output*:

Sezione 2

Cluster	Sottogruppo associato	Interpretazione
1	Ricercatori (V-Test 3,617)	il concetto di qualità appare legato a quello di miglioramento ed efficienza del servizio offerto
2	Professori ordinari (V-Test 2,855)	la valutazione risulta essere un adempimento burocratico; è importante che si istituzionalizzi un sistema di riconoscimento del merito di chi opera nel processo
3	Gruppi di Assicurazione della Qualità (V-Test 2,816)	le prassi della valutazione sono sovente orientate alla verifica parametrica di performance e programmi
4	Professori Associati (V-Test 2,825)	Le ricadute della valutazione si determinano nei termini di responsabilità per il docente le cui analisi si focalizzano su insegnamento e risultati scientifici

Tab.1: Interpretazione dei cluster

L'analisi delle corrispondenze ha permesso, invece, di analizzare più approfonditamente i temi emersi all'interno dei diversi sottogruppi del campione, considerando la diversa posizione accademica e il diverso organo di valutazione interna cui i docenti afferiscono.

Per quanto concerne la posizione accademica, si riporta di seguito il grafico di *output* prodotto dal software

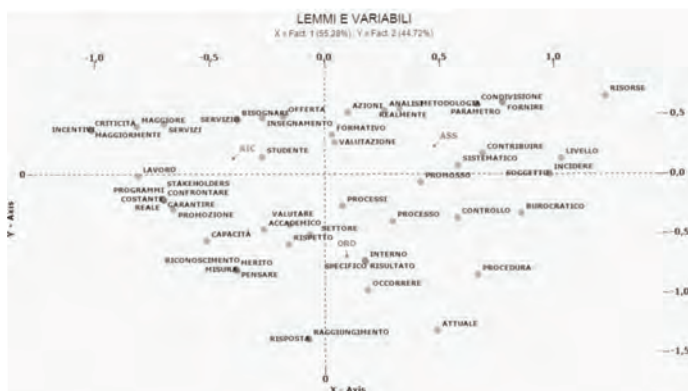


Fig. 3: *Output* di analisi delle corrispondenze sulla variabile “posizione accademica”

Dalla lettura dei dati si riscontra quanto sintetizzato nella tabella seguente:

Posizione accademica	Temî emersi
Ricercatore	Le ricadute del processo valutativo sul sistema e le persone che lo abitano
Professori Associati	Gli aspetti procedurali del sistema di valutazione
Professori Ordinari	La valutazione come adempimento istituzionale e le responsabilità che ne conseguono

Tab. 2: Interpretazione delle analisi delle corrispondenze sulla variabile “posizione accademica”

Per quanto pertiene l’organo di valutazione interna di appartenenza si riporta di seguito il grafico di *output* prodotto dal software

Sezione 2

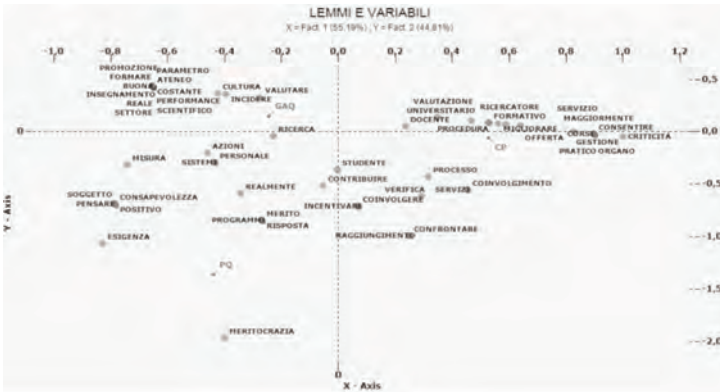


Fig.4: *Output* di analisi delle corrispondenze sulla variabile "organo di appartenenza"

Dalla lettura dei dati si riscontra quanto sintetizzato nella tabella seguente

Organo di appartenenza	Temi emersi
GAQ	I docenti hanno espresso il loro punto di vista in merito alla cultura della prassi valutativa, intesa come processo di promozione
PQ	I docenti hanno espresso il loro punto di vista rispetto a quelli che sono gli aspetti sistemici implicati nel processo
CP	I docenti hanno espresso il loro punto di vista rispetto alle ricadute sui soggetti in un'ottica di miglioramento

Tab. 3: interpretazione delle analisi delle corrispondenze sulla variabile "organo di appartenenza"

4. Conclusioni

Dall'analisi dei dati di cui si è discusso e dalla lettura delle risposte fornite dai docenti coinvolti nell'indagine, è possibile fare alcune considerazioni per quanto pertiene la valutazione dell'accademia e il concetto di qualità di un sistema di istruzione superiore.

Sebbene, nei principi, la valutazione dovrebbe contribuire al miglioramento della qualità del sistema universitario, nella pratica essa appesantisce le procedure e il flusso documentale prodotto, finendo per divenire un oneroso adempimento burocratico. Emerge, inoltre, che essa incide poco sulle pratiche didattiche e di ricerca. Accanto a questi aspetti, tuttavia, la valutazione consente un'analisi sistematica e continuativa di obiettivi da raggiungere e risultati ottenuti. In questo senso potrebbe retroagire sulle pratiche, sebbene attualmente risulta essere eccessivamente orientata all'adozione di criteri di misurazione quantitativi che non possono cogliere la reale qualità di un sistema di ricerca, formazione e impegno comunitario, quale è quello universitario. Emerge, dalle risposte fornite dai docenti, il bisogno che vi sia un metodo di valutazione interna che sia più snello, orientato all'analisi sistematica e di processo più che a una misurazione fondata su standard quantitativi.

Il concetto di qualità di un sistema universitario non viene associato al concetto di valutazione. Piuttosto, la qualità è concepita come la valorizzazione delle diversità insite del territorio. Bisognerebbe, pertanto, promuovere progettualità mirate e contestualizzate alle diversificate realtà territoriali.

Il processo di *autovalutazione* più che essere calato dall'alto nella forma di indicatori e adempimenti prescrittivi e, talvolta, sanzionatori, dovrebbe aprire uno spazio e un tempo, all'interno delle prassi quotidiane dei docenti, dedicato alla riflessione profonda sulle ricadute reciproche che si sostanziano nel dualismo "università-territorio". La riflessione e la riflessività, come la letteratura di settore sottolinea (Rodgers, 2002; Schön, 2006; Fabbri, 2007; Fabbri, Striano, & Melcarne, 2008; Baldassarre,

2009) è una delle forze che hanno maggiore impatto sul cambiamento culturale e prassico dei professionisti della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Amaturo, E. (2013). Aspetti tecnici in Content Analysis. In E. Amaturo, G. Punziano (eds.), *Tra comunicazione e politica*. Milano: Lezioni.
- Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
- Bezzi, C. (2016). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melcarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII (14).
- Galliani, L. (2006). Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio. In R. Semeraro (ed.), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Giovannini, M.L. (2017). Lo sviluppo delle convinzioni dei futuri insegnanti. Principali problematiche e sfide per la ricerca e la formazione iniziale. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, pp. 9-34.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- Perla, L. (2007). Implicito didattico e sistema di convinzioni professionali: un'indagine nella scuola secondaria. *Quaderni Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, X (6), pp.193-2016.
- Perrenoud, P.H. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teacher College Record*, 104, 4, pp. 842-866.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schratz & Steiner-Loffer (2001). *La scuola che apprende*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Van Velzen, W.G. et al. (1985). *Making School Improvement Work*. Leuven: ACCO.

II.12

**Valutare la teacher leadership.
Costruzione e validazione di un questionario
sulla leadership del docente (*teacher leadership*)
Uno studio esplorativo**
**Assessing teacher leadership. Development
and validation of a teacher leadership questionnaire.
An explorative study**

Giambattista Bufalino

Università degli Studi di Catania

Giusi Castellana

Università Sapienza Roma

abstract

Nella letteratura internazionale la ricerca sulla *teacher leadership* (TL) rappresenta un tema di interesse e di rilevanza all'interno degli scenari dei contesti educativi (Bufalino, 2018a; 2018b; Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004; Smylie, & Ekert, 2017; Wenner & Cambell, 2017). Nodo centrale è la messa a fuoco dell'attivo contributo dell'insegnante in seno alla comunità scolastica e l'esercizio della sua funzione di guida e di influenza nell'assicurare il successo didattico, scolastico e formativo. Nel contesto italiano, i recenti dispositivi normativi e le sollecitazioni poste dalla scuola dell'autonomia (*Piano per formazione dei docenti (2016-2019)*; Legge 107/2015) rendono il modello del docente "solista della didattica" non più adeguato a cogliere le crescenti sfide poste dalla società contemporanea. Alle tradizionali competenze di tipo culturale e didattico, che permangono al

- * Il contributo è frutto della collaborazione tra i due autori, tuttavia G. Bufalino ha redatto i paragrafi 1 e 2, mentre G. Castellana ha redatto i paragrafi 3 e 4.

centro della professionalità docente, se ne sono aggiunte altre, finalizzate ad una partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione all'interno delle istituzioni formative. Il modello della TL risulta adeguato a tali sfide ma è scarsamente utilizzato nelle prassi valutative a scuola (Bufalino 2018a; 2018b).

L'obiettivo del presente contributo è illustrare una rassegna della letteratura internazionale sui modelli e sugli strumenti di valutazione della TL. Sulla base di un preliminare studio *qualitativo* esplorativo, verranno altresì presentate le dimensioni caratterizzanti il modello operativo della TL e i loro specifici indicatori al fine di costruire e validare un questionario italiano per la valutazione della TL. Tale strumento potrà supportare procedure di autovalutazione finalizzate al miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza delle istituzioni scolastiche e formative.

The concept and practice of teacher leadership has been researched internationally since it is a topic of interest within the educational contexts (Bufalino, 2018a; 2018b; Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004; Smylie, & Ekert, 2017; Wenner & Cambell, 2017). This article intends to focus on the active contribution of the teacher within the school community and in particular on its leadership function and influence in order to achieve educational and academic success. In the Italian context, the recent laws make the model of the "solo- teacher in the classroom" no longer appropriate to grasp the growing challenges posed by contemporary society. The TL model is therefore adapted to this challenge but is rarely used in school evaluation practices (Bufalino, 2018a; 2018b). A teacher leader serves not necessarily – nor only – an administrative function: often, it serves as an instructional role, or even a role that primarily determines the school's climate, and, ultimately, its culture.

Given these premises, the aim of this article is to present a brief review of the international literature on TL in order to explore TL models and evaluation tools. In addition, on the basis of a preliminary exploratory qualitative study, the factors characterizing the TL operational model will be identi-

fied with the aim of creating and validating a self-assessment questionnaire. This instrument will support improvement actions in order to improve effectiveness and efficiency of educational institutions.

Parole chiave: Teacher leadership; autovalutazione; professionalità docente; collaborazione.

Keywords: Teacher leadership, self- assessment; teacher professionalism; cooperation

1. Introduzione

Nel quadro di una riflessione sulla definibilità di una professione docente, si palesa la tendenza a proiettare questa figura verso frontiere professionalizzanti, dove specificità individuali e competenze diventano elementi fortemente strategici (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001).

In tal senso, la complessità costitutiva che caratterizza questa funzione richiama sempre più l'urgenza di una ridefinizione del profilo professionale, che tenga conto della necessità di un continuo adattamento alle mutevoli istanze provenienti dal più generale contesto sociale, economico e sociale, costruendo le basi di una competenza che sappia gestire dinamiche di tipo organizzativo, comunitario, oltre a quelle di natura pedagogica e disciplinare (Alessandrini, 2007; Ellerani, 2010). In tale direzione, i recenti dispositivi legislativi e le sollecitazioni ministeriali (ad es. Legge n.107 del 13 luglio 2015; Piano per la formazione dei docenti 2016-2019) rendono il modello del docente "solista della didattica" non più adeguato a cogliere le crescenti sfide poste dalla società contemporanea (MIUR, 2018, p. 24). Va da sé che una delle linee strategiche della scuola dell'autonomia, impegnata nella progettazione partecipata e nella gestione e valutazione della propria offerta formativa, va nella direzione della promozione di forme di leadership educativa che favoriscano il lavoro collaborativo tra gli insegnanti, la formazione di staff, il presidio dell'autonomia di ricerca e innovazione, i rapporti con la dirigenza scolastica.

È in tale quadro di sviluppo e riconfigurazione della professione docente che si intende proporre il modello della *teacher leadership* (TL), partendo da una breve rassegna della letteratura internazionale sui modelli e sugli strumenti di valutazione della TL. In effetti, il modello della TL risulta adeguato a tali sfide, ma è scarsamente utilizzato nelle prassi valutative a scuola (Bucfalino, 2018a; 2018b). In questa sede, sulla base di un preliminare studio qualitativo esplorativo, verranno altresì presentare le

dimensioni caratterizzanti il modello operativo della TL al fine di costruire e validare un questionario italiano per la valutazione della TL.

2. Modello teorico

Nella letteratura internazionale la ricerca sulla teacher leadership (TL) rappresenta un tema di interesse e rilevanza all'interno degli scenari dei contesti educativi (Katzenmeyer, & Moller, 2001; Harris & Muijs, 2009; York-Barr & Duke 2004; Smylie, & Ekert, 2017; Wenner, & Cambell, 2017).

Come emerge dalle diverse rassegne, il modello della TL sfugge ad una definizione univoca e la sua modellizzazione risente della specificità dei contesti culturali di riferimento. Nonostante la confusione concettuale, emerge l'idea condivisa dell'attivo contributo dell'insegnante all'interno della comunità scolastica, attraverso l'esercizio di una sua funzione di guida nel contribuire al successo scolastico. L'assunto è che la leadership non sia solo "incorporata" in ruoli formali, ma emerga soprattutto dalle relazioni tra i diversi membri dell'organizzazione al fine di costruire e diffondere una positiva cultura scolastica di condivisione, di responsabilità e di decisioni a fronte di una crescente complessità del sistema educativo.

Nella lettura che si propone, la TL riferisce al processo attraverso cui insegnanti, individualmente e collettivamente, influenzano i loro colleghi, i dirigenti scolastici e altri membri della comunità scolastica per migliorare le pratiche di insegnamento e di apprendimento (Bufalino, 2018a; 2018b). Tale definizione consente di concepire il complesso sistema scolastico come caratterizzato da un largo numero di agenti in alta connessione, in cui tutti gli insegnanti hanno potenzialmente, ma non necessariamente, la capacità e la potenzialità di essere leader.

In altre parole, la leadership è un'attitudine, una predisposizione e non è esclusivamente assimilabile al conferimento di un incarico

formale: in tal modo, è riconducibile al prendersi cura dell'apprendimento e dello sviluppo degli studenti e anche della formazione dei propri colleghi e dello sviluppo dell'intera comunità scolastica. Katzenmeyer e Moller (2001) definiscono gli insegnanti leader come professionisti all'interno e fuori della classe che si identificano nella comunità di insegnanti che apprendono e influenzano i colleghi verso il miglioramento delle pratiche educative.

In questa sede, verranno riassunti quattro framework che hanno orientato l'identificazione e la formulazione del modello concettuale di questa indagine.

- Uno dei primi modelli è quello di Smylie (1992) che indaga la volontà degli insegnanti a partecipare al processo decisionale, individuando quattro fattori :1) il rapporto del dirigente scolastico-insegnante; (2) le norme che influenzano i rapporti tra gli insegnanti; (3) la capacità percepita degli insegnanti di contribuire alle decisioni, e (4) il senso di responsabilità nel lavoro con gli studenti.
- Riel e Becker (2008) hanno sviluppato un modello piramidale di pratiche di TL che si sviluppa su quattro livelli, muovendo da un ruolo più informale (verso il basso) ad uno più formale (verso l'alto). I quattro livelli di pratiche consistono nell' (1) apprendere dalle proprie pratiche di insegnamento; (2) collaborare e condividere la responsabilità per il successo degli studenti; (3) partecipare a diverse comunità di pratiche attivando processi di networking, e (4) apportare contributi personali alla costruzione di conoscenza sulla professionalità docente.
- Grant (2006) ha sviluppato un modello a quattro livelli di TL che rimanda a quattro distinte zone o aree in cui gli insegnanti possono esercitare la propria azione di guida (Grant, 2006; Grant 2017): (1) all'interno della classe; (2) attività curricolari ed extra-curricolari oltre la dimensione del contesto classe; (3) nello sviluppo della scuola; (4) o della comunità; insieme a dei prerequisiti culturali che si intendono necessari per l' esercizio della TL, ovvero una cultura collaborativa, una

distribuzione della leadership da parte del dirigente scolastico e dei valori associati.

- Il modello di TL sviluppato da Angelle e deHart (2010; 2011), che ha guidato la validazione dello strumento *Teacheship Leadership Inventory* (2010; Angelle, & Teague, 2014) è costituito da quattro fattori riconducibili alla percezione da parte delle insegnanti della condivisione di competenze, della condivisione delle pratiche di leadership, della volontà di assumere impegni e responsabilità extra e il ruolo del dirigente scolastico nel sollecitare pratiche di leadership.

Si rimanda ad un ulteriore sede l'approfondimento dei modelli e delle ricerche di TL (Bufalino, 2018). A partire dalle sollecitazioni provenienti dalla letteratura internazionale, nella sezione che segue, verrà descritto il modello concettuale proposto che approderà alla costruzione di uno strumento di autovalutazione della TL nel contesto italiano.

3. Metodologia

Dopo aver esaminato la letteratura del settore e gli strumenti validati a livello internazionale, si è giunti alla decisione di costruire un questionario che fosse maggiormente adatto alla specificità del contesto italiano, sia relativamente alla normativa scolastica, sia in relazione all'inquadramento del docente leader all'interno delle istituzioni educative.

Gli strumenti precedentemente descritti presentano difatti peculiarità nel costruito e carenze metodologiche che non offrono modelli di TL completamente applicabili e adeguati: alcuni affrontano solo un'area specifica della leadership degli insegnanti (Smylie, 1992), altri (Wallace et al., 1999) non riportano misure di affidabilità e validità o non corrispondono a criteri di adeguatezza del campione (Grant, 2006) (Leithwood e Jantzi, 1999; Riel & Becker, 2008; Keung, 2009).

A partire da una analisi della letteratura, si è giunti ad identificare le dimensioni caratterizzanti la definizione operativa del modello adottato. Nella tabella che segue si riporta la descrizione delle quattro dimensioni (vedi tab. 1):

DIMENSIONE	DESCRIZIONE
Cura e miglioramento del processo di insegnamento/ apprendimento <i>leadership di classe</i>	La dimensione esplora la leadership esercitata dal docente all'interno del proprio contesto classe. Prevede descrittori che considerino modalità di pianificazione e organizzazione del proprio lavoro; lo sviluppo del curriculum disciplinare; la cura dello sviluppo e dell'avanzamento dei singoli alunni; l'attenzione agli aspetti relazionali (docente mediatore e facilitatore) ed etici; la cura del processo di insegnamento/apprendimento; l'attenzione ai bisogni educativi degli alunni; la promozione di pratiche riflessive e pratiche di ricerca; la personalizzazione degli apprendimenti; l'importanza di dare significato al processo di apprendimento (vision).
Condivisione di pratiche e collaborazione (sharing leadership)	La dimensione esplora la leadership del docente esercitata all'interno del proprio gruppo di lavoro e nei confronti degli altri membri dell'istituzione scolastica di appartenenza. Essa riguarda la disponibilità ad accogliere e condividere buone pratiche e strategie didattiche; modalità di collaborazione e il lavoro di dipartimento; l'assunzione di incarichi di tutoraggio con attività di coaching e <i>mentoring</i> per i nuovi docenti (<i>induction</i>); il supporto al dirigente scolastico e ai colleghi; il riconoscimento del lavoro degli altri; la proposta di iniziative e l'assunzione di incarichi (ad. Collegi, consigli di classe o riunioni interdipartimentali); l'influenza esercitata sul gruppo al fine di migliorarne le pratiche e decisioni; la disponibilità a formare gli altri insegnanti.

<p>Disponibilità e partecipazione allo sviluppo dell'istituzione scolastica di appartenenza</p> <p>School development)</p>	<p>La dimensione esplora la leadership del docente negli aspetti inerenti allo sviluppo dell'istituzione scolastica in quanto parte attiva e motore di iniziative ed opportunità.</p> <p>Nello specifico esamina la disponibilità dell'insegnante a partecipare alla redazione dei principali documenti di identità della scuola (es. revisione regolamenti; elaborazione del PTOF, redazione di PON, ecc.); la creazione di nuovi progetti; la partecipazione ai processi di miglioramento organizzativo, di valutazione e/o documentazione; l'organizzazione e la pianificazione di attività extracurricolari (attività sportive; laboratoriali...); la partecipazione a corsi di aggiornamento; la partecipazione a corsi di formazione esterni; l'organizzazione di corsi di formazione interni.</p>
<p>Attività di mediazione e coordinamento con la comunità di ricerca e con il territorio</p>	<p>La dimensione esplora la disponibilità del docente all'assunzione di ruoli e funzioni di ruolo di mediazione tra enti, istituzioni e territorio; la partecipazione ad associazioni professionali; l'adesione ad iniziative di ricerca (a livello della scuola) di sviluppo professionale (es. contenuti percorsi formativi); Condivisione di buone pratiche tra le scuole di rete; iniziative per lo sviluppo della comunità; capacità di coinvolgimento dei genitori (parent leadership); Formazione personale;</p>

Tab. 1 – Descrizione delle dimensioni del costrutto della leadership del docente

Alle dimensioni relative alla TL, sulla base degli studi e delle ricerche effettuate sugli aspetti dell'organizzazione e della gestione del lavoro aventi un impatto sui livelli di burnout degli insegnanti (Stanzione, & Calenda 2018) che evidenziano come tali influenze condizionino in modo decisivo non solo i risultati scolastici degli

alunni, ma anche la partecipazione del docente all'attivazione e al sostegno dei processi di miglioramento delle istituzioni (Tammaro, Petolicchio, & D'Alessio 2017), si è scelto di aggiungere allo strumento una dimensione inerente alla rilevazione del benessere/disagio dell'insegnante nel proprio contesto scolastico.

L'attenzione agli aspetti di disagio degli insegnanti è un elemento essenziale in quanto è un dato correlato alle condizioni organizzative del lavoro. Entrambi ricadono sul rapporto con gli studenti, sulla costruzione del clima scolastico e sulla realizzazione di un contesto educativo edificante che ha un'influenza determinante sui processi e sugli esiti (Koustelios, & Tsigilis 2005; Maslach, Schaufeli, & Leiter 2001; Maslach, & Leiter, 1999; Cunningham, 1983; Kyriacou, 1987, 2001; Kyriacou, & Sutcliffe 1977; Salo, 1995; Seidman, & Zager 1991).

I descrittori ipotizzati (vedi tab. 2) riguardano le percezioni degli aspetti dell'organizzazione e gestione del lavoro degli insegnanti, in particolar modo le dimensioni dell'autonomia nello svolgimento della propria attività lavorativa, del supporto/incoaggiamento forniti dal dirigente e delle relazioni instaurate con tutti i membri del contesto lavorativo (in particolar modo gli alunni) che incidono sui livelli di burnout degli insegnanti.

<p>Percezione del contesto scolastico da parte del docente</p> <p>(benessere/malessere)</p>	<p>La dimensione indaga la percezione del contesto lavorativo da parte del docente, prende in esame la motivazione e il coinvolgimento del soggetto nell'espletamento delle proprie attività, la soddisfazione e il piacere derivanti dalla relazione con gli altri, la propria percezione di efficacia, la percezione degli spazi e tempi e del carico di lavoro; la disponibilità/opposizione al cambiamento; la disponibilità ad espletare lavoro aggiuntivo.</p>
---	--

Tab. 2 – Descrizione delle dimensioni del costrutto del benessere/disagio del docente

4. Conclusioni

La costruzione del questionario, come precedentemente esposto, rimanda a finalità strettamente connesse alla promozione di procedure di autovalutazione e di miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza delle istituzioni scolastiche e formative. In tale prospettiva, allo scopo di riuscire a cogliere e integrare quanto più possibile il punto di vista degli insegnanti, le successive fasi della ricerca prevedono la conduzione una serie di interviste (già in corso) con docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, aventi come fine una prima verifica delle dimensioni ipotizzate nel costrutto del questionario e il riscontro sui temi rilevati attraverso i descrittori previsti nello strumento.

In un secondo tempo si procederà con la scelta di un campione di docenti per la somministrazione e la taratura dello strumento per lo studio pilota, la raccolta e l'analisi dei dati. La validazione definitiva del questionario sarà effettuata con un più ampio campione di docenti su scala nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Angelle, P.S. & DeHart, C.A. (2010). *A four factor model of teacher leadership: construction and testing of the teacher leader inventory*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, May
- Angelle, P., & M. Teague, G. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), pp. 738-753.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), pp. 141-160.
- Alessandrini, G. (ed.) (2007). *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Roma: Caroccia.
- Bufalino, G. (2018a). Teacher leadership: eresia o possibilità? *Rivista dell'Istruzione*, 1, pp.13-16.

- Bufalino, G. (2018b). Teacher leadership: la nuova frontiera della professionalità docente. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, pp. 18-26.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 1, pp. 37-51.
- Ellerani, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Grant, C. (2006). Teacher leadership: Some South African voices. *Education Management, administration and Leadership*, 34(4), pp. 511-532.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some South African views. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), pp. 511-532. doi: 10.1177/1741143206068215
- Grant, C. (2017). Excavating the South African teacher leadership archive: Surfacing the absences and re-imagining the future. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143217717274.
- Harris, A., & Muijs, D. (2009). *Improving schools through teacher leadership*. Londra: Oxford University.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990, June). *Transformational leadership: How principals can help reform school cultures*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Victoria, B.C
- Katzenmeyer, G. Moller (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Keung, C. C. (2009). Revitalizing teacher leadership via bureaucratic-professional practices: A structural equation model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), pp. 283-295.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 2, pp. 189-203.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, pp. 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, pp. 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, pp. 299-306.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 9, pp. 16-22.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Take this job and...love it. *Psychology Today*, 32, pp. 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documento di lavoro*.
- Perrenoud, P., Paquay L., Altet, M., & Charlier, E. (2001). Formando professori professionisti: quais estratégias. *Quais competências*, 2, pp. 37-54.
- Riel, M., & Becker, H. J. (2008). Characteristics of teacher leaders for information and communication technology. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 397-417). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-0-387-73315-9_24
- Salo, K. (1995). Teacher stress and coping over an autumn in Finland. *Work & Stress*, 9, 1, pp. 55-66.
- Seidman, S.A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5, 3, pp. 205-216.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), pp. 53-67.
- Stanzione I., Calenda M., (2018). Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno. *Formazione & Insegnamento*, (In press).
- Tammaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 19, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/viewFile/2545/2273>.
- Wallace, J. D., Nesbit, C. R., & Miller, A.-C. S. (1999). Six leadership models for professional development in science and mathematics. *Journal of Science Teacher Education*, 10(4), pp. 247-268.

II.13

L'uso del tempo scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto

Use of school time. From classroom observations to reflection on didactics and wasted time

Giorgio Asquini, Guido Benvenuto, Donatella Cesareni

Sapienza Università di Roma

abstract

Il progetto DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) si fonda sulla riorganizzazione degli spazi e dei tempi dell'istruzione, affidando a ogni insegnante la responsabilità di un'aula, per la costruzione di un ambiente di apprendimento funzionale alla disciplina. Fin dall'inizio il progetto ha previsto un monitoraggio, realizzato in collaborazione con Sapienza, per verificare l'impatto del modello proposto sulla didattica effettiva, in un'ottica di miglioramento che comporta anche la scoperta delle criticità da risolvere, sia sul piano organizzativo, sia sul piano didattico, e con un approccio di Ricerca-Formazione che valorizza il rapporto fra scuola e università.

Tra i molti dati raccolti nel corso del monitoraggio assumono particolare rilevanza quelli relativi alle osservazioni sistematiche non partecipanti svolte in aula. In diversi tempi sono stati svolti cicli di osservazione della durata di una settimana, per coprire l'intero orario curricolare, in classi di tutti i livelli delle due scuole capofila del DADA (Licei scientifici Kennedy e Labriola di Roma). L'osservazione, compiuta da coppie di ricercatori con precisi indicatori criteriali, rende possibile riflettere su alcuni aspetti riguardanti l'uso del tempo scuola, in particolare le diverse modalità didattiche e l'incidenza del tempo sottratto, cioè quella parte dell'orario quotidiano che viene dispersa per attività non organizzate, impreviste, accidentali. Tra queste c'è il tempo di spostamento degli studenti fra le diverse aule disciplinari, considerato una delle possibili criticità del nuovo modello organizzativo DADA.

Il confronto anche con altre esperienze di osservazioni, e il riscontro fornito dagli studenti attraverso un questionario per rilevare il loro punto di vista, le loro opinioni sul cambiamento delle didattiche e organizzazione degli ambienti di apprendimento, mostra come il tempo sottratto nelle due scuole osservate risulti molto contenuto, liberando tempo utile per

abstract attività organizzate e con positive ricadute sul benessere degli studenti.

DADA project (Didactics for Learning Environments) is based on the reorganization of the spaces and times of education, intrusting to each teacher the responsibility of a classroom, for the construction of a learning environment functional to the teaching subject. From the beginning, the project has planned a monitoring, carried out in collaboration with Sapienza, to verify the impact of the proposed model on effective teaching, with a view to improvement that also involves the discovery of critical issues to be solved, both on the organizational level, both on an educational level, and with a Research-Training approach that enhances the relationship between school and university. Among the many data collected during the monitoring, those relating to non-participating systematic observations carried out in the classroom are of particular importance. In several times, one-week observation cycles have been carried out, to cover the entire curricular timetable, in all-levels classes of the two DADA lead schools (Two Scientific High Schools of Rome: Kennedy and Labriola). The observation, carried out by pairs of researchers with specific criteria indicators, makes it possible to reflect on some aspects concerning the use of school time, in particular the different teaching methods and the incidence of subtracted time, that part of the daily timetable that is wasted for unorganized, unforeseen, accidental activities. Among these there is the time for students to move between the different classrooms, considered one of the possible critical issues of the new organizational model DADA.

The comparison also with other experiences of observations, and the feedback provided by the students through a questionnaire to detect their point of view, their opinions on the change of teaching and organization of learning environments, shows how the time taken away in the two schools observed results very limited, getting free time for organized activities and with positive repercussions on the well-being of the students.

Parole chiave: Osservazioni in aula, Progetto DADA, Scuola secondaria II grado, Tempo scuola, Organizzazione scolastica.

Keywords: Classroom observations, DADA Project, Upper Secondary School, School Time, School Organization.

1. Introduzione

Il progetto DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento), ha portato in Italia un approccio e una forma di ri-organizzazione degli spazi scolastici, a lungo sperimentata in Svezia e nelle *high school* americane. Una visione di scuola alternativa, dove le classi si trasformano in laboratori, gli studenti si muovono nella scuola in base all'orario delle lezioni per raggiungere le diverse aule didattiche personalizzate dagli insegnanti, che in coppia hanno la responsabilità di un'aula, trasformata in un ambiente di apprendimento funzionale alla disciplina. L'ambiente aula, oltre a dover essere accogliente, è allestito e arredato per valorizzare la materia di insegnamento, secondo il profilo professionale e culturale dell'insegnante. Gli studenti, oltre ad avere una benefica stimolazione attraverso il movimento, sono fortemente responsabilizzati, perché ad ogni cambio d'ora devono rispettare i tempi di trasferimento.

I licei Labriola di Ostia e Kennedy di Roma hanno lanciato il progetto in Italia e stanno gestendo la sua diffusione attraverso una capillare rete formativa che, ad oggi, ha coinvolto oltre 50 scuole in tutta Italia. Per riflettere e monitorare le trasformazioni messe in atto e il modello organizzativo DADA, hanno stretto una forte collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma. In questo contributo confluiscono alcuni risultati emersi in questi anni di Ricerca-Formazione e collaborazione interistituzionale scuola-università.

2. Metodo

Il piano di monitoraggio ha previsto la raccolta ciclica di dati attraverso strumenti differenziati, che variano dalla documentazione fotografica degli ambienti, alle osservazioni della didattica in aula (O'Leary, 2014), alla rilevazione delle opinioni degli stu-

denti e degli insegnanti attraverso questionari (Zammuner, 1998) e focus group.

In questo contributo ci focalizziamo su alcuni di questi dati, cercando di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Si evidenziano, in seguito all'applicazione del modello DA-DA, cambiamenti nella gestione del tempo scuola e nella qualità della didattica?
- Che opinione hanno gli studenti riguardo al progetto DA-DA? Cambia la loro opinione e la loro percezione di benessere nel corso degli anni?

Per rispondere alla prima domanda abbiamo preso in considerazione i dati provenienti dalle osservazioni sistematiche delle attività didattiche, svolte nel 2015 e nel 2018. Per alcuni giorni osservatori non partecipanti hanno seguito le classi riportando su una scheda tempi e descrizione sintetica di quanto osservato. Nel 2015 sono stati osservati 5 docenti e 5 classi per ogni scuola, per un totale di 85 ore e 46 minuti. Nel 2018 il corpus di osservazioni si è notevolmente ampliato, osservando in ogni scuola 7 classi per 5 giorni consecutivi, per un totale di 307 ore e 34 minuti.

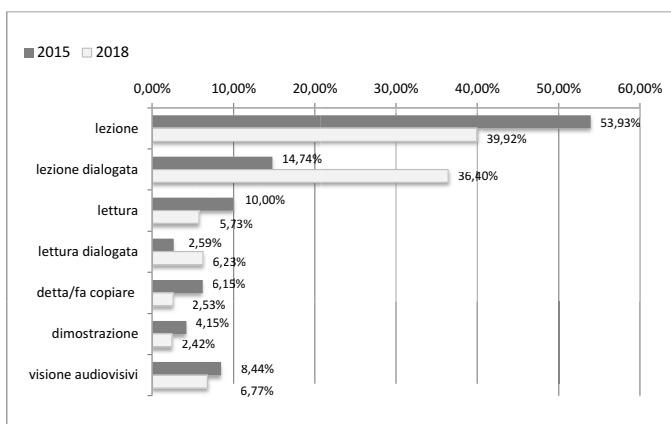
Le osservazioni sono state categorizzate attraverso un sistema di codifica adattato da una precedente ricerca (Cesareni & Rossi, 2013), che prevede la categorizzazione del tempo scuola in 5 macro funzioni, a loro volta divise in 10 specifiche attività e 49 azioni (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017).

Per rispondere alla seconda sono stati confrontati i dati provenienti da un questionario sulle opinioni degli studenti, somministrato nel liceo Labriola a tutti gli studenti delle classi seconde e quarte nel 2016 (N= 450) e nel 2018 (N= 482). Il questionario propone 36 domande, su scala Likert 1-4, che indagano sulla percezione di: qualità della didattica; organizzazione scolastica; ambiente scuola; rapporti fra studenti e/o insegnanti; benessere percepito; opinione delle famiglie secondo i ragazzi stessi.

3. Risultati: l'uso del tempo scuola

Il confronto fra l'uso del tempo scolastico nelle due scuole del progetto DADA a distanza di tre anni ha considerato tutte le categorie, previste dallo strumento di osservazione. In questa sede si rende conto delle differenze più rilevanti, secondo gli obiettivi del progetto, ma nel quadro della Ricerca-Formazione in corso con le due scuole (Asquini & Dodman, 2018) tutti i risultati verranno discussi per capire come migliorare l'efficacia della didattica erogata (Howard et al., 2018).

Nel complesso la didattica di tipo costruttivista, basata su esperienze e riflessioni, non è variata in modo apprezzabile, ma per quella di tipo più tradizionale ci sono stati interessanti cambiamenti. In primo luogo una netta diminuzione del tempo dedicato al Trasferimento di significati, passato dal 27,37% nel 2015 al 23,42% nel 2018, ma soprattutto una redistribuzione nelle diverse attività (Graf.1).

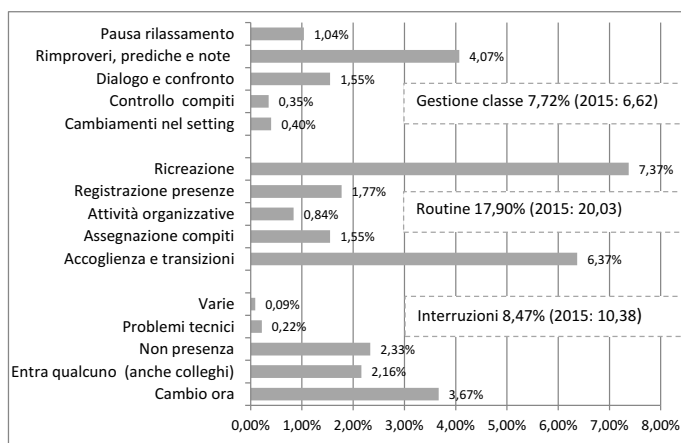


Graf. 1: Confronto osservazioni 2015-2018, Attività Trasferimento significati

Sezione 2

Le azioni “dialogate” (Lezione e Lettura) guadagnano spazio rispetto alle versioni tradizionalmente frontali, e pur non potendo ancora parlare di didattica per esperienze è evidente il tentativo di coinvolgere maggiormente gli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento. In calo anche le azioni in cui il ruolo degli studenti è di fatto passivo (dettatura e audiovisivi). Nel complesso quindi, ma l’analisi sarà specificata per scuola, materia, insegnanti, è attestata una volontà diffusa di modificare la didattica, confermata anche dal fatto che il tempo risparmiato è stato destinato alle attività di Consolidamento e Verifica (rispettivamente 13,42% e 23,11% nel 2018).

Un punto critico emerso dal primo ciclo di osservazioni del 2015 riguardava il cosiddetto Tempo sottratto (Interruzioni), ovvero l’insieme dei minuti non gestiti dall’insegnante durante le lezioni, e in particolare il tempo dedicato al cambio d’ora, che in DADA prevede lo spostamento degli studenti fra le aule disciplinari. Come si può vedere nel Graf.2 il totale delle interruzioni è calato, e in particolare l’incidenza degli spostamenti è ridotta al tempo minimo per spostarsi (il tempo medio è nel 2018 inferiore ai 5 minuti).

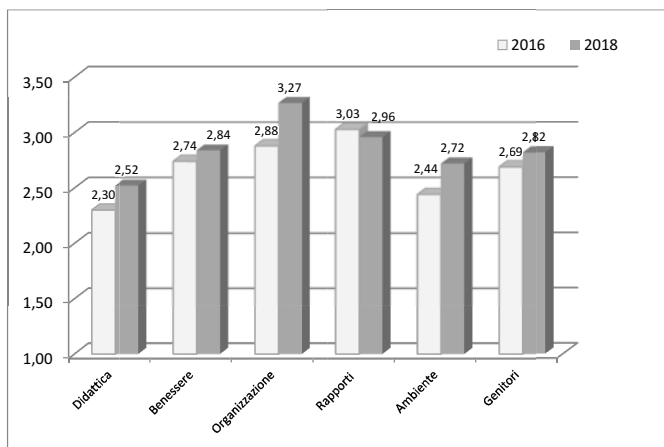


Graf. 2: Confronto 2015-2018, Attività Gestione classe, Routine, Interruzioni

Nel Graf. 2 sono riportati anche i confronti relativi alle attività di Gestione della classe e di Routine, le prime in aumento, le seconde in calo, anche se ancora occupano una parte rilevante del tempo scuola. Da sottolineare però che fra le azioni osservate prevalgono nettamente Ricreazione e Accoglienza, la prima utile per migliorare il benessere degli studenti, la seconda di fatto appendice del Cambio ora, ma gestita in aula dall'insegnante, anche in questo caso con positivi effetti sul benessere e le relazioni.

4. Risultati: le opinioni degli studenti

Il monitoraggio del progetto DADA considera anche le opinioni degli studenti. In questo caso il confronto è fra 2016 e 2018 e come si può osservare nel Graf.3 le opinioni degli studenti risultano più positive in quasi tutti gli aspetti di funzionamento del DADA. Ricordiamo che in una scala 1-4 il valore 2,5 è quello per cui si equilibrano giudizi positivi e negativi, nessun valore nel 2018 è inferiore a tale soglia.



Graf. 3: Confronto opinioni studenti 2016-2018 (Liceo Labriola)

Molto significativo il salto di qualità dell'Organizzazione, percepita sempre più funzionale dagli studenti dopo la stabilizzazione del progetto, seguito dal giudizio più positivo sugli Ambienti di apprendimento, una delle sfide più rilevanti di DADA (Cangemi & Fattorini, 2015). Pur superando la soglia centrale di gradimento, il punto meno apprezzato dagli studenti rimane quello della Didattica, e conferma quanto già rilevato circa la lenta trasformazione del modo di fare lezione in senso costruttivista, sfruttando al meglio un'aula finalizzata in tal senso: le aule sono diventate ambienti piacevoli e accoglienti, ma le lezioni possono migliorare. L'unica diminuzione rispetto al 2016 riguarda la rete dei rapporti all'interno della scuola, ma le opinioni restano sempre molto positive (di poco inferiori a 3), per cui non si può ritenere un aspetto critico del DADA.

Nel confronto fra le diverse classi sono stati confermati anche nel 2018 le opinioni più positive degli studenti delle seconde classi rispetto alle quarte, e per queste ultime spicca la critica alla Didattica (2,37, contro il 2,64 delle seconde), segno che la novità del DADA deve essere sostenuta nel corso del quinquennio di frequenza dello studente, per ridurre il rischio dell'assuefazione. Da notare al riguardo che il confronto omogeneo fra le seconde del 2016 e le quarte del 2018 (di fatto gli stessi studenti) risulta invece più equilibrato; pur in un calo complessivo dei giudizi c'è anche un miglioramento per l'Organizzazione e lo stesso risultato per l'Ambiente. La capacità di critica specifica degli studenti può risultare una fonte di informazione molto utile per migliorare l'efficacia del progetto.

5. Conclusioni

I risultati riportati permettono di sottolineare alcune evidenze del cambiamento auspicato dal progetto Dada e indagato dalle domande di ricerca: le didattiche osservate non si possono ancora definire diffusamente laboratoriali e di impronta co-costruttivi-

vista, ma si riscontra una distribuzione più funzionale dei tempi e delle azioni didattiche, a vantaggio del dialogo, del rinforzo e del consolidamento degli apprendimenti; la percezione positiva e di benessere da parte degli studenti, già rilevata nei primi anni di monitoraggio, permane a confortare la consistenza e continuità progettuale. Ulteriori evidenze di ricaduta progettuale provengono dalla progressiva diffusione del modello organizzativo in altre scuole a livello nazionale. Il progetto DADA si offre, evidentemente, come catalizzatore di innovazione, e ancor prima di conoscere i risultati del monitoraggio, che cercherà ovviamente di estendersi anche alle nuove scuole, si registra una spinta diffusa verso il cambiamento e l'innovazione. La prospettiva di un ampliamento del monitoraggio dovrà quindi svilupparsi in veri piani di Ricerca-Formazione, per accompagnare e sostenere i diversi percorsi di miglioramento degli ambienti di apprendimento che le scuole sapranno interpretare.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-294). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*, 12-10-2015, Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-dellascuola/10-40183052184.shtml>.
- Cesareni, D., & Rossi, F. (2013). *Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento*. Comunicazione a convegno, Simposio "Tenere la classe" XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Milano - Università Cattolica del Sacro Cuore 19-21 settembre 2013.

Sezione 2

- Howard, S., Thompson, K., & Pardo, A. (2018). Opening the black box. In J.M. Lodge, J.C. Horvath, L. Corrin (Eds, *Learning Analytics in the Classroom* (pp. 152-165). London: Routledge.
- O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation. A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

II.14

Strumenti automatici a sostegno della lettura dei rav

Automatic tools for analysis and reading of vales rav

Monica Perazzolo

INVALSI

abstract

Questo contributo presenta alcuni risultati tratti da una ricerca di dottorato che ha indagato il funzionamento degli strumenti di autovalutazione nel progetto PON VALES, realizzato con i contributi del Fondo Sociale Europeo. Sono stati analizzati i campi aperti del Rapporto di Autovalutazione (RAV) prodotti nel 2013 da 290 scuole. La prospettiva teorica per l'esame degli indicatori e del processo di autovalutazione è data da Coe e Visscher sui sistemi di *feedback* esplicitamente predisposti per le scuole (2002), e da *Synergies for better learning* (OECD 2013). Questi documenti mettono in evidenza il ruolo e le componenti dei *framework* per la valutazione e rappresentano un utile diaframma di passaggio per l'impostazione delle procedure di *analisi automatica del testo* (AAT) sulla struttura del RAV nell'ottica del *Knowledge discovery in database* (KKD) e del *Text mining* (TM). Sono stati indagati aspetti emergenti sia in aree specifiche del format, sia in senso trasversale rispetto al corpus, esplorando alcune possibilità, rispetto ad una tradizionale analisi del contenuto con codifiche manuali. I risultati (ad esempio le parole più frequenti delle partizioni confrontate con le liste delle parole componenti gli stimoli offerti nella Guida di autovalutazione, le analisi dei contesti), mostrano che gli indicatori sono stati utilizzati in misura elevata e che le scuole hanno colto lo stimolo al confronto in maniera abbastanza libera e non esclusivamente formalistica. Altresì, dal punto di vista dei contenuti, si rilevano difficoltà o bisogni da parte delle scuole. Gran parte delle tematiche che li esprimono, rilevate anche nella sezione degli obiettivi di miglioramento, è riconducibile all'ambito della valutazione/autovalutazione e ne ribadisce il suo ruolo strategico: da una parte come riflessione per migliorare il funzionamento organizzativo interno, dall'altra in termini di padronanza specialistica a supporto della conoscenza sugli allievi e della loro valutazione. Questi bisogni potrebbero essere accolti e affrontati, con la messa in campo di nuovi strumenti e collaborazioni, come previsto dal DPR 80 del 2013.

abstract

This paper presents some results derived from a PHD doctoral dissertation. This is a review of the RAV (Self-Evaluation Reports), the instrument for school self-evaluation used in the UE-Founded Project PON VALES by 290 schools in 2013. VALES format of RAV is the prior version of the actual structure used in the National Evaluation System by INVALSI. We analysed school texts derived from the open-ended questions of the format and the aim of the work was to studying the utilization operated by the schools of related indicators. For the study are selected theoretical references on the suitable feedback systems put into practice for the schools (Coe and Visscher, 2002) and its structures (OECD, 2013). The documents highlighted constituents incorporated in the school evaluation frameworks and represent a passageway for applying an automatic processing to the RAV structure. The organization of the analyses also is in accordance with *Knowledge discovery in databased* (KDD) and *Text Mining* (TM) perspective. With the support of computerized methods for the extraction of specific group of words, we investigated emergent themes, both in specific areas and transversely at the corpus level; exploiting some ways of reading data and contents which respect to more traditional kind of content analysis by manual coding. The results (i.e. the most frequent words of partitions compared with the lists of the component words of the stimulus and the following analysis of keyword in context) illustrates that the Guide for the self-evaluation and the utilization of the words indicators through the texts is present at high level. The schools try to confront their situation with the suggested indicators and stimuli, showing unhampered interactions. Looking at contents level, instead, are detected embarrassment or needs by the schools. Many of that themes and needs, detected in the area of the improvement objects too, is to trace back to the field of evaluation/self-evaluation and its strategic role. Evaluation emerges as very important, both, as reflection for improve the internal functioning of the schools, and as specialist tool supporting a better knowledge on students and for their evaluation. The thematic weakness of the schools can represent a basis for improvement initiatives with engagement of collaboration between schools and other institution as cited in the 2013 Italian Presidential Decree n. 80 (Regulation on national system of evaluation which regard Evaluation procedure of Italian schools evaluation).

Parole chiave: Autovalutazione delle scuole, valutazione di sistema, analisi automatica del testo, Progetto VALES

Keywords: School self-evaluation, system evaluation, automated textual analysis, VALES Project.

1. Introduzione: l'autovalutazione e la prospettiva dedicata al contesto scolastico

In merito al significato del funzionamento dei processi valutativi, si rilevano più tendenze; i paesi non attribuiscono il medesimo ruolo e funzione all'autovalutazione all'interno del disegno di valutazione o ai rapporti di autovalutazione delle scuole (OECD, 2013). Esaminando le evidenze che pongono in relazione i dati rilevati tra vari attori (Vanhoof & Petegem, 2010) o tra il personale scolastico in differenti ruoli (Hall & Noyes 2009) possono rilevarsi differenze internamente a un paese, o alle scuole. Tuttavia questi aspetti riguardano la revisione degli strumenti e richiamano tematiche quali: le aspettative nei confronti delle scuole, la formazione di concetti specifici su come possano migliorare e su cosa considerare apprezzabile. Inoltre, poiché alcune condizioni possono condizionare in via preventiva i processi (Nevo, 2002) è necessario verificare in che modo le scuole aderiscano al progetto autovalutativo: se esse perdono fiducia nel dialogo ingaggiato, o percepiscono una partecipazione come poco utile per le proprie esigenze, le aspettative riposte nell'autovalutazione possono essere compromesse.

Quanto afferma Nevo in ottica di servizio, mette in risalto una tipologia di indagine dedicata al contesto basata sulle caratteristiche dell'autovalutazione. Tra i progetti che, a partire dalla fine del 1980, hanno utilizzato i concetti di “miglioramento”, “efficacia”, “autovalutazione”, il progetto ISIP definisce la *School Based Review* (Van Velzen et al., 1985, cit. in Hopkins, 1988, 1990) come un'ispezione sistematica (descrizione e analisi) fatta da una scuola, un suo sottoinsieme o da individui (insegnante, Dirigente scolastico) del suo attuale funzionamento, con la finalità di raccogliere informazioni per migliorarlo. L'autovalutazione, e la riflessione che ne deriva, può essere impiegata mediante i suoi strumenti «to the curriculum or organisation of the school» (Hopkins, 1988, 14), e nel progetto si insiste molto sulla differenza tra l'applicazione della revisione al mi-

glioramento di un aspetto specifico, o diversamente, nella sua trasformazione in un atteggiamento generalizzato applicato abitualmente dalla scuola.

2. Organizzazione delle analisi

Il lavoro di Coe e Visscher sui sistemi di *feedback* (2002), e il *Synergies for better learning* (OECD, 2013) mettono in evidenza il ruolo e le componenti dei *framework* per la valutazione e rappresentano un utile diaframma per impostare le procedure di *Analisi automatica del testo* (AAT) sulla struttura del RAV nell'ottica del *Knowledge Discovery in Database* (KKD) e del *Text mining* (TM). Potendo disporre del corpus digitalizzato corrispondente ai campi compilati dalle scuole per il Rapporto di Autovalutazione è stato possibile istituire un parallelismo tra il *framework* teorico e le potenzialità offerte dai sistemi di *Analisi Automatica del Testo* (Lucidi et al., 2008; Bolasco, 2013), da impiegare in sottosezioni del corpus o in maniera trasversale. L'ambito del *KDD* (dal workshop del 1989 e dalla Conferenza Internazionale sull'Intelligenza Artificiale IJCAI del 1995) (Dulli et al., 2004, p. 18) si occupa: della gestione di una crescente massa di dati; di organizzare la conoscenza presente nei dati in forma non completamente trasparente al possessore del database; dei processi di trasformazione di dati e informazioni. In esso confluiscono sia la letteratura sul *Data Mining*, più concentrata su aspetti tecnici e tipologie particolari di analisi, sia quella sul *Text Mining*, che declina gli aspetti in base alla natura testuale dei materiali. Alcuni orientamenti mettono in evidenza alcune potenzialità. Gli obiettivi conoscitivi, possono non essere specificati a priori ed essere individuati “scavando” tra i dati, mentre ciò «che restituisce “informazione utile” è delineato dal contesto nel quale si opera» (Bocci, 2007, p. 303). Fayyad e colleghi (1996) consigliano di non confondere il processo, dalle specifiche tecniche in esso adottabili. Si aggiunga, che la prospettiva che orienta il la-

voro, è di tipo valutativo, come in Luisa de Vita (2010) dove l'autrice indaga i testi cercando di esaminare in che modo vengono attuati gli orientamenti teorici esposti nei documenti di programmazione europea.

Per rilevare le informazioni sul processo di valutazione e i temi emergenti nel RAV è possibile concentrarsi sul potere informativo di parole. Cosa scegliere in primo luogo, se non quelle rappresentate dagli indicatori e dagli stimoli offerti alla scuola nella Guida di valutazione? Con un primo gruppo di domande ci siamo chiesti se esaminando le parole che più direttamente li sottintendono gli indicatori potesse essere in qualche modo controllato l'uso di questi strumenti. Un secondo gruppo di domande si è rivolto alla prospettiva contestuale per la possibilità di ricavare informazioni sui rapporti tra figure e ruoli all'interno di una scuola, sulle modalità di definizione di aspetti ritenuti prioritari; o in merito alla collaborazione tra insegnanti.

3. Analisi e risultati

Per le analisi sulle partizioni specifiche sono state considerate quali sono le parole più utilizzate; sono state esaminate le varie liste (di frequenza del corpus VALES, delle sue partizioni, di specificità: parole specifiche o caratteristiche di una parte) (Bolasco, 2013) e sono stati operati dei confronti, che sono serviti per riflettere sulla presenza delle parole degli indicatori nelle liste, ed accedere progressivamente ai contenuti. Ad essi sono seguite le analisi dei contesti. Per le analisi di tipo trasversale, sono stati analizzati i segmenti ripetuti “autovalutazione” “miglioramento”; i contesti della parola “collaborazione”, e, per rilevare in che modo i contenuti emersi nelle aree specifiche si ritrovassero nella sezione degli obiettivi, è stata effettuata una analisi di tipo contrastivo tra le sezioni “Situazione attuale” / “Risultati attesi” insieme ad una categorizzazione dei contenuti.

Da segnalare, l'esame del tema relativo alla collaborazione al-

l'interno del RAV. Questa analisi, in concomitanza con l'analisi sulle differenze tra scuole per i punteggi autoattribuiti nelle aree degli esiti e dei processi, approfondita mediante l'esame dei contesti per l'area dello sviluppo professionale, ha fatto riflettere sulle possibili differenze tra questi gruppi di scuole nella composizione del RAV. L'analisi comincia con l'esame delle frequenze (contesto: 86, esiti: 47, processi Pratiche educative e didattiche: 178; processi Funzionamento organizzativo: 247; obiettivi: 51; Nota metodologica: 23; motivazione relativa agli obiettivi di miglioramento: 9; per un totale di 638 occorrenze). Nella sezione del contesto è più utilizzata in relazione al capitale sociale; uno scarso utilizzo avviene nella sezione degli Esiti, mentre è degno di nota il suo utilizzo nei Processi, sottosezione dello Sviluppo della relazione educativa. Qui, più scuole hanno dichiarato di realizzare delle collaborazioni, anche con esperti. Dai commenti traspare una certa soddisfazione per gli esiti delle iniziative, dove la scuola sembra poter controllare aspetti problematici: «monitorare il fenomeno» e dunque anche i livelli potenzialmente critici di esso («che non sembra raggiungere al momento livelli preoccupanti»), «offrendo un supporto interpretativo ai docenti». In questo caso (n.199) la scuola ha avviato uno sportello di ascolto e di mediazione del conflitto che interviene con un counselor, ed una fruttuosa collaborazione, «già da alcuni anni», con l'Università, che permette di monitorare il fenomeno del bullismo. Questo modo di raccontare le iniziative, nelle scuole con punteggi autoattribuiti elevati, sembra riprodurre simili modalità, dalle quali traspare una maggiore sicurezza sul controllo degli indicatori; mentre viceversa, per le scuole che si attribuiscono punteggi bassi, anche secondo le loro dichiarazioni, può mancare il lavoro su un indicatore o aspetto, e il procedere sul versante del discorso si fa più incerto.

4. Conclusioni

La collaborazione, tema trattato positivamente nell'area della relazione educativa, anche oltre le nostre aspettative, è una prospettiva attraente come risorsa per il miglioramento. Potrebbe essere un motore di crescita e innovazione interno ed esterno alla scuola e uno strumento per nuove iniziative. Anche dal punto di vista esterno, realizzarla significherebbe aver attivato sinergie vantaggiose. Potrebbe estendersi nell'area del successo scolastico, per le problematiche riguardanti gli abbandoni, dove le scuole, nel nostro studio, hanno dichiarato più frequentemente di affrontarle mediante il coinvolgimento delle famiglie. Poiché però, sempre considerando quanto dichiarato, è spesso proprio il livello socio-culturale delle famiglie, uno dei maggiori impedimenti, questa leva per il miglioramento in questo caso non può essere usata, mentre potrebbero istituirsi delle collaborazioni in progetti con istituzioni esterne o esperti.

In maniera simile l'analisi sull'area degli obiettivi ha mostrato, oltre alle tematiche legate con gli esiti, evidenti bisogni legati allo sviluppo dell'autovalutazione e della valutazione come ad esempio criticità legate alla costruzione di prove o strumenti, per giungere alla riflessione più generale (progettazione didattica, nuove sistemazioni di carattere organizzativo). Necessità contemplate sono inoltre quelle di affrontare e/o migliorare: le problematiche di particolari gruppi di alunni; la gestione della classe, la comunicazione interna o verso l'esterno, la condivisione attorno alla visione costruita dalla scuola. Nel complesso i risultati hanno mostrato che gli indicatori sono stati utilizzati in misura elevata e che le scuole hanno colto lo stimolo al confronto in maniera abbastanza libera e non esclusivamente formalistica. Le difficoltà che emergono da parte delle scuole, in relazione ai temi confermano il ruolo strategico della valutazione/autovalutazione.

Riferimenti bibliografici

- Bolasco, S. (2013). *L'analisi automatica dei testi: fare ricerca con il text mining*. Roma: Carocci.
- Bocci, L. (2007). Il Data mining. In L., Cannavò, L., Frudà, *Ricerca sociale. Dall'analisi esplorativa al data mining* (pp. 303-318). Roma: Carocci.
- Cannavò, L., & Frudà, L. (2007). *Ricerca sociale. Dall'analisi esplorativa al data mining*. Roma: Carocci.
- De Vita, L. (2010). *Nuovi strumenti per la valutazione delle policy: l'analisi del testo applicata alle politiche di genere nelle regioni italiane*. https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/WP_26_De_Vita.pdf
- Dulli, S., Polpettini, P., & Trotta, M. (2004). *Text mining: teoria e applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G., & Smyth, P. (1996). From Data Mining to Knowledge Discovery in Databases. *AI Magazine*, 17(3), 37.
- Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), pp. 311-334. doi:10.1080/02671520802149873
- Hopkins, D. (1988). *Doing School Based Review. Instruments and Guidelines* (Technical report n. 5). Leuven, Acco.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis. *School Leadership & Management*, 10(2-3), pp. 179-194.
- Lucidi, F., Alivernini, F., Pedon, A. (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Nevo, D. (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Amsterdam, JAI.
- OECD (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), pp. 200-212.
- Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (Eds.) (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ISIP Book No.1), Leuven, Acco.
- Visscher, A.J., & Coe, R. (2002). *School Improvement Through Performance Feedback*. Lisse: Routledge.

II.15

La valutazione di un modello di formazione: il punto di vista dei docenti**The evaluation of a training program from teachers' point of view****Barbara Balconi, Franco Passalacqua***Università degli Studi di Milano-Bicocca***abstract**

Il presente contributo intende descrivere il processo di valutazione del modello di formazione degli insegnanti elaborato dal gruppo di ricerca “Didattica tra Scuola e Società” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca con il proposito di supportare le istituzioni scolastiche nel raggiungimento degli obiettivi dichiarati nei RAV e nei Piani di miglioramento relativamente alla dimensione “formazione e aggiornamento degli insegnanti”. I 7 istituti comprensivi coinvolti nel progetto sono stati selezionati poiché hanno richiesto interventi formativi riguardanti l’ambito della progettazione e valutazione per competenze. Il modello formativo progettato fa riferimento a quattro ambiti principali: la valorizzazione del patrimonio esperienziale del docente in formazione (García, & Roblin, 2008); il ruolo delle credenze nel processo di sviluppo professionale (Demougeot-Lebel, & Perret, 2010; Norton et al., 2005); la didattica per problemi e l’apprendimento significativo (Jonassen, 2004; Novak, 2002); la didattica laboratoriale nella formazione degli adulti (Zecca, 2016). L’approccio alla valutazione adottato è ascrivibile alla prospettiva denominata “di quarta generazione” (Lincoln, & Guba, 1989; Bondioli, & Savio, 2014) e alla valutazione partecipata (Bezzi, 2010). La ricerca è stata strutturata in sei fasi: a) analisi degli obiettivi evidenziati nei RAV e dei bisogni formativi; b) progettazione del modello formativo; c)

realizzazione di percorsi formativi; d) valutazione modello formativo da parte dei conduttori attraverso focus group; e) somministrazione questionari ai docenti partecipanti; f) condivisione dei risultati. In questa sede si presentano i risultati della quinta fase, ottenuti mediante un modello di analisi della regressione finalizzato all'individuazione degli aspetti del modello formativo che maggiormente hanno influenzato l'impatto formativo degli insegnanti. I risultati mostrano che le dimensioni del modello di formazione che influenzano maggiormente gli apprendimenti degli insegnanti riguardano: il confronto tra colleghi, la documentazione di pratiche didattiche e le modalità di conduzione del formatore. Al contrario, presentano un impatto limitato gli aspetti organizzativi e la sperimentazione in aula di metodologie didattiche inedite.

This paper describes the evaluation process of the teacher training model elaborated by the research group "Didactics between School and Society" of the University of Milan-Bicocca. This model aims at helping the educational institutions in achieving the objectives stated in the RAV and at supporting the improvement plans related to the "teacher training" dimension. The 7 comprehensive schools involved in the project were selected as they required training interventions regarding the design and assessment of learning process. The designed training model refers to four main areas: the enhancement of the experiential heritage of the teacher in training (Shulman, 1987); the role of beliefs in the professional development process (Fives, & Gill, 2014); problem based learning (Jonassen, 2004; Novak, 2002); active teaching in adult education. The present evaluation approach refers to the perspective called "fourth generation" (Lincoln, Guba, 1989, Bondioli, Savio, 2014) and participatory evaluation (Bezzi, 2010). The research was structured in six phases: a) analysis of the objectives highlighted in the RAV and by the training

needs; b) design of the training model; c) realization of training paths; d) evaluation of the training model by the teachers trainers through focus groups; e) questionnaires administration to the participating teachers; f) communication of results. Here we present the results of the fifth phase aimed at identifying the aspects of the training model that most influenced the training impact of teachers. The results show that the most influential dimension of the training model – in the teacher learning perspective – are: the comparison between colleagues, the documentation of teaching practices and the methods of teaching adopted. On the contrary, they have a limited impact on the organizational aspects and on the classroom experimentation of new teaching methodologies.

Parole chiave: Autovalutazione, Ricerca-formazione, Teacher Voice, Sviluppo professionale, Documentazione didattica.

Keywords: Self-evaluation; Teacher Professional Development Research, Teacher Voice, Teacher development, documentation of teaching practices.

1. Introduzione

Il presente contributo intende proporre una prima analisi della specificità del modello di Ricerca-Formazione elaborato dal gruppo di ricerca “Didattica tra Scuola e Società” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca mediante l’analisi della valutazione compiuta degli insegnanti partecipanti (scuola dell’Infanzia, della Primaria e di Secondaria di I grado) attraverso la somministrazione di un questionario. Il proposito formativo di tale modello di Ricerca-Formazione presenta un duplice orientamento: da un lato, è diretto a creare le condizioni per la promozione dello sviluppo professionale, in ambito didattico, degli insegnanti dall’altro, è volto a supportare le istituzioni scolastiche al raggiungimento degli obiettivi dichiarati nei RAV e nei Piani di miglioramento relativamente all’area “sviluppo e valorizzazione delle risorse umane” (3B.6) e, in particolare, alla sottoarea “formazione”. In questa sede si propone considerare il primo dei due propositi mediante l’analisi qualitativa delle risposte al questionario di valutazione degli interventi, realizzati durante l’anno scolastico 2017/18, a cui hanno risposto i docenti partecipanti ai progetti di ricerca-formazione.

2. Framework teorico

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è indicato nel dibattito istituzionale contemporaneo (OCDE, 2018) come condizione fondamentale per il miglioramento dei sistemi scolastici e dei livelli di istruzione dei cittadini europei. Tuttavia, da più parti (OCDE, 2014) è stata evidenziata la scarsa efficacia in Italia dei programmi di formazione degli insegnanti e un tasso di partecipazione tra i più bassi in relazione al campione di paesi coinvolti nell’indagine. Tali dati mostrano la necessità e l’urgenza di innovare le modalità di formazione degli insegnanti; in questa direzione, la tradizione interazionale sulla *teacher education* e sull’*in-service trai-*

ning ha progressivamente abbandonato modelli *theory into practice* (Korthagen, & Kessels, 1999) in favore di approcci, ascrivibili alla cosiddetta *teacher reaserch*, che muovono da esigenze formative situate nei singoli contesti professionali e dalla postura di ricerca attribuita all'insegnante. In un siffatto contesto, la Ricerca-Formazione rappresenta una pratica formativa e una modalità di ricerca congiunta tra pratici e ricercatori di professione (Asquini, 2018) tra le più adeguate ad attivare processi trasformativi in relazione allo sviluppo professionale degli insegnanti in servizio.

Il modello di formazione oggetto di discussione nel presente lavoro fa riferimento a tale strategia formativa e ne sviluppa alcune dimensioni ritenute particolarmente cruciali per lo sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare relativamente alle competenze di progettazione didattica e di valutazione. Nello specifico, il modello a partire dal quale sono stati progettati i 7 interventi formativi è basato su metodologie didattiche di tipo laboratoriale (Zecca, 2016) in modo da strutturare gli incontri tra insegnanti e ricercatori come veri e propri laboratori di progettazione e riflessione didattica. Tre sono le dimensioni che rivestono un ruolo di maggiore preminenza nel lavoro condotto in tali laboratori: a) la valorizzazione del patrimonio esperienziale del docente in formazione (García, & Roblin, 2008) come fattore di riconoscimento professionale e come patrimonio di conoscenze e pratiche su cui condurre attività riflessive; b) il ruolo delle credenze nell'influenzare i modelli di azione didattica (Fives, & Gill, 2014); c) la circolarità del rapporto tra progettazione, documentazione, valutazione (Rossi, & Toppano, 2014; Nigris, 2004) e la centralità attribuita alle pratiche di documentazione.

3. Metodologia della ricerca

Il presente lavoro, come osservato sopra, si iscrive nella cornice epistemologica della ricerca partecipativa (Mortari, 2007), sia in relazione alla strategia della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018;

Magnoler, 2012), sia in rapporto all'approccio alla valutazione, riferibile alla valutazione "di quarta generazione" (Lincoln, & Guba, 1989; Bondioli, & Savio, 2014) e di tipo "partecipativo" (Bezzi, 2010), dal momento che la finalità di tale processo è di favorire un confronto fra i soggetti coinvolti (insegnanti e ricercatori) orientato alla ri-progettazione dell'intervento formativo.

La somministrazione del questionario è avvenuta online, nel rispetto della riservatezza delle informazioni personali, a circa 4 settimane di distanza dalla conclusione del percorso formativo (Maggio/Giugno 2018). Hanno risposto alla rilevazione 98 insegnanti (l'81% dei 121 insegnanti coinvolti). I questionari validi sono 91. Il questionario è stato progettato a partire dai risultati di due focus group condotti con i formatori che hanno partecipato al progetto. Una fase di pre-test, condotta con la somministrazione del questionario (Aprile 2018) ad un campione ristretto di insegnanti partecipanti ai percorsi formativi nell'annualità 2016/2017, ha permesso di eliminare una sezione e 7 item.

Il questionario definitivo si compone di 74 item organizzati in 11 sezioni: 1 relativa a variabili demografiche e di contesto; 9 riguardanti aspetti qualificanti il percorso formativo, 1 relativa agli apprendimenti; ogni sezione prevede domande basate su scale d'atteggiamento di tipo Likert (con scala 1-5) e una domanda aperta. Sono, inoltre, presenti due domande aperte, in chiusura di questionario e con una funzione di sintesi e verifica, relative ai punti di forza e i punti di debolezza dell'intervento formativo. In questa sede si presenta unicamente l'analisi dei valori medi delle 9 sezioni e delle due domande aperte. Alle 9 sezioni corrispondono le seguenti variabili (Obiettivi e aspettative; Struttura e organizzazione del percorso; Metodologie didattiche adottate; Modalità di conduzione; Sperimentazione in aula; Confronto tra colleghi; Feedback formatore; Esempi documentazione; Documentazione in aula). Seguirà in una prossima pubblicazione l'analisi quantitativa dei dati dei questionari, realizzata con un modello di regressione finalizzato a mostrare che i fattori che hanno influenzato l'apprendimento percepito dagli insegnanti.

I soggetti, tutti partecipanti volontariamente ai progetti di ricerca-formazione, sono 91 insegnanti dei tre ordini di scuola (18 di Infanzia, 53 di Primaria, 20 di Secondaria di primo grado) appartenenti a 7 Istituti Comprensivi delle provincie di Monza-Brianza, Sondrio, Bergamo e della città metropolitana di Milano. Il 41,7% dei rispondenti al questionario ha più di 25 anni di esperienza d'insegnamento; il 38,5 tra 10 e 25 anni e solo il 6,3% tra i 5 e 10 anni.

4. Risultati

L'analisi dei valori medi degli item relativi alle 9 sezioni presentate mostra i seguenti risultati (Tab.1).

Sezione	Media	Dev. Standard
Modalità di conduzione durante gli incontri di formazione	4,06	0,89
Confronto tra colleghi	3,96	0,91
Documentazione in aula di attività didattiche	3,95	0,87
Chiarezza e condivisione di obiettivi e aspettative	3,93	0,89
Feedback formatore (sulla documentazione prodotta)	3,85	0,95
Presentazione e analisi di esempi didattici	3,72	1,01
Metodologie didattiche utilizzate negli incontri di formazione	3,62	0,87
Struttura e organizzazione del percorso	3,58	0,88
Sperimentazione in aula dei contenuti proposti	3,33	1,26

Tab.1: valori medi degli item

La deviazione standard presenta valori omogeni in tutte le sezioni, ad esclusione della sezione “sperimentazione in classe” che, inoltre, possiede il valore medio inferiore (3,33). Le sezioni con valore medio più elevato sono “modalità di conduzione”, “confronto tra colleghi”, “documentazione”, “chiarezza e condivisione di obiettivi e aspettative”. Relativamente alle variabili “modalità di conduzione”, “chiarezza e condizione di obiettivi e aspettative”, “confronto tra colleghi” è presente una ricca letteratura che sottolinea l’influenza positiva tanto in relazione all’impatto formativo e allo sviluppo professionale degli insegnanti (Garet et al., 2001), quanto in relazione alle caratteristiche di un intervento formativo efficace (Guskey, Yoon, 2009). La variabile “documentazione in aula di attività didattiche” risulta, al contrario, meno indagata rispetto all’azione esercitata nel favorire impatto formativo e nel garantire efficacia ad un intervento formativo, benché il principio di ricorsività tra la pratica didattica agita e la riflessione su di essa promossa dal formatore sia tradizionalmente al centro dei modelli di *in-service training*. Per una lettura più approfondita di quest’ultima variabile e per offrire una migliore caratterizzazione della variabile “confronto tra colleghi”, si riportano di seguito i risultati dell’analisi delle risposte alle domande aperte poste in chiusura di questionario, riguardanti i punti di forza e i punti di debolezza dell’intervento formativo.

Relativamente alla “documentazione” i risultati mostrano una triplice caratterizzazione del ruolo attribuito a tale variabile dagli insegnanti: l’aspetto che ritorna con maggiore ricorrenza riguarda la comprensione della pluralità di strumenti attraverso cui possono essere raccolte evidenze del processo di insegnamento-apprendimento: audio registrazioni, video, diario di bordo, fotografie. Il secondo aspetto che presenta maggiore frequenza riguarda, invece, le diverse funzioni per cui la documentazione può essere utilizzata: dal un lato, come strumento di monitoraggio dell’apprendimento degli studenti (“*Ho capito che se non tengo traccia di quello che faccio non ho modo di comprendere l’evoluzione di quello che faccio e di cosa stanno apprendendo i bambini*”),

dall'altro come strumento di attivazione di una riflessione autonoma rispetto alle pratiche agite (*“Documentare mi ha permesso per la prima volta di analizzarmi dall'esterno e quel video, purtroppo, lo guardo e lo rguardo e ogni volta mi accorgo di cose nuove”*). Il terzo aspetto riguarda, infine, il ruolo di mediazione critica della documentazione tra la pratica didattica agita e l'intenzionalità del docente, in particolare riferita agli obiettivi di apprendimento stabiliti per una determinata attività (*“Rivedere il video mi ha fatto pensare prima di tutto agli obiettivi che avevo all'inizio del percorso e mi sono detta: sto andando dove mi ero prefissata?”*).

La variabile “confronto tra colleghi” compare, in modo quantitativamente rilevante anche nella domanda aperta sui punti di forza. Tale confronto si declina, nelle affermazioni dei docenti, in relazione al valore formativo dello scambio di pratiche professionali con i colleghi, sia in termini di apprendimenti individuali (*“I lavori di gruppo con le colleghe permettono sempre di scoprire cose nuove sulle persone e sul modo in cui lavorano in classe”*), sia con l'idea di far divenire le esperienze individuali degli insegnanti “patrimonio del gruppo” (*“Penso sia importante che i lavori prodotti durante questi corsi possano essere condivisi e discussi; ragionando sugli esempi, anche incompleti, è possibile costruire diverse e possibili piste di lavoro che diventano patrimonio del gruppo. Queste pratiche hanno bisogno di tempo e condivisione per essere interiorizzate e diventare lo stile d'insegnamento della scuola e non la proposta di alcuni singoli insegnanti”*). Da questo punto di vista, il confronto tra colleghi diviene una condizione fondamentale per la costruzione di una comunità scolastica educante che si percepisce come collettività e non come somma di singoli professionisti.

5. Conclusioni

I dati raccolti offrono uno scenario di parziale continuità rispetto alla letteratura di riferimento. Il confronto tra colleghi è stato diffusamente valutato nei termini di una variabile decisiva per fa-

vorire il raggiungimento degli obiettivi formativi (Parisi, Spillane, 2010), come anche la centralità dei feedback del formatore (Guskey, 2009) e del gruppo di colleghi (Clarke, & Hollingsworth, 2002). Il ruolo della documentazione, invece, non è stato pienamente tematizzato come variabile di forte impatto dagli studi sulla valutazione degli interventi formativi degli insegnanti, benché la *teacher research* (Lankshear, & Knobel, 2004) e la tradizione fenomenologica della formazione dei docenti (Van Manen, 1995) ne abbiano ampiamente indagato tanto il ruolo nell'attivazione di una proficua ricorsività teoria-pratica, quanto la funzione di favorire l'interrogazione dei presupposti pedagogici che informano "l'articolato intenzionale" dell'azione didattica del docente (Benzoni, 2001). In quest'ottica si rende necessario rafforzare una traiettoria di ricerca-formazione, che, in primo luogo, sappia caratterizzare con maggiore accuratezza la pluralità di dimensioni che qualificano l'azione esercitata dalla documentazione didattica nello sviluppo professionale degli insegnanti e, secondariamente, che sia in grado di fornire dati quantitativi circa l'influenza di tale variabile in relazione all'impatto formativo percepito dai insegnanti e in relazione al *training transfer* (Kirwan, & Birchall 2006).

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018) (ed.). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica. Suggerimenti deweyane. In N. Filograsso, & R. Travaglini (eds.), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86-97). Milano: FrancoAngeli.
- Benzoni, I. (2001). *Documentare? Sì, grazie*. Bergamo: Junior.
- Bezzi, C. (2010). La partecipazione valutativa dalla retorica al metodo. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 47, pp. 119-130.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva parte-

- cipata in asilo nido. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 7(13), pp. 50-67.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), pp. 947-967.
- Fives, H., & Gill, M.G. (Eds.). (2014). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), pp. 915-945.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), pp. 381-391.
- Guskey, T.R., & Yoon, K.S. (2009). What works in professional development? *Phi delta kappan*, 90(7), pp. 495-500.
- Jonassen, D.H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Kirwan C., & Birchall D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), pp. 252-268.
- Korthagen, F.A., & Kessels, J.P. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), pp. 4-17.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. New York: Open University Press.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Novak, J.D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science education*, 86(4), pp. 548-571.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Parise, L.M., Spillane, J.P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), pp. 323-346.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G., & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57 (1), pp. 1-23.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 33-50.
- Zecca, L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In L. Dozza, & S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450-462). Milano: FrancoAngeli.

II.16

**Il ruolo del docente universitario
nei processi di autovalutazione dei percorsi formativi
e di ricerca****The role of the university teacher in the self-assessment
processes****Luca Refrigeri***Università degli Studi del Molise***abstract**

La recente introduzione nel sistema universitario del processo di autovalutazione dei corsi di studio attraverso il sistema AVA non è ancora del tutto entrato a far parte delle usuali azioni di un docente universitario e nemmeno del personale di supporto alla didattica e alla ricerca. Al di là delle altre azioni formalmente previste per la valutazione periodica dei soggetti esterni, si vuole richiamare l'attenzione al valore che il processo di autovalutazione dei corsi di studio, imposto per legge, sta avendo nel miglioramento dei processi didattici di ogni singolo docente e a quelli del percorso di studi nel quale il docente è coinvolto. Non sembra esserci ancora la dovuta attenzione a quanto il processo di miglioramento dei corsi di studio, della ricerca dipartimentale e di tutto l'ateneo sia la conseguenza diretta della stessa azione di miglioramento del docente, come è sempre stato d'altronde, ed in particolare del suo contributo alla progettazione, gestione e valutazione dei processi didattici e degli obiettivi di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere.

A distanza di circa cinque anni dall'introduzione del sistema AVA dell'Anvur e a circa quindici dalla sperimentazione dei progetti Campus One della Crui non si ritiene che l'autovalutare anche solo la coerenza del proprio

insegnamento nel CdS, gli obiettivi di apprendimento raggiungibili, la pratica didattica adottata, la utilità della propria attività di ricerca al CdS, sia un comportamento usuale alla pari degli altri tipici del docente universitario; questo ritardo sta rallentando i tempi del miglioramento della qualità dei corsi di studio e degli atenei auspicata invece dall'Anvur.

È, pertanto, necessario agire per far maturare l'opinione che il cambiamento culturale di tutti i docenti, e non solo di quelli di riferimento e di quelli che volontariamente assumono ruoli attivi nel processo AVA, potrà realmente avviare il miglioramento della qualità dei corsi di studio, dei dipartimenti e degli atenei. Per avviare un simile processo di maturazione, però, è opportuno introdurre meccanismi di riconoscimento di questo lavoro all'interno degli atenei e di legittimazione all'interno delle comunità scientifiche accademiche.

The recent introduction of self-assessment process courses through the AVA system has not yet completely become part of the usual actions of university teacher and the support staff of didactic and research. Apart from the other actions formally scheduled for the periodic evaluation from external subjects, we want to recall the attention to the value that the process of self-assessment courses, imposed by law, is having on the didactic processes improvement of each teacher and those of the course in which they teach. The teacher still has no attention to improve his contribution to the planning, management and evaluation of the educational processes and learning objectives of students while knowing how good this is for the course of study, departmental research and all the university. From about five years after the introduction of the AVA system and about fifteen from the projects Crui Campus One project it is not considered that the self-assessment also only the coherence of its teaching in the courses, the objectives of learning outcomes, the didactic practice adopted, the usefulness of its own research activity to the

course, is a usual behavior like the other typical of the university teacher. This delay is slowing down the time of the improvement of the quality of the courses of study and the universities advocated by Anvur instead. It is therefore necessary to act to mature the opinion that the cultural change of all teachers, and not only those of reference and those who voluntarily assume active roles in the AVA process, can actually initiate the improvement of the quality Study courses, departments and universities. To initiate such a maturation process, however, it is advisable to introduce mechanisms of recognition of this work within universities and legitimation within academic scientific communities.

Parole chiave: autovalutazione, valutazione periodica, accreditamento, professionalità docente, miglioramento della qualità

Keywords: self assessment, periodic evaluation, accreditation, professionalità docente, quality improvement

1. Introduzione

Proseguire con una riflessione sul contributo dell'autovalutazione nei processi di miglioramento dei percorsi di studio universitari (Refrigeri, 2017) rivolgendo l'attenzione al ruolo del docente universitario in questo processo è l'obiettivo di questo lavoro. Ancora oggi, infatti, l'impressione generale è quella di un loro coinvolgimento volutamente marginale, fondato piuttosto sulla considerazione dell'adempimento di una ulteriore attività amministrativa di gestione del corso di studio (CUN, 2017), oltre che del proprio insegnamento previsto al suo interno. Un approccio, questo, che testimonia la ancora scarsa consapevolezza di essere in un nuovo sistema universitario, il quale necessita, invece, di corresponsabilità verso i risultati complessivamente raggiunti dal corso di studio da parte di chi vi insegna, pur comprendendo che si tratta di un cambiamento radicale del modo di concepire il proprio essere all'interno di un determinato percorso di studi, sia con ciò che si insegna che con il come lo si insegna.

Per quanto ancora non emerge la giusta attenzione da parte di tutti: docenti, personale amministrativo, ausiliario e studenti stessi, all'implementazione di uno strutturato e sistematico processo di autovalutazione per il miglioramento del corso di studio, ma anche della ricerca dipartimentale e del sistema di ateneo, non si può non far emergere la percezione di chi si occupa a vario titolo di valutare questi processi negli atenei, di un miglioramento generalizzato della loro gestione, oltre che nei risultati dei processi didattici di ogni singolo docente, sebbene la motivazione che ha portato ad attivare in molti docenti il processo di autovalutazione nasca piuttosto dalla necessità del rispetto di una norma che impone di adempiere agli obblighi del sistema AVA dell'Anvur.

Per far maturare in tutti i docenti, e non solo in quelli che attualmente se ne occupano in modo volontario, la consapevolezza che l'autovalutazione per il miglioramento della qualità dei corsi di studio, dei dipartimenti e degli atenei può essere la leva per il

miglioramento dell'efficacia formativa dei percorsi di studio, è necessario che questo nuovo ruolo sia riconosciuto anche a livello istituzionale.

2. Il ruolo del docente nel processo autovalutazione

Nonostante i circa quindici anni di introduzione in università dei processi di miglioramento dei corsi di studio da parte della Crui e dell'Anvur si ritiene, per quanto non si rilevino ricerche a supporto di tale ipotesi, che autovalutare il proprio agire all'interno di un corso di studio e il proprio contributo al miglioramento della qualità dello stesso non sia ancora divenuto un comportamento usuale, alla pari dell'insegnare e del ricercare. Sebbene sia facilmente riconoscibile il ruolo fondamentale del singolo docente anche in questo processo, il suo ritardo nella consapevolezza dei potenziali effetti positivi della valutazione dei processi di apprendimento (Biggieri, 2003) ancora fa porre in secondo piano il suo possibile contributo alla formazione del profilo professionale del corso di studio; infatti, la secondaria l'attenzione di ogni docente alla progettazione del proprio insegnamento in coerenza con gli obiettivi di apprendimento del corso di studio, all'innovazione della propria pratica didattica rispetto alle necessità formative del corso di studi, all'utilità della propria attività di ricerca per gli obiettivi del corso di studi, rallenta di fatto l'auspicato "miglioramento della qualità delle attività formative e di ricerca" dell'Anvur (2017).

Per meglio comprendere la tipologia di contributo che un docente universitario può dare al corso di studi in cui insegna è opportuno distinguerlo in individuale, relativo all'insegnamento affidatogli, e collettivo, riferito al suo contributo alla organizzazione, gestione, monitoraggio e valutazione del corso di studi.

L'apporto individuale si configura come parte di un lavoro di gruppo, e risponde all'esigenza di progettare un insegnamento coerente nei contenuti agli obiettivi di apprendimento del corso

di studi, realizzato attraverso un'azione didattica appropriata all'acquisizione degli stessi risultati di apprendimento e attraverso delle modalità di verifica degli apprendimenti adeguati alla valutazione degli obiettivi; già questo costituirebbe da solo un contributo concreto al miglioramento della qualità del corso di studi. Ad oggi, infatti, emerge che proprio la progettazione di un insegnamento rispetto al corso di studi in cui è previsto sia un elemento di forte criticità; ne è testimonianza la pratica della “mutuazione” di un insegnamento previsto in più corsi di studio anche se di livelli di laurea diversi.

D'altronde che vi sia ormai una attenzione al contributo di ogni docente è individuabile in alcuni degli indicatori per la valutazione dei corsi di studio delle Linee Guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (2017); in particolare, emerge “Accertare che il CdS disponga di un'adeguata dotazione di personale docente e tecnico-amministrativo, usufruisca di strutture adatte alle esigenze didattiche e offra servizi funzionali e accessibili agli studenti” (R3.C) con specifico riferimento alla “Dotazione e qualificazione del personale docente” (R3.C.1) all'interno del quale è richiesta attenzione a che “I docenti sono adeguati, per numerosità e qualificazione, a sostenere le esigenze del CdS, tenuto conto sia dei contenuti scientifici che dell'organizzazione didattica?” oltre che alla valorizzazione del “... legame fra le competenze scientifiche dei docenti (accertate attraverso il monitoraggio dell'attività di ricerca del SSD di appartenenza) e la loro pertinenza rispetto agli obiettivi didattici?”. È chiara l'intenzione dell'Anvur di voler andare oltre il requisito quantitativo dell'appartenenza del docente al settore scientifico-disciplinare e di voler valorizzare il contributo che ogni docente può realmente dare al corso di studi attraverso la propria qualificazione scientifica e professionale; pratica questa, ancora scarsamente utilizzata negli atenei durante la fase di identificazione dei docenti di riferimento dei diversi corsi di studio. Per quanto allo stato attuale questo indicatore non consente di incidere in modo sostanziale è sicuramente un forte se-

gnale sul quale è necessario avviare una riflessione non solo di livello scientifico.

L'apporto collettivo, invece, è da intendersi come il contributo del docente, ancora troppo pochi in ogni ateneo, al lavoro in gruppo per l'implementazione dei processi di autovalutazione dell'efficacia delle azioni di gestione, monitoraggio e valutazione dei corsi di studio, della ricerca dipartimentale e del sistema di gestione della assicurazione della qualità dell'ateneo oltre che quelli di miglioramento dei processi stessi. Anche in questo caso è individuabile tale obiettivo per i corsi di studio nelle Linee Guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (2017); è chiara la richiesta di "... accertare la capacità del CdS di riconoscere gli aspetti critici e i margini di miglioramento della propria organizzazione didattica e di definire interventi conseguenti." (R3.D) e di verificare il "Contributo dei docenti e degli studenti" (R3.D.1) attraverso l'analisi della presenza di "(...) attività collegiali dedicate alla revisione dei percorsi, al coordinamento didattico tra gli insegnamenti, alla razionalizzazione degli orari, della distribuzione temporale degli esami e delle attività di supporto (...)" o in quello relativo al "Coinvolgimento degli interlocutori esterni" (R3.D.2) o ancora della "Revisione dei percorsi formativi" (R3.D.3) attraverso la verifica della capacità di garantire che "l'offerta formativa sia costantemente aggiornata e rifletta le conoscenze disciplinari più avanzate" e che venga "... dato seguito alle proposte di azioni migliorative provenienti da docenti, studenti e personale di supporto" fino alla verifica che vengano "... monitorati gli interventi promossi e ne viene adeguatamente valutata l'efficacia". Anche questo contributo di tipo collettivo risulta, almeno da quanto potuto constatare fino a oggi, ancora molto differenziato nel suo agire e purtroppo concentrato sul contributo di un numero esiguo di docenti.

3. Conclusioni

Se le cause dell'inadeguato ruolo proattivo dei docenti universitari nei processi di autovalutazione e miglioramento dei corsi di studio e della ricerca dipartimentale possono essere individuate in alcuni aspetti culturali del docente: la limitata consapevolezza della centralità dell'apprendimento dello studente e della formazione di capitale umano adeguato alle necessità della società, la scarsa comprensione che il miglioramento dell'agire personale, al di là dei propri interessi individuali, può produrre un miglioramento della qualità del corso di studio, del dipartimento e dell'intero ateneo, è altrettanto evidente che la lenta maturazione di questa ulteriore dimensione dei compiti del docente universitario non è riconosciuta nemmeno a livello istituzionale oltre che accademico. È, pertanto, necessario avviare tale percorso di convincimento che solo il reale contributo da parte di tutti i docenti, e non solo di quelli di riferimento e di quelli che volontariamente assumono ruoli attivi nel processo AVA, possa realmente avviare il miglioramento della qualità dei percorsi di studio, dei Dipartimenti e dell'Ateneo. Per avviarlo, però, è necessario introdurre meccanismi di riconoscimento e di incentivazione di questo ulteriore lavoro all'interno dei Dipartimenti (es. distribuzione risorse per la ricerca) e degli Atenei (es. regolamenti per progressione di carriera, incentivazione economica, scatti, ecc) ma soprattutto di legittimazione all'interno delle comunità scientifico accademiche, nella convinzione che la maturità di uno docente ad un ruolo accademico non dovrebbe non tener conto di questa dimensione soprattutto per scongiurare il pericolo reale che nel tempo si estenda ancor di più il fenomeno già abbastanza evidente che siano in pochi ad occuparsi del buon funzionamento del sistema accademico.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2017). *Linee guida accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari*, Roma, Anvur
- ANVUR (2017). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*
- ANVUR (2018). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2017*
- CUN (2017). *Università: le politiche perseguite, le politiche attese. Il difficile percorso delle autonomie universitarie 2010-2016*, Roma, CUN.
- Rebora G. (2013). *Nessuno mi può giudicare?: l'università e la valutazione*, Milano, Guerini.
- Refrigeri L. (2017). L'autovalutazione per il miglioramento dei percorsi di studio universitari. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratica della valutazione educativa* (pp. 685-696). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

II.17

**La gestione dei conflitti:
un'analisi descrittiva dai rapporti di autovalutazione
delle scuole della provincia di Palermo****Conflict management:
a descriptive analysis from the self-assessment relations
of Palermo district schools****Valeria Di Martino***Università degli Studi di Catania***Leonarda Longo***Università degli Studi di Palermo***abstract**

Il presente contributo intende promuovere una riflessione sul tema della gestione dei conflitti in ambito scolastico a partire da un'analisi descrittiva dei Rapporti di Autovalutazione delle scuole del I ciclo della Provincia di Palermo riguardanti l'anno scolastico 2017/18.

La rilevazione dei dati è avvenuta attraverso il portale del MIUR "Scuola in Chiaro". In particolare, sono stati presi in considerazione gli indicatori appartenenti alla dimensione relazionale (3.2.f) dell'area "Ambiente di apprendimento" della sezione "Processi" del RAV oltre agli eventuali indicatori elaborati dalla scuola e ai punti di forza e di debolezza elaborati sulla base di alcune domande stimolo fornite.

L'analisi e l'interpretazione dei dati utilizzati per la compilazione del RAV può costituire il punto di partenza per intraprendere azioni e strategie finalizzate al miglioramento della problematica in questione.

- * Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, L. Longo ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; V. Di Martino i paragrafi 4, 5 e 6.

Sezione 2

The purpose of this study is to furtherly reflect on the conflict management issue in schools and it starts with a descriptive analysis of the self-evaluation reports of Palermo districts' primary grade schools during the scholastic year 2017/18.

The data was obtained through the MIUR portal "Scuola in Chiaro". Particular consideration was given to the indicators belonging to the relational dimension (3.2.f) of the "Learning environment" area, within the "Processes" section of the RAV. Moreover, specific attention was given to any other indicators elaborated by the school, the strengths and the weaknesses elaborated on the basis of some reflection questions formerly provided.

Analyzing the data used to compile the RAV can be the starting point to undertake actions and strategies for improving conflict management.

Parole chiave: Gestione dei conflitti, Rapporti di autovalutazione, Qualità del sistema scolastico, Sistema Nazionale di Valutazione

Keywords: Conflict management, Self-evaluation reports, Quality of the school system, National Evaluation System

1. Introduzione

La crescente presenza di situazioni conflittuali all'interno del contesto scolastico pone l'esigenza di riconoscerne le dinamiche per gestirne costruttivamente gli andamenti e/o le conseguenze.

Attraverso il presente lavoro di ricerca, si è voluto verificare se un'analisi descrittiva dei Rapporti di Autovalutazione (RAV) riguardanti l'anno scolastico 2017/18, delle scuole del I ciclo della Provincia di Palermo può costituire il punto di partenza per intraprendere azioni e strategie finalizzate al miglioramento della gestione dei conflitti in ambito scolastico. L'intento è stato quello dapprima di prendere contezza della documentazione prodotta dalle scuole rispetto al tema di interesse e, in secondo luogo, di interrogarsi sull'affidabilità e potenzialità dei dati ricavati.

2. Definizione e caratteristiche del conflitto

Riconoscere i conflitti, delinearne possibili sviluppi, gestirne costruttivamente gli andamenti e/o le conseguenze rappresentano alcuni dei compiti professionali di coloro che lavorano nella scuola e nei servizi educativi.

Numerose ricerche concordano nel ritenere le caratteristiche personali e professionali degli insegnanti, compresa la competenza nella proficua gestione delle dinamiche conflittuali, una variabile significativa non solo ai fini dell'incisività dell'azione didattica (Rogers, 2012; Gordon, 1991; Goleman, 1995; Francescato, Putton, & Cudini, 1998; Staccioli, 1998; Petter, 2006), ma anche nel favorire scelte istituzionali condivise che vadano incontro il più possibile ai bisogni non solo dell'utenza ma anche di insegnanti e di tutti gli operatori coinvolti (Nigris, 2002).

La scuola, come tutti i sistemi complessi è teatro di confronto, di scambio e di progettualità educativa ma anche una sede privilegiata per la manifestazione di conflitti che, di volta in vol-

ta, si presentano sotto varie forme coinvolgendo diversi soggetti e gruppi differenti (Nigris, 2002; Archivio Disarmo, 2012).

Sarebbe però un errore considerare le situazioni conflittuali esclusivamente come circostanze meramente negative. «Nella nostra cultura, difatti, la parola conflitto viene automaticamente associata a situazioni dolorose e spiacevoli. Difficilmente vengono colte le opportunità offerte dalla messa in atto di conflitti tra pari e impari, ovvero le possibilità di creare conoscenza e apprendimento tra gli individui che ne prendono parte nonché, come ci suggerisce la prospettiva psico-pedagogica, di rappresentare una condizione per lo sviluppo del soggetto. Infatti, proprio in occasione dello scontro emergono spunti spesso imprevisi e vitali per esercitare l'educazione alla convivenza che la scuola, attraverso le sue figure professionali, non può non avere come uno dei suoi principali obiettivi» (Archivio Disarmo, 2012, p. 4).

Le situazioni conflittuali sono piuttosto frequenti nella vita di tutti i giorni: infatti, la letteratura sottolinea sia l'inevitabilità, sia la possibile espansione del conflitto, la cui risoluzione prevede da parte dei partecipanti uno sforzo senza il quale il conflitto rischia di trasformarsi in problemi gravi e insuperabili (Castelli, 1996). In generale, il conflitto può essere inteso come una «situazione in cui si verifica un comportamento incompatibile tra parti che rappresentano interessi diversi» (Nigris, 2002, p. 6).

Affinché il conflitto si trasformi in fonte di confronto e differenziazione degli interventi da mettere in atto, è necessario dapprima rilevare le situazioni conflittuali, comprenderne le cause, riflettere sul significato degli atti educativi che quotidianamente si concretizzano nei diversi contesti educativi per poi generare istanze di cambiamento e produrre valide azioni innovative.

3. I processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche

Le scuole italiane a partire dall'A.S. 2014-2015, a seguito della Direttiva MIUR del 18 settembre 2014, n. 11, sono chiamate ad

auto valutarsi attraverso il completamento del cosiddetto Rapporto di autovalutazione (RAV) pubblicato in un'apposita area sul sito "Scuola in Chiaro".

«I Rapporti di autovalutazione e i Piani di miglioramento, nelle intenzioni del legislatore, lungi dal costituire strumenti di un *adempimento buro-prescrittivo*, dovrebbero "educare" nelle Scuole la cultura di un utilizzo funzionale delle risorse, del controllo e della rettifica come prassi permanenti, della riflessività come motore per la valorizzazione» (Perla & Vinci, 2016, p. 193).

L'autovalutazione può essere intesa infatti come «una risorsa imprescindibile per il miglioramento dell'offerta formativa delle scuole e della qualità del sistema scolastico nel suo complesso» (Tammaro et al., 2017, p. 250).

Essa consente di operare una riflessione concentrandosi sugli aspetti ritenuti più rilevanti e precisando, anche quantitativamente, gli obiettivi che le scuole si pongono e i percorsi che intendono seguire.

«L'autovalutazione, da un lato, ha la funzione di fornire una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento, dall'altro, costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare nel prossimo anno scolastico il piano di miglioramento» (Orientamenti per l'elaborazione del RAV, 2014, 2).

4. Metodologia

La rilevazione dei dati, riguardanti l'a.s. 2017/18, è avvenuta attraverso il portale del MIUR "Scuola in Chiaro", prendendo in considerazione gli indicatori appartenenti alla dimensione relazionale dell'area "Ambiente di apprendimento" (3.2) della sezione "Processi" del RAV. Si tratta di una dimensione intesa come "definizione e rispetto di regole di comportamento a scuola e in classe, gestione dei conflitti con gli studenti". Gli indicatori disponibili riguardano gli Episodi problematici (3.2.f), nel quale,

per le scuole di primo ciclo, vengono specificate soltanto le “Azioni per contrastarli” (3.2.f.1) in cui sono considerati separatamente le percentuali di frequenza di azioni di contrasto a furti, comportamenti violenti, atti di vandalismo e altre attività non consentite. Oltre agli indicatori appena descritti, il ministero fornisce delle rubriche di autovalutazione nella forma di scale ordinali a 7 livelli: il livello 1 rappresenta un livello molto critico; all'estremo opposto, il livello 7 indica una situazione eccellente, in cui gli eventuali conflitti sono gestiti con modalità efficaci. Le scuole hanno la possibilità di inserire altri indicatori e, nell'ultima sezione del RAV, sono chiamate ad individuare degli obiettivi di processo relativi alle varie aree.

La popolazione di riferimento è costituita dalle scuole del primo ciclo della provincia di Palermo: 146 istituti (di cui 109 istituti comprensivi, 25 direzioni didattiche e 12 scuole medie statali). Si è deciso di prendere in considerazione l'intera popolazione di riferimento, piuttosto che attuare procedure di campionamento.

5. Risultati

Innanzitutto sono stati analizzati i dati forniti dalla popolazione di riferimento rispetto all'indicatore ministeriale, ancorandolo rispetto al territorio. Come emerge dalla Tab.1, nelle scuole del I ciclo della provincia di Palermo la percentuale di “Furti” (8,5%) è superiore sia alla media regionale (4,5%) che a quella nazionale (5,3%). Per quel che concerne i “Comportamenti violenti” si può affermare che siano i più frequenti rispetto alle altre situazioni problematiche, dato in linea con ciò che si rileva anche sul territorio regionale e nazionale. La frequenza di questi comportamenti è però maggiore nelle scuole della provincia di Palermo (47,6%) rispetto al riferimento regionale (43,2%) e nazionale (41,8%). Le frequenze relative agli “Atti di vandalismo” (11,2%) non si discostano molto dal riferimento nazio-

nale (10,3%), ma risultano comunque superiori rispetto al riferimento regionale (9,1%). L'ultimo aspetto riguarda le "Altre attività non consentite". Dai dati emerge come episodi di questo tipo (28,3%) siano meno frequenti sia rispetto al riferimento regionale (37%) che nazionale (35,7%). Le azioni intraprese dalle scuole nei confronti di tutti gli episodi problematici, sono principalmente di tipo interlocutorio, cui seguono azioni di tipo costruttivo e, in percentuale molto inferiore, di tipo sanzionatorio.

		Nessun episodio	Nessun provvedimento.	Azioni interlocut.	Azioni costruttive	Azioni sanzionate.
Furti	Dato Prov. %	91,5	0,8	5,1	1,7	0,8
	Rif. Reg. %	95,5	0,4	2,6	1,3	0,2
	Rif. Naz. %	94,7	0,5	2,9	1,6	0,3
Comportamenti Violenti	Dato Prov. %	52,4	0	32,5	12,7	2,4
	Rif. Reg. %	56,8	0	29,7	9,4	4,2
	Rif. Naz. %	58,2	0,3	29,4	9,3	2,8
Atti Di Vandalismo	Dato Prov. %	88,8	0	10,3	0,9	0
	Rif. Reg. %	90,9	0	6,7	1,7	0,6
	Rif. Naz. %	89,7	0,4	6,1	2,8	1
Altre Attività Non Consentite	Dato Prov. %	71,7	0	20	6,7	1,7
	Rif. Reg. %	63	0,6	23,4	8,3	4,7
	Rif. Naz. %	64,3	0,4	23,3	7,2	4,9

Tab.1: Dati indicatore 3.2.f.1 "Azioni per contrastare gli episodi problematici"

Rispetto alla rubrica di autovalutazione, l'analisi dei dati provinciali consente di affermare che le scuole del I ciclo si sono valutate in modo prevalentemente positivo, il 61% infatti si colloca tra il livello 5 e 7 (Fig.1).

Sezione 2

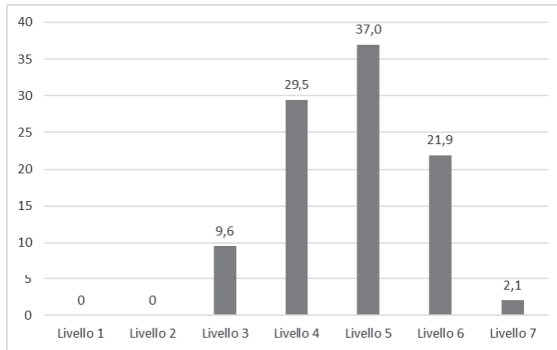


Fig.1: Posizionamento delle scuole del I ciclo della provincia di Palermo nella rubrica di autovalutazione del RAV all'interno della sezione 3.2 Processi, Ambiente di apprendimento

La comparazione dei dati disaggregati per tipologie di scuole, consente di evidenziare le maggiori criticità negli Istituti comprensivi, il 12,8% si colloca infatti al livello 3 (Tab.2). Tuttavia il test non parametrico di Kruskal & Wallis non evidenzia differenze significative nelle autovalutazioni della rubrica rispetto alle tipologie di scuole ($H= 0,76$ e $p= 0,68$).

	Totale		Tipologia di scuola					
			DD		IC		SMS	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Livello 1	0	0	0	0	0	0	0	0
Livello 2	0	0	0	0	0	0	0	0
Livello 3	14	9,6	0	0	14	12,8	0	0
Livello 4	43	29,5	7	28,0	32	29,4	4	33,3
Livello 5	54	37,0	13	52,0	35	32,1	6	50,0
Livello 6	32	21,9	5	20,0	25	22,9	2	16,7
Livello 7	3	2,1	0	0,0	3	2,8	0	0,0

Tab.2: Frequenze assolute e percentuali, aggregati e disaggregati per tipologie di scuole, nella rubrica di valutazione della dimensione relazionale dell'area 3.2

Le scuole nel valutarsi avevano anche la possibilità di inserire degli indicatori più specifici riferiti alla dimensione relazionale. Dall'analisi dei dati e dei documenti introdotti sul sistema, risulta che solo il 25% (N= 36) delle scuole del I ciclo della provincia di Palermo ha inserito degli indicatori relativi a tale dimensione. Nel dettaglio, nel 22% dei casi si tratta di regolamenti di disciplina, integrati a volte dal patto di corresponsabilità educativa (14%) o da documenti in cui vengono descritte le dinamiche relazionali caratterizzanti l'Istituto (14%). Nel 34% dei casi vengono allegati questionari elaborati dalle scuole e volti al rilevamento della dimensione relazionale tra docenti, studenti, docenti e studenti e docenti e genitori, nel 14% dei casi vengono anche restituiti i dati di queste indagini interne. Tra gli indicatori allegati si riscontra anche la descrizione dei progetti educativi della scuola legati alla dimensione relazionale (6%). In alcuni casi (8%) gli indicatori allegati risultano essere o troppo generici o poco pertinenti con la dimensione relazionale presa in esame.

Infine, nella sezione finale del RAV, le scuole sono chiamate ad individuare degli obiettivi di processo. L'area "Ambiente di apprendimento" è scelta dal 69% delle scuole del I ciclo della provincia di Palermo. Tuttavia solo il 25% descrive degli obiettivi riconducibili alla dimensione relazionale. Da evidenziare, infine, come delle 14 scuole che si erano valutate nella specifica rubrica di valutazione collocandosi ad un livello di criticità (livello 3), solo 9 individuano priorità in quest'area e, addirittura, solo una scuola individua delle azioni riconducibili alla dimensione relazionale.

6. Conclusioni

Come emerso, il rischio è che la «mole di dati da considerare per la compilazione del RAV, se non correttamente analizzati e interpretati, rischia di far naufragare il senso stesso del rapporto di autovalutazione: individuare i punti di forza, ma soprattutto quelli

di debolezza, per poter intraprendere delle specifiche azioni (o strategie) finalizzate al miglioramento» (Tammaro et al., 2017, p. 259). Si intravede tuttavia qualche tentativo di colmare il divario tra cultura valutativa e pratica professionale scolastica. Infatti, nonostante rispetto alla tematica di interesse il RAV contenga degli indicatori “a maglie larghe”, che consentono di rilevare soltanto gli episodi più gravi e trascurano completamente gli episodi minimi ma ripetuti nel tempo, alcune scuole hanno elaborato specifici strumenti di rilevazione dei dati che tengono conto, oltre che di questi ultimi episodi, anche delle varie tipologie di attori coinvolti nelle dinamiche relazionali/conflittuali scolastiche. Si auspica che questo scenario venga a delinearci in molte scuole, anche come esito di azioni formative che consentano alla comunità scolastica di acquisire le competenze per una più esaustiva rilevazione delle dinamiche conflittuali.

Riferimenti bibliografici

- Archivio Disarmo (2012). *I conflitti a scuola. Rapporto di ricerca*, <http://www.archiviodisarmo.it/index.php/it/2013-05-08-17-44-50/rapporti-di-ricerca/archivio-rdr/finish/11/4122>
- Castelli, C (1996), *La mediazione, teorie e tecniche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Circolare Ministeriale del 21 ottobre 2014, n. 47. *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014*, http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S. (1998). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.

- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Nigris, E. (2002). *I conflitti a scuola*. Milano: Mondadori.
- Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (2014), http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa. *Italian Journal of Educational Research*, 17(9), pp.191-218.
- Petter, G. (2006). *Il mestiere di insegnante*. Firenze: Giunti.
- Rogers, C.R. (2012). *Un modo di essere*. Milano: Giunti.
- Staccioli, G. (1998) (ed.). *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*. Roma: Carocci.
- Tammaro, R., Calenda, M., De Falco, C.C., & Ferrantino, C. (2017). Scuola e territorio: alcuni riscontri dal Rapporto di Autovalutazione. *Form@re*, 17(3), pp. 247-261.

II.18

Tra “il dichiarato” e “l’agito”: il caso dell’inclusione multiculturale negli istituti scolastici siciliani.

Primi esiti di una ricerca documentale

From “planning” to “action”: the case of multicultural inclusion in Sicilian schools. First findings from a documentary research

Marianna Siino, Marinella Muscarà

Università degli studi di Enna “Kore”

Giambattista Bufalino, Maria Tomarchio

Università degli studi di Catania

abstract

I recenti flussi migratori che hanno interessato l’Italia, e in modo specifico la Sicilia, hanno impegnato le istituzioni scolastiche del territorio siciliano a fronteggiare la sfida dell’inclusione. In questa cornice, la rilevazione e la valutazione delle pratiche interculturali nelle istituzioni scolastiche hanno assunto un ruolo centrale per una migliore comprensione della realtà e per fornire indicazioni per interventi educativi efficaci (Fiorucci, Minerva & Portera, 2017; Milani, 2018).

Il contributo presenta i primi risultati di uno studio quanti-qualitativo basato sull’analisi della documentazione prodotta dalle scuole siciliane (RAV, PTOF, PDM; PAI) (Marcuccio, 2016; Freddano & Pastore, 2018). Lo studio effettuato nell’ambito del progetto di ricerca “*Hostis-Hospes. Connecting people for a Europe of diversities*” mira ad esplorare:

- 1) se e in che termini sono state recepite le indicazioni ministeriali in tema di inclusione dalle singole istituzioni scolastiche;
- 2) quanto il gap tra il dichiarato e le azioni realizzate possa essere associato agli strumenti utilizzati per l’autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

In particolare, tale studio intende verificare il livello di pervasività del principio dell’inclusione attraverso un’analisi testuale (T-Lab e NVIVO) dei diversi sottoinsiemi di corpus (vision, mission, obiettivi e traguardi formativi ecc.) tratti dai suddetti documenti.

In questa prima fase della ricerca sono state prodotte mappe di significato interne ai singoli testi o, in chiave comparativa, fra testi diversi, orientate alla ricerca delle somiglianze o delle differenze nelle semantiche.

The large influx of refugees and other migrants largely caused by conflicts, geopolitical shocks and poverty poses short, medium, and long-term challenges in Italy and, in particular manner, in Sicily. Within this context, the Sicilian educational institutions have committed themselves to face the challenge of inclusion. In fact, the acknowledgement and evaluation of intercultural practices in educational institutions plays a crucial role to understand the actual educational practices and to provide guidance for effective educational interventions (Fiorucci, Minerva & Portera, 2017; Milani, 2018). This study aims to present the first findings of a mixed method study which is based on a documentary analysis of the Sicilian school documents (Rav, Ptof, PDM; PAI) (Marcuccio, 2016; Freddano & Pastor, 2018). The study is carried out under the research project "Hostis-Hospes. Connecting People for a Europe of diversities" and it aims to explore:

1) whether and to what extent the school policies concerning inclusion have been implemented by the Sicilian educational institutions;

2) how much the gap between what is 'declared' and the actions carried out by the educational institutions may be associated with the tools adopted for the self-evaluation of the educational institutions.

In particular, this study intends to verify the level of pervasiveness of the principle of inclusion through a textual analysis (T-Lab and NVivo) of the different subsets (vision, mission, objectives and educational aims etc.). In this first phase of the research, meaning maps were produced within the individual texts or, in a comparative manner, between different texts, with the aim of searching for similarities or differences in the semantic.

Parole chiave: Autovalutazione, pratiche interculturali, analisi testuale, inclusione.

Keywords: self-evaluation, intercultural practise, textual analysis, inclusion.

1. Introduzione

L'attuale crisi migratoria può essere considerata tra le più significative degli ultimi decenni e proprio in ragione di ciò ha sottoposto l'Italia, e in modo eccezionale la Sicilia in quanto terra di approdo, ad affrontare l'emergenza dell'accoglienza, caratterizzata anche dall'eccezionale presenza di un gran numero di minori non accompagnati.

In particolare, nel periodo 1° gennaio 2011 - 31 dicembre 2016, 85.937 minori stranieri sono giunti in Italia, di cui 62.672 non accompagnati, pari al 72,9% del totale. Inoltre, secondo i dati Istat pubblicati nel 2017 nell'Annuario Statistico Italiano, sono sempre più numerosi i cittadini non comunitari che ogni anno acquisiscono la cittadinanza italiana. L'incremento ha riguardato con maggiore rilevanza i giovanissimi: bambini e ragazzi con meno di 20 anni rappresentano il 41,2% di coloro che hanno acquisito la cittadinanza italiana nel 2016.

La presenza sempre più strutturale di stranieri a scuola, ha reso necessaria una rimodulazione delle pratiche scolastiche, ispirata soprattutto dalla convinzione che le differenze siano da considerarsi un bene prezioso da valorizzare in quanto creano un contesto di sperimentazione che riproduce "in piccolo" le caratteristiche della società multiculturale in cui oggi viviamo.

La scuola italiana ha optato sin dall'inizio per la piena integrazione e inclusione dei minori migranti a scuola e mettono in luce contestualmente una costante crescita di attenzione alla pluralità dei bisogni della scuola e all'educazione interculturale come dimensione trasversale e comune a tutte le materie e a tutti gli insegnanti.

In tale quadro, il progetto di ricerca *Hostis-Hospes, Connecting People for a Europe of Diversities*, finanziato nell'ambito del 7° Programma Quadro Horizon 2020 – misura *Justice Programme, Rights, Equality and Citizenship Programme* si pone come finalità quella di rilevare e analizzare le pratiche interculturali nei contesti educativi formali e non formali in Sicilia. Il progetto di ricerca

è frutto della collaborazione scientifica di tre università siciliane – Catania, Palermo e la Kore di Enna, capofila – e dell’Università Autonoma de Barcellona (UAB) e si avvale del partenariato dei Comuni di Siracusa e di Palermo e del CISS (Cooperazione Internazionale Sud Sud) di Palermo. Nello specifico, il progetto di ricerca si propone di favorire lo sviluppo di modelli di società multietniche per una Unione Europea “unita nella diversità” e, in particolare, di individuare, promuovere e diffondere un “modello siciliano” per il dialogo interculturale e l’inclusione sociale ed educativa di alunni stranieri in contesti formali.

2. Fasi e obiettivi dell’analisi documentale

All’interno del suddetto progetto è stato effettuato uno studio quanti-qualitativo finalizzato a verificare il livello di pervasività del principio dell’inclusione attraverso un’analisi testuale della documentazione prodotta dalle scuole siciliane. Tale studio ha previsto tre fasi:

- reperimento del materiale da analizzare e archiviazione in sotto-insiemi di corpus;
- mappatura degli istituti scolastici siciliani;
- analisi testuale dei corpus creati.

Il reperimento del materiale è avvenuto attraverso il portale <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/> o direttamente dai siti degli istituti comprensivi siciliani. I documenti posti sotto analisi sono stati: PTOF, RAV, PDM, PAI. In particolare i PTOF erano relativi al trienni 2016/2019, mentre gli altri tre all’anno scolastico 2017/18.

La mappatura delle scuole ci ha permesso di costruire un quadro sintetico:

- della “presenza” del tema all’interno dei suddetti documenti;
- delle accezioni e connotazioni che esso assume;

- di alcune caratteristiche delle scuole che si ritengono discriminanti rispetto al tema.

Il corpus testuale è stato costruito estrapolando parti di contenuto dai documenti prodotti da un campione di scuole. Gli istituti scolastici siciliani sono stati selezionati tenendo conto di alcune caratteristiche considerate discriminanti in relazione all'oggetto di ricerca. In particolare, le variabili considerate sono state:

- la provincia di appartenenza
- l'incidenza percentuale di alunni stranieri.

I dati qui presentati fanno riferimento a un campione di 36 scuole: 4 per provincia suddivise in scuole ad alta incidenza e scuole a bassa/nulla incidenza.

Per l'analisi testuale è stato utilizzando il T-Lab (*software* specifico per l'analisi quali-quantitativa del contenuto). Tale analisi ha previsto tre fasi con finalità diverse:

- *analisi del vocabolario* e individuazione delle parole-chiave capaci di sintetizzare il contenuto delle diverse definizioni attribuite all'inclusione;
- *analisi delle co-occorrenze* finalizzata a individuare le associazioni tra unità lessicali;
- *analisi comparativa* finalizzata a individuare specificità, corrispondenze e *cluster* tematici all'interno del *corpus* e tra i diversi sottoinsiemi.

Si riporta nel presente contributo parte dell'analisi del vocabolario e la parte dedicata all'individuazione delle dimensioni di senso sottese alla definizione del concetto oggetto di studio.

3. Analisi del vocabolario: le parole-chiave nella definizione del concetto di inclusione

L'obiettivo di questa analisi è stato quello di individuare una lista di parole chiave¹ capace di sintetizzare il contenuto delle diverse definizioni attribuite all'inclusione.

Il *software*, posta una soglia di occorrenza pari o superiore a 10, ha generato 375 parole chiave. Nella tabella seguente è riportata parte della lista delle parole, ordinate in senso decrescente rispetto al numero di occorrenze.

Sembrirebbe che la definizione delle strategie di inclusione tenga in considerazione principalmente 4 aree sintetizzabili in 4 domande:

- Dove avviene?
- A quali bisogni risponde?
- Chi sono i destinatari?
- Come rispondere ai bisogni?

1 Si ricorda che all'interno della logica del software T-LAB sono considerate parole chiave tutte le *lexical unit*, ossia le parole, i lemmi, le classi semantiche o categorie, che, di volta in volta, si decide di includere nell'analisi. Le unità lessicali costituiscono, insieme alle *context unit*, ossia ai testi completi che compongono il corpus testuale da analizzare, le unità di analisi nella ricerca di tipo qualitativo.

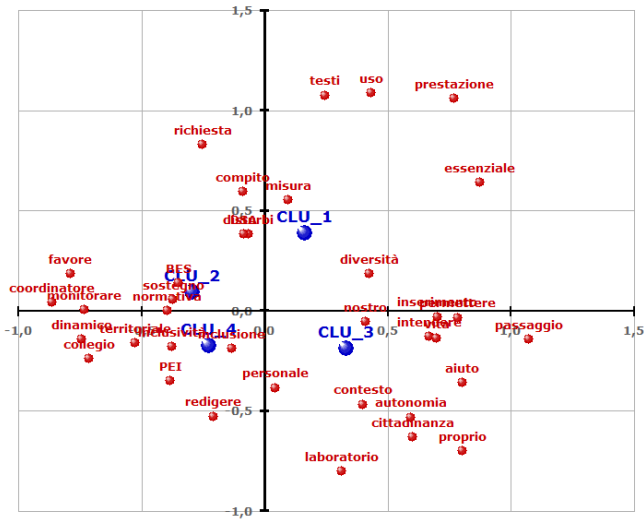
LEMMA	OCC	LEMMA	OCC
alunno	551	inclusivo	76
scuola	355	sociale	72
insegnante	224	risorsa	71
scolastico	198	disabilità	71
didattico	193	sostegno	66
educativo	189	situazione	66
apprendimento	159	valutazione	65
inclusione	157	prevedere	64
famiglia	144	disturbi	64
BES	125	accoglienza	63
specifico	124	favorire	63
bisogno	123	inclusività	63
integrazione	119	personale	61
DSA	114	personalizzato	56
intervento	113	progetto	55
percorso	109	diritto	55
attività	99	necessario	55
classe	98	straniero	52
strumento	90	individualizzare	51
normativa	87	realizzare	50
speciale	86	consiglio di classe	50
diverso	84	collaborazione	50
obiettivo	81	azione	49
difficoltà	81	PEI	47
strategia	81	diversità	47
nostro	80	compito	46
formativo	77	contesto	46

LEMMA	OCC	LEMMA	OCC
PDP	46	studio	35
modalità	45	punto	34
competenze	44	individuare	34
promuovere	43	continuità	34
gruppo	43	intendere	33
particolare	43	dispensative	33
uso	43	territorio	33
servizio	43	proporre	32
misura	41	strumentale	32
istituzione	41	proposta	32
verifica	41	organizzazione	32
attenzione	41	disagio	31
interno	41	casi	31
compensativo	40	supporto	31
soggetto	39	PAI	31
culturale	39	coinvolgere	31
abile	39	italiano	31
sviluppo	38	gruppo di lavoro	31
disabile	37	programmazione	30
formazione	37	persona	30
livello	37	curricolare	30
nuovo	37	inserimento	30
funzionale	37	possibile	30
svantaggio	37	condizione	30
rispetto	36	operare	30
processo	36	personalizzazione	30
presenti	35		

Tab.1: Parole chiave che ricorrono almeno 30 volte nel corpus
(in ordine decrescente di occorrenza)

4. Analisi comparativa: dimensioni di senso e cluster tematici

Dopo aver analizzato nel dettaglio il vocabolario utilizzato, la seconda finalità è stata quella di sintetizzare l'eterogeneità dei contenuti individuando attraverso l'analisi delle corrispondenze lessicali, una tecnica generalmente utilizzata nell'analisi testuale (Lebart & Salem, 1998; Amaturò, 1989; Bolasco, 1999) per individuare le possibili dimensioni di senso latenti (i fattori) presenti nel corpus e rappresentarle in un diagramma a dispersione (lo spazio fattoriale).



Graf.1: Spazio fattoriale e cluster tematici

Al fine di una corretta interpretazione, è necessario analizzare non soltanto la disposizione dei lemmi nello spazio fattoriale, ma anche le seguenti tabelle che riportano i lemmi più significativi, ossia quelli che maggiormente contribuiscono alla costruzione degli assi, posti in ordine decrescente rispetto ai valori test.

Sul primo fattore, quello orizzontale, si contrappongono, sul

semiasse negativo, lemmi che rimandano a una rappresentazione più “materiale” dell’inclusione. Si trova, quindi, il riferimento alla normativa (*normativa, direttiva, ministeriale, certificazione*), alle azioni da programmare (*proposta, impegno, stesura, elaborazione, attuazione*), a coloro che concretamente si occupano di programmare e implementare le attività (*collegio, gruppo_di_lavoro, coordinatore, colleghi, assistente*), e una serie di termini che rimandano all’importanza di agire in team (*collaborare, coordinare, collaborazione*) e verbi che richiamano alla necessità di valutare il proprio contesto (*monitorare, rilevare*).

Sul semiasse positivo ritroviamo lemmi che richiamano a una rappresentazione più “espressiva”, che sembrerebbe mettere in luce più la dimensione valoriale delle strategie, le finalità (*inserimento, successo, migliorare, realizzare, insegnamento, aiuto, sostenere*), con un’attenzione dichiarata allo spazio, anche “allargato”, in cui si sviluppa la strategia (*contesto, cittadinanza, vita*) e al “problema” che si affronta (*diversità, disagio*). Infine, parole quali consapevolezza, essenziale, fondamentale che sembrerebbero aggiungere un “sentimento” alla “ragione” che caratterizza il semiasse negativo.

È come se da un piano più concreto si passasse a un piano più astratto, piani che sembrerebbero declinare una stessa dimensione, ovvero quella della prospettiva che si assume nella programmazione dell’intervento inclusivo. Semplificando, nei documenti analizzati la programmazione delle strategie inclusive può essere espressa in termini più o meno generali/astratti che sottendono una prospettiva di fondo nella rappresentazione più o meno materiale/espressiva.

Sezione 2

POLARITA' (-)	VALORI TEST	POLARITA' (+)	VALORI TEST
VAR CLU_2	-18.5629	VAR CLU_3	24.4332
VAR CLU_4	-16.2266	VAR CLU_1	9.8024
LEM BES	-3.5942	LEM inserimento	3.8565
LEM normativa	-3.2759	LEM intendere	3.7315
LEM coordinatore	-3.1145	LEM passaggio	3.5646
LEM dinamico	-3.0725	LEM nostro	3.5548
LEM favore	-3.0606	LEM_ID_17	3.5355
LEM gruppo_di_lavoro	-3.0357	LEM aiuto	3.5018
LEM inclusività	-2.8800	LEM vita	3.2806
LEM collegio	-2.8613	LEM permettere	3.1489
LEM sostegno	-2.7769	LEM essenziale	3.0387
LEM monitorare	-2.7385	LEM diversità	2.7002
LEM territoriale	-2.7284	LEM consapevolezza	2.6723
LEM consulenza	-2.6997	LEM prestazione	2.6714
LEM collaborare	-2.6565	LEM contesto	2.6647
LEM coordinare	-2.6177	LEM conto	2.6012
LEM criterio	-2.6062	LEM disagio	2.5973
LEM Profilo	-2.6019	LEM_PROV_EN	2.5773
LEM elaborazione	-2.5913	LEM trovare	2.5520
LEM idoneo	-2.5391	LEM proprio	2.5401
LEM ASL	-2.5368	LEM_ID_13	2.5377
LEM componente	-2.5011	LEM autonomia	2.5230
LEM handicap	-2.4991	LEM ingresso	2.4722
LEM guida	-2.4664	LEM orientamento	2.4543
LEM mese	-2.4567	LEM raggiungere	2.4160
LEM PEI	-2.4554	LEM concetto	2.4105
LEM associazione	-2.4293	LEM successo	2.3894
LEM proposta	-2.3718	LEM migliorare	2.3715
LEM impegno	-2.3594	LEM realizzare	2.3006
LEM stesura	-2.3594	LEM importanza	2.2617
LEM rapporto	-2.3558	LEM verso	2.2593
LEM collaborazione	-2.2461	LEM_PROV_TP	2.2586
LEM linea	-2.2447	LEM cittadinanza	2.2568
LEM rilevare	-2.2435	LEM porre	2.2500
LEM colleghi	-2.2432	LEM cognitivo	2.1851
LEM presenti	-2.2358	LEM uso	2.1722
LEM_ID_11	-2.2236	LEM insegnamento	2.1416
LEM ministeriale	-2.1967	LEM sostenere	2.0664
LEM assistente	-2.1829	LEM fase	2.0486
LEM direttiva	-2.1532	LEM fondamentale	2.0448
LEM certificazione	-2.1430		
LEM attuazione	-2.1407		
LEM_ID_29	-2.1264		
LEM disabilità	-2.0805		

Tab.2: Lemmi caratteristici del primo asse fattoriale

Dunque, la prima dimensione di significato riguarda l'opposizione *materiale vs espressivo* (se alludiamo al punto di vista di fondo) o, più semplicemente, l'opposizione *concreto vs astratto* (se alludiamo all'ottica di intervento).

Se invece si osserva l'asse verticale, cioè il secondo fattore, si rileva che il semiasse negativo raggruppa alcuni lemmi che alludono all'unicità del soggetto verso il quale si orienta la programmazione dell'intervento inclusivo (*contesto, personale, PEI, proprio*). Sul semiasse positivo si collocano lemmi che rimandano alla dimensione più "normativa" che focalizza l'attenzione più sullo strumento da utilizzare (*misura, testi, lingua, lettura, verifica, prova, studio, compensativo, apprendimento*).

POLARITA' (-)		POLARITA' (+)	
	VALORI TEST		VALORI TEST
VAR CLU_3	-13.9152	VAR CLU_1	23.1333
VAR CLU_4	-12.5502	LEM_ID_10	6.1316
LEM_ID_17	-3.9303	VAR CLU_2	5.8365
LEM contesto	-3.1159	LEM uso	5.4411
LEM personale	-2.8209	LEM PROV_EN	4.5973
LEM laboratorio	-2.4121	LEM compito	3.7516
LEM cittadinanza	-2.3718	LEM prestazione	3.6699
LEM PROV_TP	-2.3558	LEM richiesta	3.6114
LEM autonomia	-2.2673	LEM misura	3.5467
LEM PEI	-2.2576	LEM DSA	3.2333
LEM inclusione	-2.2458	LEM testi	3.0397
LEM redigere	-2.2457	LEM disturbi	2.7284
LEM proprio	-2.2188	LEM lingua	2.6983
LEM persone	-2.1276	LEM lettura	2.6928
LEM rappresentare	-2.0537	LEM verifica	2.6357
LEM partecipazione	-2.0362	LEM prova	2.5424
		LEM sistema	2.4814
		LEM studio	2.4806
		LEM ritenere	2.2542
		LEM essenziale	2.2142
		LEM tempo	2.1753
		LEM compensativo	2.1357
		LEM apprendimento	2.1191
		LEM indicazione	2.0974
		LEM curricolo	2.0881
		LEM attivare	2.0759
		LEM riconoscimento	2.0712
		LEM istruzione	2.0370

Tab.3: Lemmi caratteristici del secondo asse fattoriale

Dunque, la seconda dimensione di significato rappresenta il continuum che definisce la priorità attribuita nella definizione dell'intervento dall'*unicità della persona* allo strumento "in serie", motivo per il quale potrebbe definirsi *unicità/serialità*.

5. Conclusioni

L'analisi ha generato una soluzione a 4 clusters, ognuno dei quali è costituito da un tema che ricorre all'interno del corpus in analisi. Questi clusters sono variamente disposti sul piano fattoriale, ossia le dimensioni *materiale/espressivo* e *unicità/serialità* e ogni cluster rimanda a un mondo lessicale, a un vocabolario specifico di una classe di significato. I 4 cluster sono:

- *Strumenti dispensativi e compensativi* utilizzati nella didattica in aula per facilitare l'inclusione di tutti gli alunni con BES.
- Riferimento alla *normativa* sui BES e l'inclusione, con particolare attenzione ai ruoli dei docenti in tale processo.
- *Finalità* delle strategie inclusive in un'ottica processuale
- *Piano Annuale per l'Inclusività*, ossia una progettazione più adeguata al contesto di riferimento, che si stacca dal "prescritto" dalla normativa e si avvicina alla specificità del bisogno.

Riferimenti bibliografici

- Amaturo, E. (1989). *Analyse des données e analisi dei dati nelle scienze sociali*. Torino: Centro Scientifico.
- Bolasco, S. (1999). *Analisi multidimensionale dei dati*. Roma: Carocci.
- Fiorucci, M., Minerva, F.P., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Ets.
- Freddano, M. & Pastore, S. (2018). *Per una Valutazione delle scuole oltre l'adempimento*. Milano: FrancoAngeli.
- ISTAT (2017). *Annuario Statistico Italiano*.

- Lebart, L., Salem, A., Berry, L. (1998). *Exploring Textual Data*, Boston, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht.
- Marcuccio, M. (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 11(3), pp. 47-65.
- Milani, M. (2018). *A scuola di competenze interculturali: metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

II.19

**Alternanza scuola-lavoro:
applicazione di un modello concettuale**
**School work alternance:
a conceptual framework**

Francesco Maria Melchiori*Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma***abstract**

Negli ultimi due decenni, una delle linee di sviluppo più rilevanti nel campo della politica educativa italiana ha riguardato l'alternanza scuola lavoro. Sebbene siano state condotte molte ricerche e monitoraggi con raccolte dati realizzate da INDIRE e MIUR, minore attenzione è stata rivolta ai modelli concettuali specifici che possano indicare gli aspetti più validi di questa metodologia. L'alternanza scuola-lavoro è studiata come apprendimento situato e come teoria delle attività di terza generazione, perché l'acquisizione dell'esperienza può essere assicurata solo da due aspetti: multi-contestualità e attività extrascolastiche. In questa prospettiva gli individui devono agire in diversi contesti. Per condurre questa indagine è stato utilizzato il metodo misto come mezzo per raccogliere il maggior numero possibile di informazioni su un fenomeno complesso, si è predisposto un modello concettuale derivato da Innovative Learning Framework (OCSE/CERI, 2014) e si è scelta la triangolazione come metodo investigativo del concetto di alternanza. La raccolta dati attraverso un'inchiesta è stata realizzata nell'area di una provincia sulla base dei partecipanti, cioè studenti, insegnanti, tutor aziendali e dirigenti scolastici, appartenenti a istituzioni scolastiche di scuola secondaria (in totale quattordici), con diversi indirizzi scolastici. La ricerca, quindi, fa parte della linea di studi che si occupa della costruzione di modelli concettuali (framework) e della rielaborazione dei risultati, con l'intenzione di proporre possibili successive nuove ricerche o sondaggi per evidenziare caratteristiche, differenze e fattori che determinano lo sviluppo della competenza dell'individuo, che utilizza le proprie risorse i talenti e le soft skills, in base alle potenziali capacitazioni coinvolte.

In the last two decades, one relevant line of development in the field of Italian educational policy has been the school-work alternance. Although a lot of research and monitoring has been carried out with data collections carried out by INDIRE and MIUR, less attention has been paid to specific conceptual models that can indicate the most valid aspects of this methodology. The school-work alternance is studied as situated learning and as a theory of third generation activities, because the acquisition of experience can only be ensured by two aspects: multi-contextualism and extra-scholastic activities. In this perspective individuals must act in different contexts. To conduct this survey, the mixed method was used as a means of collecting as much information as possible on a complex phenomenon, a conceptual model derived from the Innovative Learning Framework (OECD/CERI, 2014) was designed and triangulation was chosen as the investigative method of the alternance concept. The data collection through a survey was carried out in the area of a province on the basis of the different participants, i.e. students, teachers, company tutors and school managers, belonging to secondary school institutions (in total fourteen), with different school addresses. The research, therefore, is part of the line of studies that deals with the construction of conceptual models (frameworks) and the reinterpretation of the results, with the intention of proposing possible subsequent new research or surveys to highlight characteristics, differences and factors that determine the development of the competence of the individual, who uses their resources, talents and soft skills, according to the potential capacities involved.

Parole chiave: alternanza scuola lavoro, Triangolazione, framework di valutazione, Innovative Learning Framework

Keywords: School work alternance, Triangulation, evaluation framework, Innovative Learning Framework

1. Il modello di Alternanza scuola-lavoro come contesto di apprendimento innovativo

L'alternanza Scuola-Lavoro (ASL), introdotta nel sistema scolastico italiano nei primi anni Duemila e riformulata più volte negli ultimi vent'anni (D. Lgs. 15 aprile 2005, n. 77, L. 13 luglio 2015, n. 107), è considerata una modalità condivisa di apprendimento in situazione che si propone, oltre allo scopo di favorire l'acquisizione delle competenze professionali richieste dal profilo formativo, anche quello di rappresentare un'occasione di orientamento, di crescita e maturazione personale per ogni singolo allievo. La valenza di una partnership strategica tra istruzione-lavoro (Pillay, Watters, Hoff, & Flynn, 2014), come mezzo per implementare azioni comuni e ridurre il gap tra abilità dei soggetti e bisogni dei contesti reali di vita è stata considerata come la scelta più adeguata per far fronte al drastico aumento del tasso di disoccupazione giovanile.

Una delle azioni sulle quali la Commissione europea, attraverso la "New Skills Agenda for Europe" (2016), si è concentrata è lo sviluppo e la diffusione del "work-based learning" come modalità più efficace per rispondere agli emergenti "skills mismatch" e "skills shortage". I sistemi di alternanza scuola-lavoro, e il work-based learning in generale, sono oggi proposti come una delle strade maestre per il necessario cambiamento del sistema educativo, ma ha certamente bisogno di strutture definite e di didattiche innovative per rispondere al bisogno di formare soggetti in grado di vivere la complessità come intreccio di situazioni all'interno delle quali bisogna imparare a muoversi e orientarsi anziché come labirinto dal quale si vuole fuggire" (Di Nubila, 2004, p. XXIII).

Premesso che compito della scuola è preparare alla vita (Masa, 1997), per risultare efficace l'ASL deve essere sostenuta da forme organizzative che, per rispondere alle strategie didattiche collegiali, consentano la progettazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento in contesti reali. Per questo motivo l'in-

novazione è, oggi più che mai, un elemento chiave per la sostenibilità della società futura (World Economic Forum, 2016), in particolare in termini di educazione e formazione professionale. Inoltre, il portato istituzionale dell'ASL è rappresentato dall'opportunità di ridurre il distacco tra il nostro sistema scolastico e quello europeo, soprattutto nella direzione di una maggiore omogeneizzazione tra i sistemi propedeutica alla libera circolazione dei lavoratori. Per quanto riguarda i benefici per il sistema educativo italiano l'ASL ha un ulteriore valore strumentale che Ottaviano (2006) specifica nell'aumento di trasparenza, trasferibilità e di riconoscimento delle competenze e delle qualifiche tra diversi Paesi. Questo perché il confronto con i bisogni del mercato, della società e degli individui si confrontano e partecipano alla progettazione della didattica e alla certificazione delle competenze acquisite.

L'Innovative Learning Environments (ILE – CERi), gli ambienti di apprendimento innovativi, è un framework concettuale che ci permette di individuare le risorse chiave per gli ecosistemi di apprendimento (OECD, 2013; OECD, 2015; OECD, 2017). L'adozione di questo approccio ha molteplici vantaggi, come ad esempio quello di adattarsi a strategie emergenti quali quelle legate all'"apprendistato cognitivo", approcci che pongono infatti una maggiore attenzione alla dimensione "meta-cognitiva", cioè agli aspetti "riflessivi" del controllo e della variazione nei contesti di applicazione. I sette principi costitutivi su cui costruire un ILE sono utili a garantire il potenziamento delle abilità e delle attitudini mentali più flessibili, evitando allo stesso tempo la cristallizzazione di conoscenze destinate a diventare obsolete all'interno di ferree strutture cognitive.

2. Oltre il monitoraggio: triangolare per una valutazione comprensiva

Se formare con le giuste competenze diventa cruciale e se la conoscenza assume un ruolo primario nelle dinamiche del cambia-

mento di sistema, allora la conoscenza valutativa diviene un aspetto integrante dell'innovazione e dell'implementazione di una politica educativa (Tessaro, 1997). La specificità di questo campo di ricerca è data dal più vasto contesto di osservazione che include, oltre alla scuola, altri soggetti che concorrono in diverse modalità all'azione educativa e formativa pone delle sfide anche dal punto di vista della valutazione delle policy educative (Salatin, 2017). Lo stesso INDIRE, a cui era stato affidato il monitoraggio quantitativo dell'ASL, osservava la necessità di una riflessione metodologica e disciplinare sulla base di un modello di monitoraggio qualitativo sperimentale, centrato sull'adozione di approcci investigativi differenziati e articolato in più azioni di ricerca, secondo una logica di sistema di rilievo nazionale.

La presente proposta di modello concettuale valutativo istituisce un processo, la triangolazione, per giungere a conclusioni sulla coerenza dei risultati provenienti da diverse fonti e metodi utilizzati per misurare un particolare costruito (Stufflebeam & Coryn, 2014). Il concetto di triangolazione si sviluppa attraverso 4 differenti processi (Mathison, 1988): triangolazione dei dati (tempo, spazio e persone), dei ricercatori, della teoria e infine della metodologia. Nella maggior parte delle pubblicazioni e degli articoli, l'uso della triangolazione come strumento di valutazione è stato considerato un concetto o uno strumento per eliminare le distorsioni e migliorare la convergenza dei risultati. Tuttavia, questo approccio è stato criticato da Mathison e classificato come tutt'altro che realistico. Da un punto di vista più pratico la triangolazione fornisce la prova che il ricercatore può dare un senso a qualche fenomeno sociale, ma che la strategia di triangolazione non lo fa, di per sé, in sé stessa. Gli approcci convenzionali sostengono che i risultati di una valutazione della triangolazione porterebbero unicamente alla convergenza dei risultati.

Le caratteristiche innovative più rilevanti, nei termini di successi e fallimenti, necessitano delle percezioni espresse dagli attori direttamente coinvolti: studenti, insegnanti, tutor esterni, di-

rigenti scolastici (Parlett & Hamilton, 1976; Stake, 1988). Pertanto la finalità della valutazione in questo caso non deve essere quella annotare ma quella di innovare.

3. Esempio applicativo attraverso uno studio complementare

La predisposizione di strumenti raccolta e analisi dei dati finalizzata alla complementarità, ovvero scelti o progettati intenzionalmente per intercettare «aspetti o dimensioni differenti del medesimo fenomeno complesso» (Greene, 2007, p. 101) ha permesso di analizzare sotto una nuova luce i dati relativi ad una indagine descrittiva svolta sull'andamento dell'ASL a livello provinciale in una regione del Sud-Italia (5977 studenti, 32 Dirigenti scolastici, 315 docenti referenti, 473 tutor aziendali). Il riscontro di analogie e differenze tra le risposte di docenti, coordinatori e studenti è propedeutico all'individuazione gli ambiti di miglioramento comuni – e quindi da considerare come aree di intervento prioritarie per un miglioramento dei percorsi integrati – e quelli individuati solo da alcuni soggetti.

Ruolo del referente		Affinità settore economico e indirizzo studi		Total
		No	Sì	
Docente	Count	3.00	102.00	105.00
	Expected count	20.32	84.68	105.00
	% within row	2.9%	97.1%	100.0%
Studente	Count	234.00	937.00	1171.00
	Expected count	226.65	944.35	1171.00
	% within row	20.0%	80.0%	100.0%
Tutor	Count	27.00	61.00	88.00
	Expected count	17.03	70.97	88.00
	% within row	30.7%	69.3%	100.0%
Total	Count	264.00	1100.00	1364.00
	Expected count	264.00	1100.00	1364.00
	% within row	19.4%	80.6%	100.0%

Tab. 1: Corrispondenza tra indirizzo di studi e settore economico dell'azienda ospitante

Una differenza statisticamente significativa è stata rilevata nelle risposte date dai referenti, dai tutor scolastici e dagli studenti sulla corrispondenza tra indirizzo di studi e settore economico dell'azienda ospitante ($\chi^2 (2)=25.84 p<.001$).

Difformità non casuale nelle risposte date dai referenti, dai tutor scolastici e dagli studenti è stata rilevata anche riguardo alla certificazione concordata delle competenze ($\chi^2 (1)=29.53 p<.001$), alla verifica di quest'ultime ($\chi^2 (2)=18.02 p<.001$), e alle percezioni della preparazione degli studenti ($\chi^2 (2)=28.54 p<.001$). coerenza tra i contenuti sviluppati a scuola e quelli maturati nel mondo del lavoro e dall'assenza di una seria e costante analisi dei bisogni del mercato.

Un'ultima intuizione nel processo formativo derivante dall'analisi dei dati, conferma la scissione tra la dimensione "school-based" della formazione (con le materie corrispondenti) e quella "work-based", un outcome spesso determinato da una mancanza di vero dialogo tra soggetti della scuola e quelli dell'azienda ($\chi^2 (3)=89.47 p<.001$).

4. Conclusioni

Il paragrafo precedente fornisce risultati che purtroppo sostengono due criticità che l'ASL non ha superato: 1) passare da una logica di alternanza come giustapposizione a quella di integrazione tra scuola e azienda, dove il lavoro entra a scuola e non solo la scuola nel mondo del lavoro; 2) favorire una trasformazione della scuola, in termini di maggiore flessibilità nelle modalità di insegnamento, nei tempi dell'apprendimento e della valutazione, incentivando una maggiore personalizzazione e individualizzazione dei percorsi di formazione. Più rilevante è il portato dal punto di vista della metodologia valutativa, punto focale del contributo: considerando l'eterogeneità delle attività di formazione lavoro occorre finalizzare la valutazione per quanto attiene agli studenti verso le soft skills, per la scuola verso aspetti della

learning organization, sempre triangolando le percezioni e le opinioni dei vari partecipanti e stakeholder.

Allo stesso tempo, i molti punti di forza della triangolazione sono controbilanciati da una serie di difficoltà di rilievo, tra cui: la quantità di tempo supplementare richiesta per condurre le attività di triangolazione; la complessità legata alla gestione di grandi quantità di dati; i potenziali conflitti tra i diversi investigatori, teorie/ipotesi e/o metodi; le difficoltà di interpretazione quando i dati non convergono in un quadro coerente e chiaro; e la limitata comprensione tra i decisori politici su come funziona la triangolazione e perché sia stata usata in una determinata situazione.

Riferimenti bibliografici

- Di Nubila, R. D. (2004). *Oltre l'aula: la formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni: manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali*. Torino: CEDAM.
- Giovannini, M., Marcuccio, M., & Truffelli, E., (2009). *L'applicazione dei metodi misti all'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale*. 21-34.
- Greene, J.C., (2007). *Mixed methods in social inquiry*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari: Laterza.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17, 2, pp. 13-17.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation, OECD.
- OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD, Publishing, Paris.
- Ottaviano, R. (2006). Pedagogia e didattica dell'alternanza. In R. Ottaviano (ed.), *Scuola e lavoro. L'esperienza dell'alternanza in Lombardia* (pp. 28-33). Milano: La Nuova Italia.

- Parlett & Hamilton (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*. Edimburgh University, Centre for Research in the Educational Sciences Publishing.
- Pillay, H., Watters, J. J., Hoff, L., & Flynn, M. (2014). Dimensions of effectiveness and efficiency: a case study on industry–school partnerships. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), pp. 537-553.
- Salatin, A. (ed.) (2017). Progettare, gestire e valutare i percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro: l'esperienza del progetto pilota "Traineeship", Indire Progettare, Gestire E Valutare.
- Stake, R. E., (1988). La valutazione «responsive». In M.L. Giovannini (ed.), *La valutazione delle innovazioni nella scuola* (pp. 49-59). Bologna: Cappelli.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014²). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva.

II.20

**Sviluppo professionale docente
e competenze socio-relazionali.
Perseguire il miglioramento organizzativo
Continuous professional development
and socio-relational competences.
for organizational improvement**

Chiara Urbani

Centro Internazionale di Studi per la ricerca educativa e la formazione avanzata (CISRE), Università Ca'Foscari di Venezia

Stefano Scarpa

Università telematica Giustino Fortunato di Benevento

abstract

Entro l'evoluzione dei contesti educativi contemporanei, la formazione docente diventa importante in relazione alla sua capacità di migliorare i risultati di apprendimento degli studenti (Urban et al., 2011; Peeters & Lazzari, 2011; OECD, 2011; 2013). Di rimando, la professionalità docente non può limitarsi all'acquisizione e all'esercizio di competenze ma richiede nuove dimensioni di attivazione della professionalità (Costa, 2015; Margiotta, 2012; Alessandrini, 2007), orientate alla definizione e alla capacitazione degli obiettivi prioritari (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), e delle strategie per raggiungerli.

La ricerca intende contribuire alla ridefinizione dello sviluppo organizzativo entro i contesti scolastici attraverso la definizione puntuale dello sviluppo professionale docente, prescolastico in particolare, e delle dimensioni soprattutto socio-relazionali di qualificazione della stessa. La prima parte della ricerca esamina i profili professionali descritti dalle politiche educative prescolastiche basate su modelli per competenze. I dati raccolti da oltre 65 questionari di autovalutazione compilati da docenti prescolastici, provenienti da diversi contesti scolastici e terri-

* Chiara Urbani è il primo autore dell'articolo e sviluppatrice della ricerca. Stefano Scarpa ha collaborato alla revisione e al supporto alla divulgazione.

toriali, esprimono il valore incrementale acquisito dalle competenze professionali di lavoro in rete (networking) e con gli stakeholders locali (governance), che appaiono controverse se rapportate al valore decrementale assegnato alle competenze socio-relazionali maggiormente connesse al lavoro docente, come quelle di team-working.

I risultati quantitativi indicano l'importanza della capacitazione dello sviluppo professionale docente per acquisire maggiore capacità di scelta, definizione e condivisione degli obiettivi educative e professionali ritenuti prioritari, discussi e condivisi nel team docente (Alsop et al., 2006). Inoltre, l'esistenza di strumenti istituzionali e organizzativi a supporto dell'attivazione delle competenze professionali assume importanza crescente in funzione della ridefinizione degli obiettivi condivisi e dei contesti reali di sviluppo professionale continuo (Continuous Professional Development, CPD).

L'incremento di competenze di tipo cooperativo (Ellerani, 2013) contribuisce inoltre a ridefinire il senso dei contesti d'apprendimento allargati quali comunità di apprendimento professionale, e l'importanza dei processi partecipativi che vi s'iscrivono.

I risultati raggiunti introducono alla necessità di una ridefinizione delle politiche europee di formazione professionale dei docenti e dei curricula di formazione iniziale, a tutti i livelli scolastici (EC, 2007; 2013; 2014; 2015). Inoltre, la ricerca intende sottolineare la necessità di investire nei processi di capacitazione dell'agency tanto personale che professionale (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) entro i contesti partecipativi scolastici: infatti, l'investimento sulla costruzione di competenze socio-relazionali e collaborative degli insegnanti, come quelle di networking e governance, vanno approfondite entro una dimensione più ampia di qualificazione della partecipazione e dei processi riflessivi a suo supporto (Schön, 1993; Hord, 1997; Wenger, 2006).

In relation to the evolution of contemporary educational contexts, teacher training becomes important in order to its ability to improve students' learning outcomes (Urban et al., 2011; Peeters & Lazzari, 2011; OECD, 2011; 2013). So, the teaching professionalism cannot be limited to the acquisition and exercise of competences but requires new dimensions of professionalism activation (Costa, 2015; Margiotta, 2012; Alessandrini, 2007), able to re-define and move into a capability process personal and professional goals (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), and the strategies to achieve them.

Although, the research contributes to focus the organizational development within the preschool contexts through the discourse of the continuous professional development, in particular preschool, and of its socio-relational dimension. The first part of the research examines the profes-

sional profiles described by the pre-school educational policies based on models of competences. The data collected from over 65 self-assessment questionnaires by pre-school teachers, coming from different schools and local contexts, show the incremental value acquired by enlarged professional competences (as networking and governance), which appear controversial if relate to the decremental value assigned to social-relational competences more related to team working and its school practice.

The quantitative results indicate the importance of the capability process on teacher professional development, in order to acquire greater capacity to choose, define and share educational and professional goals really considered as priorities, discussed and shared in team teaching (Alsop et al., 2006). Furthermore, the existence of institutional and organizational tools in support of professional competences activation take on growing importance to choose and share objectives really important into personal path of continuous professional development (Continuous Professional Development, CPD).

The increase of cooperative competences (Ellerani, 2013) also contributes into redefining the meaning of widened learning contexts as communities of co-learning, and the importance of participatory processes that are part of it.

The results achieved introduce the need to re-define European vocational training policies for teachers and initial training curricula, at all school levels (EC, 2007, 2013, 2014, 2015). Furthermore, the research draws a new professional development model for teachers as result of investment both personal and professional capability processes (Sen, 1999, Nussbaum, 2011) within the school participatory contexts: in fact, the building of socio-relational and collaborative competences, such as networking and governance, must be explored within the issue of qualification of collective participation and reflective processes in support of them (Schön, 1993; Hord, 1997; Wenger, 2006).

Parole chiave: Sviluppo professionale docente, competenze, formazione docente, capacitazione, agency.

Keywords: teacher continuing professional development, teaching competence, networking, informal learning, agency.

1. Sviluppo professionale docente e attivazione

Con l'evoluzione dei contesti educativi contemporanei, la formazione degli insegnanti acquista importanza strategica in relazione alla sua capacità di migliorare i risultati di apprendimento degli studenti. Le politiche educative e professionali si concentrano da tempo sull'acquisizione di competenze, che richiedono tuttavia una sinergia puntuale con la loro dimensione di attivazione e mobilitazione personale per risultare strategicamente efficaci (Margiotta, 2012).

L'analisi delle politiche europee di formazione degli insegnanti ha permesso di evidenziare la rilevanza crescente dei contesti di apprendimento allargati (non formali ed informali) e la loro influenza sulla qualificazione della professionalità, che si affianca ai modelli per competenze tradizionalmente interpretati come i più efficaci a dotare la professionalità insegnante di risorse e strumenti capaci di incidere effettivamente sulla qualificazione dei contesti scolastici. Infatti, diverse indagini internazionali (OECD, 2009, 2013, Urban et al., 2011) tendono a sottolineare come la professionalità docente non possa essere descritta in termini di mere competenze tecniche (es., cognitive, metodologiche e didattiche), mettendo in evidenza la necessità di integrarle con nuovi approcci capaci di supportarle più efficacemente ed ampliarne il valore.

Il confronto tra queste, nuove, evidenze di ricerca e gli approcci prevalenti nelle politiche europee di formazione professionale, basate per lo più su modelli "tradizionali" di competenze, porta a problematizzare la questione dello sviluppo professionale continuo entro la complessità dei contesti scolastici e prescolastici contemporanei: la sicurezza circa il solido possesso di competenze professionali specialistiche e didattiche basterebbe di per sé a garantire la loro attivazione nei contesti scolastici e la qualificazione dei processi al loro interno? E la necessità di integrare nuove competenze, da quelle riflessive (Schön, 1993) a quelle cooperative (Ellerani, 2013), a composizione della profes-

sionalità docente, in che modo dialoga con la disponibilità di condizioni/ opportunità, anche organizzative, a supporto dello sviluppo professionale continuo?

2. Competenze vs. capacitazione?

La ricerca si propone di indagare la correlazione esistente tra l'attivazione dell'agency personale del docente, coinvolto nel processo di capacitazione delle competenze, e lo sviluppo professionale continuo, al fine di ridefinire le politiche di formazione professionale e delineare gli assetti organizzativi e istituzionali a supporto della professionalità docente. Nussbaum (2011) mette in luce come la disponibilità di opportunità e condizioni di realizzare realmente gli obiettivi ritenuti prioritari costituisca un fattore ineliminabile dello sviluppo personale ed umano: le risorse del soggetto si attiverebbero grazie al coinvolgimento e all'attivazione delle "dimensioni di conversione" (Nussbaum, 2011). Queste opportunità sono legate alla capacità di "dar forma all'azione" (Costa, 2012), o agency, al fine di perseguire gli obiettivi prescelti.

Ne consegue che:

1. Lo sviluppo personale e professionale risultano strettamente collegati;
2. Lo sviluppo non si basa solo su competenze pre-acquisite, come quelle tradizionalmente associate al profilo professionale dell'insegnante prescolastico (es., competenze tecniche di tipo "tradizionale"). Al contrario, risulterebbe più efficacemente correlato alle concrete opportunità realmente messe a disposizione di utilizzare queste competenze pre-acquisite, e di svilupparne altre;
3. Le opportunità di cui sopra si correlano alla libertà/ capacità di scegliere tra diverse opzioni di azione (agency) disponibili, e dalla libertà/ capacità di convertire in pratica la scelta effet-

tuata (Sen, 1999), raggiungendo obiettivi di funzionamento dall'alto valore esistenziale e ri-umanizzante (*functionings*), (Nussbaum, 2011).

3. Il dispositivo di ricerca

L'analisi dei modelli per competenze esistenti ha condotto all'elaborazione di un nuovo modello di competenze sulla professionalità degli insegnanti prescolastici al fine di sostenere la creazione di uno specifico questionario di autovalutazione, rivolto ad indagare e descrivere le competenze degli insegnanti nei contesti prescolastici (scuola dell'infanzia).

La mappatura delle competenze associate al profilo professionale dell'insegnante prescolare (EC, 2013, 2014, 2015; Peeters & Lazzari, 2011; Urban et al., 2011) ha avviato la costruzione di un nuovo modello strutturato su 6 aree di competenza e rispettive competenze (22 in totale). Queste aree consistono in competenze di: Gestione dei processi educativi con il bambino (REL); Relazione con le famiglie (FAM); Team working a livello di "team ristretto" (COL T.); Team-working plurilivello, all'interno dell'istituzione scolastica/ organizzazione (COL A.); Networking tra reti di scuole (NET); processi di governance con gli stakeholder locali (GOV). I quesiti proposti richiedevano agli insegnanti di interrogarsi circa le competenze possedute per ciascuna di queste aree, le competenze desiderate (in prospettiva futura), e i livelli di sviluppo effettivamente raggiunti (Tessaro, 2012), nonché i tipi di apprendimento coinvolti (formale- non formale- informale) e i contesti di loro formazione.

La rilevazione tramite questionari ha coinvolto circa 65 insegnanti provenienti da diversi servizi prescolari (scuola pubbliche; private; derivate dall'associazionismo spontaneo) in diverse regioni del nord e centro Italia.

4. Analisi dei dati parziali

Una prima lettura dei dati ha permesso di identificare le aree di competenza più critiche a composizione della professionalità prescolastica.

L'area di competenza del Networking (NET 1, 2, 3) presenti un'alta variabilità (valore di deviazione standard) nella valutazione che gli insegnanti fanno circa lo sviluppo delle loro competenze nelle seguenti aree di networking: *i.* cooperazione come “capacità di fare rete”; (Capacità di networking, NET 1) *ii.* capacità di sfruttare le opportunità della rete per “rafforzare ed espandere la professionalità”; (Competenze strategiche di Networking, NET 2) *iii.* capacità di sfruttare la rete al fine di “influenzare le decisioni politiche” (Competenze socio-relazionali e politiche di Networking, NET 3).

La messa a confronto tra competenze possedute e quelle ideali (quelle cioè che gli insegnanti giudicano desiderabili) nell'area di Governance, che si riferisce alla progettazione extracurricolare e alla collaborazione congiunta con gli stakeholder della comunità locale, ha messo in luce la valutazione generalmente positiva circa il loro esercizio pratico nei contesti professionali, che la prospettiva di un ulteriore, auspicabile, sviluppo futuro.

La competenza che emerge tuttavia come più critica dalle valutazioni degli insegnanti riguarda l'area di collaborazione e cooperazione del team ristretto (COL T. 2, team working), che si evince dalla distanza tra il livello di acquisizione ed esercizio della competenza stessa (competenza posseduta), e il suo grado di desiderabilità (competenza ideale).

Infine, nella fig. 1 si evidenzia come gli insegnanti tendano a giudicare in modo positivo il possesso di competenze di Governance e di Networking, a fronte della valutazione inferiore assegnata alle competenze di lavoro di gruppo (Team working).

Questo risultato suggerisce l'esistenza di una certa precarietà nelle competenze socio-relazionali ristrette di Team working: nonostante la tendenza a ritenere tali capacità desiderabili e sostanzialmente irrinunciabili a composizione della professionalità.

tà, gli insegnanti tenderebbero tuttavia a preferire il rapporto e la collaborazione con interlocutori professionalmente distanti (stakeholder della comunità locale), anziché con coloro con cui condividono la medesima professionalità e le responsabilità del ruolo e della funzione docente (collaborazione con insegnanti).

Queste evidenze aprono la strada ad interrogativi di diverso tipo, e ad approfondimenti di indagine qualitativa, miranti ad esplicitare dinamiche di relazione collaborativa e professionale, carichi di lavoro, nonché condizioni/opportunità quali dimensioni di conversione effettivamente messe a disposizione per lo sviluppo e la crescita professionale.

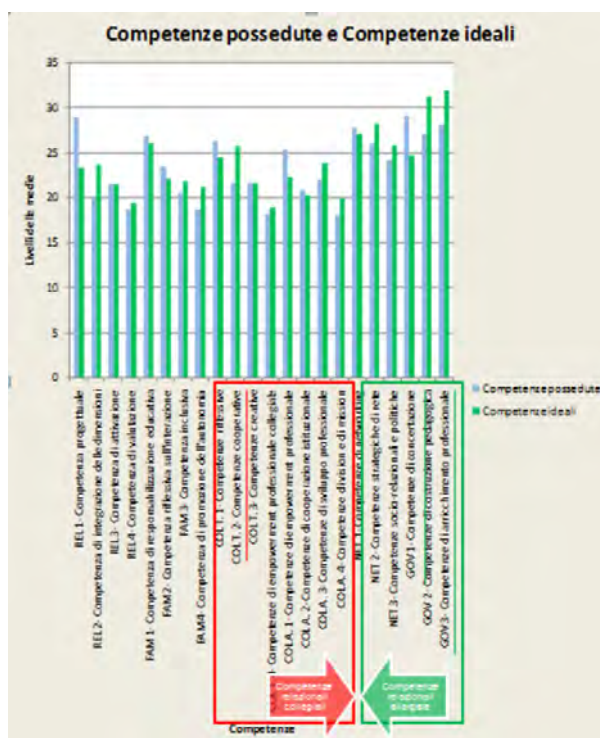


Fig. 1: Messa a confronto tra i livelli delle competenze possedute e quelle desiderate

5. Conclusioni

Il tema della qualificazione del lavoro cooperativo e delle comunità di pratica come apprendimento professionale continua a suscitare ampi dibattiti nella comunità scientifica internazionale (Hord, 1997; Wenger, 2006; Alessandrini, 2007).

L'indagine quantitativa ha evidenziato l'attuale pervasività dei contesti di apprendimento informali e della loro azione rimodulatrice e di ripensamento di quelli formali, come i contesti scolastici, e della qualità della loro organizzazione.

Lo sviluppo delle competenze cooperative (Ellerani, 2013) professionali di Team working comporta una revisione degli assetti organizzativi e gestionali del sistema scolastico, volti al sostegno e alla promozione dello sviluppo di competenze socio-relazionali da tradurre operativamente a più livelli di collaborazione e di interazione in comunità di apprendimento allargate e informali.

Diventa necessario, ad esempio:

- Ripensare l'ambiente scolastico secondo formule generative, in cui situare lo sforzo congiunto e sinergico di più professionalità educative per la co-costruzione di nuove competenze cooperative.
- Qualificare la figura del dirigente come promotore di nuovi modelli gestionali ed organizzativi, centrati sulla capacitazione delle condizioni/ opportunità di sviluppo professionale, a reale sostegno della cultura dell'autonomia.
- Definire una politica sistemica e sistematica di formazione professionale degli insegnanti fondata sull'integrazione di competenze tecnico-specialistiche e didattiche con altre di tipo strategico e comunicativo, relazionale, secondo una logica di apprendimento permanente.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (ed.) (2007). *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alsop, R., Bertelsen, M.F., & Holland, J. (2006). *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, X, 2, 83-107, pp. 1- 3.
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo professionale e organizzativo del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, 181-199, pp.1-3.
- EC- European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education*. Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007). SEC(2007) 931; SEC(2007)933, p.1.
- EC- European Commission/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency /Eurydice/ Eurostat (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2014 Edition, Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, pp.1-3.
- EC- European Commission/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency /Eurydice/ Eurostat (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*, Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, p.1.
- EC- European Commission/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/ Eurydice/ Eurostat (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013 Edition, Eurydice and Eurostat Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, pp.1-3.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 17-31, pp.1-3-5.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX, Southwest Educational Development Laborator, pp.1-5.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta (Eds.),

- Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* pp.1-3). Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. London: The belknap Press of Harvard University Press, pp.1-3.
- OECD- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris, OECD Publishing, pp.1-2.
- OECD- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2013). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, pp.1-2.
- Peeters, J., & Lazzari, A. (2011). *Quali competenze per i professionisti della prima infanzia? Le prospettive europee per l'innovazione e la formazione delle competenze nel lavoro educativo con la prima infanzia*. Crisi Economia e Creatività Educativa: l'Innovazione inizia dal Nido. Esperienze Nazionali ed Europee a confronto, IUSVE Psychologie de l'Education, 1, Giacomini- Ottolini, 14-27, pp.1-3.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 105-119, p. 3.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture, EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent, pp.1-2-3.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina, (ed. or.: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998), pp.1-5.