

**Alma Mater Studiorum - Università di Bologna**

**DOTTORATO DI RICERCA IN**

**Scienze pedagogiche**

**Ciclo XXVIII**

**Settore Concorsuale di afferenza: 11/D2**

**Settore Scientifico disciplinare: M-PED 04**

TITOLO TESI

**SISTEMI DI VALUTAZIONE  
E AUTOVALUTAZIONE  
DEL DOCENTE**

**Dalle teorie della valutazione  
agli orientamenti di politica scolastica**

Presentata da: **Enrica Fontani**

**Coordinatore Dottorato**

Prof.ssa Emma Beseghi

**Relatori**

Prof. Lucio Guasti

Prof. Luigi Guerra

Prof.ssa Ira Vannini

**Esame finale anno 2016**

## ABSTRACT

---

La ricerca indaga, nell'ambito dell'*educational evaluation*, sulla funzione dell'autovalutazione nel processo di valutazione dei docenti e sul suo ruolo nello sviluppo professionale degli insegnanti e nel miglioramento della scuola. All'interno degli approcci della *program evaluation* la valutazione dei docenti è connessa alla valutazione del curriculum; dall'analisi delle teorie e dei modelli di valutazione del programma si individua una linea di tendenza verso una progressiva partecipazione del docente e verso una specifica attenzione al suo portato nella valutazione, dinamismo che avvicina alla pratica auto valutativa.

L'utilizzo di pratiche auto valutative emerge dalla comparazione delle prassi valutative dei paesi europei; la competenza auto valutativa e valutativa dell'insegnante diventa indispensabile, se ne verifica la presenza nei profili professionali dei docenti di Inghilterra, Francia, Finlandia e Portogallo, confrontati tramite un *metaframework* (Danielson, 2011). L'autovalutazione delle proprie competenze diviene esercizio della competenza del valutare, operazione mentale da apprendere al pari delle altre; si parla, date queste premesse, di apprendimento della valutazione (Guasti, 2013), nel quale il soggetto ha un ruolo attivo e consapevole. Nel percorso italiano di valutazione della scuola e dei docenti, dai progetti sperimentali di valutazione alla Legge 107/2015, si ricercano passaggi auto valutativi e si prendono in esame documenti e strumenti per analizzarne gli aspetti auto valutativi. Il profilo professionale del docente italiano è ricostruito a partire dalle leggi, dai contratti e dai progetti sperimentali. È la "scuola vissuta" ad essere interpellata con la *survey approach* rivolta ad alcuni

dirigenti scolastici; l'indagine conferma il valore dell'ipotesi iniziale, evidenziando attenzione e ricettività verso le pratiche auto valutative della scuola e dei docenti.

Un ruolo sempre più attivo del soggetto nella valutazione, sino al suo compimento nell'autovalutazione, insieme alla considerazione della parte processuale dell'insegnamento- apprendimento, possono rappresentare la chiave di volta per lo sviluppo professionale dei docenti e il miglioramento della scuola.

## RINGRAZIAMENTI

---

Nel ripercorrere i passi che hanno preceduto il momento conclusivo di questo studio mi accorgo che numerose persone, in modo diretto o indiretto, hanno contribuito allo svolgersi del percorso di ricerca.

Devo ringraziare il prof. Luigi Guerra che, nel confermarmi inizialmente la rilevanza del tema prescelto, mi ha incoraggiato nella prosecuzione; il prof. Lucio Guasti per avermi, con estrema competenza e infinita pazienza, indicato la direzione da prendere e segnato il cammino attraverso vere e proprie *lectio magistralis*, oltre che avermi sostenuto moralmente; la prof.ssa Ira Vannini che ha seguito costantemente la stesura della tesi con preziosi consigli e importanti indicazioni.

Fondamentale è stato, nell'itinerario professionale e di studio precedente, l'aver ricevuto fiducia, a volte a ragion veduta, a volte come scommessa, dai numerosi docenti di valore incontrati nel mio cammino, dalle prime esperienze come allieva fino agli studi universitari.

Un particolare ringraziamento e un affettuoso ricordo va alla mia *tutor* come neo-insegnante, Neria Secchi; indirizzo la mia gratitudine alle dirigenti scolastiche, in particolar modo Nanda Baldi e Maurizia Cotti, che mi hanno consentito di mettere in gioco e sviluppare la professionalità. La mia riconoscenza va anche a Ferruccio Cremaschi che ringrazio per essere catalizzatore di attività innovative e stimolanti riflessioni in campo educativo.

Non dimentico tutti i colleghi, docenti e amici al tempo stesso, che hanno condiviso le fatiche e le soddisfazioni del lavoro a scuola.

Ringrazio la mia famiglia, David e Tommaso, Marisa e Lucia, che mi ha supportato e sopportato in ognuno dei mille giorni del dottorato e nella quale ho trovato la forza per superare i momenti di crisi personale e di difficoltà professionale.

<b>INTRODUZIONE</b> . . . . .	p. 18
-------------------------------	-------

<b>PRIMA PARTE: LA VALUTAZIONE E LE SUE TEORIE</b> . . . . .	p. 23
--	-------

<b>1. LA VALUTAZIONE: DEFINIZIONI E APPROCCI</b>	p. 24
--	-------

---

<b>1.1 La valutazione, definizioni e questioni aperte</b> . . . . .	p. 25
---	-------

1.1.a Il carattere pervasivo della valutazione . . . . .	p. 25
--	-------

1.1.b La valutazione come atto conoscitivo . . . . .	p. 26
--	-------

1.1.c La valutazione e le discipline . . . . .	p. 28
--	-------

1.1.d I paradigmi, il nodo quantità - qualità . . . . .	p. 29
---	-------

1.1.e La questione metodologica . . . . .	p. 31
---	-------

1.1.f Storia breve della valutazione . . . . .	p. 32
--	-------

<b>1.2 Gli approcci valutativi a confronto</b> . . . . .	p. 35
--	-------

1.2.a Classificare per comprendere . . . . .	p. 35
--	-------

1.2.b Valutare il <i>worth</i> , il <i>value</i> , il <i>merit</i> . . . . .	p. 36
--	-------

1.2.c Giudicare e migliorare il valore di un oggetto educativo (Stuffelbeam) . . . . .	p. 39
--	-------

<i>La pseudoevaluation</i> . . . . .	p. 39
--------------------------------------	-------

<i>La quasi-evaluation</i> . . . . .	p. 40
--------------------------------------	-------

<i>La true evaluation</i> . . . . .	p. 46
-------------------------------------	-------

1.2.d L'interesse per il fine e l'oggetto, la classificazione (Madaus) . . . . .	p. 53
--	-------

<i>Goals oriented evaluation</i> . . . . .	p. 53
--	-------

<i>Decision oriented evaluation</i> . . . . .	p. 54
---	-------

<i>Responsive evaluation</i> . . . . .	p. 55
--	-------

1.2.e La diversità epistemologica di House e Gredler . . . . .	p. 55
--	-------

1.2.f L'esistenza del modello precostituito di Stake. . . . .	p. 57
---	-------

1.2.g Gli approcci tradizionali e alternativi . . . . .	p. 58
---	-------

1.2.h La funzione della valutazione. . . . .	p. 59
<i>La valutazione diagnostica.</i> . . . . .	p. 61
<i>La valutazione sommativa.</i> . . . . .	p. 63
<i>La valutazione formativa</i> . . . . .	p. 64
1.2.i Le linee di tendenza individuate . . . . .	p. 69

## 2. LA VALUTAZIONE DEL PROGRAMMA E LA VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE

p. 70

---

<b>2.1 La teacher evaluation all'interno della program evaluation</b> . . . . .	p. 71
2.1.a La valutazione per obiettivi . . . . .	p. 72
2.1.b Il modello CIPP di Stufflebeam . . . . .	p. 73
2.1.c Il modello UTOS di Cronbach . . . . .	p. 76
2.1.d La <i>Discrepancy evaluation</i> di Provus. . . . .	p. 77
2.1.e La <i>Countenance</i> e la <i>Responsive evaluation</i> di Stake . . . . .	p. 79
2.1.f La <i>Goal-free evaluation</i> di Scriven. . . . .	p. 83
2.1.g La <i>Connoisseurship evaluation</i> di Eisner. . . . .	p. 85
2.1.h Gli <i>Adversary and Judicial models</i> di Wolf e Owen . . . . .	p. 87
2.1 i La valutazione dell'atto educativo di Hadji . . . . .	p. 90
2.1.l Elementi d'analisi e di interesse . . . . .	p. 93
<i>Dalla misurazione alla comparazione.</i> . . . . .	p. 94
<i>Dai risultati alla globalità del programma</i> . . . . .	p. 94
<i>Dal quantitativo - preordinato al qualitativo - Responsive</i> . . . . .	p. 96
<i>Gli insegnanti, da recettori di informazioni a protagonisti</i> . . . . .	p. 99
<i>Dall'informazione a forme di comprensione del vissuto</i> . . . . .	p. 100

<b>2.2 La <i>Teacher evaluation</i></b> . . . . .	p. 103
2.2.a L'intenzionalità nella valutazione dell'insegnante . . . . .	p. 104
2.2.b Focalizzazione specifica sulla valutazione dell'insegnante . . . . .	p. 105
2.2.c Perché il pensiero di Scriven e Stake . . . . .	p. 106
2.2.d Scriven e la <i>teacher evaluation</i> . . . . .	p. 108
2.2.e Stake e la <i>teacher evaluation</i> . . . . .	p. 110
2.2.f Linee di tendenza e di sviluppo . . . . .	p. 112

---

### **3. LA VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE** p. 118

<b>3.1 La scelta preventiva dei criteri di valutazione dell'insegnante</b> . . . . .	p. 119
3.1.a Il " <i>good teacher</i> " di Scriven e Stake . . . . .	p. 121
3.1.b Il "buon insegnante" nella <i>global learning crisis</i> . . . . .	p. 123
3.1.c Il "buon insegnante" nel "buon curriculum" . . . . .	p. 124
<b>3.2 L'insegnamento nell'ambito delle professioni</b> . . . . .	p. 126
3.2.a Dal funzionalismo alle teorie critiche delle professioni . . . . .	p. 127
3.2.b La fase relativista e la fase critica . . . . .	p. 128
3.2.c Il sapere professionale . . . . .	p. 130
3.2.d Il sapere pratico e Schön . . . . .	p. 131
<b>3.3 Il dibattito sull'insegnamento come professione</b> . . . . .	p. 133
3.3.a Una professionalità specifica . . . . .	p. 134
3.3.b I saperi dell'insegnante . . . . .	p. 135
3.3.c Verso l'insegnante professionista . . . . .	p. 136
3.3.d La valutazione dell'insegnante e dell'insegnamento . . . . .	p. 138



<b>3.4 Il ruolo e il profilo dell'insegnante nella valutazione</b> . . . . .	p. 140
3.4.a L'insegnante e la valutazione secondo il paradigma dell'apprendimento	p. 140
3.4.b Il profilo professionale del docente . . . . .	p. 142
3.4.c Il profilo professionale del docente negli organismi internazionali . . . . .	p. 143
3.4.d La qualificazione degli insegnanti nell'Unione Europea . . . . .	p. 148
3.4.e Un <i>framework</i> per l'analisi comparativa . . . . .	p. 149
3.4.f Un'analisi comparata delle prassi valutative attuate in Europa . . . . .	p. 153

---

**4. LE PRASSI VALUTATIVE ATTUATE IN EUROPA** p. 155

<b>4.1 Analisi di casi europei</b> . . . . .	p. 156
4.1.a Inghilterra. . . . .	p. 157
<i>Il sistema di valutazione degli insegnanti</i> . . . . .	p. 157
<i>Referenziali di competenze e indicatori inerenti alla valutazione e all'autovalutazione.</i> . . . . .	p. 159
<i>Gestione della domanda e offerta degli insegnanti, selezione e nomina</i> . . . . .	p. 161
<i>Formazione in servizio</i> . . . . .	p. 161
<i>Stato giuridico, sviluppo professionale, retribuzione</i> . . . . .	p. 163
4.1.b Francia . . . . .	p. 165
<i>Il sistema di valutazione degli insegnanti</i> . . . . .	p. 165
<i>Referenziali di competenze e indicatori inerenti alla valutazione e all'autovalutazione.</i> . . . . .	p. 166
<i>Gestione della domanda e offerta degli insegnanti, selezione e nomina</i> . . . . .	p. 173
<i>Formazione in servizio</i> . . . . .	p. 174
<i>Stato giuridico, sviluppo professionale, retribuzione</i> . . . . .	p. 175
4.1.c Finlandia . . . . .	p. 177
<i>Gestione della domanda e offerta degli insegnanti</i> . . . . .	p. 177
<i>Il sistema di valutazione degli insegnanti.</i> . . . . .	p. 178

<i>Referenziali di competenze e indicatori inerenti alla valutazione e all'autovalutazione.</i> . . . . .	p. 179
<i>Formazione in servizio</i> . . . . .	p. 180
<i>Stato giuridico, sviluppo professionale, retribuzione</i> . . . . .	p. 182
4.1.d. Portogallo . . . . .	p. 183
<i>Il sistema di valutazione degli insegnanti</i> . . . . .	p. 183
<i>Referenziali di competenze e indicatori inerenti alla valutazione e all'autovalutazione.</i> . . . . .	p. 185
<i>Gestione della domanda e offerta degli insegnanti, selezione e nomina</i> . . . . .	p. 186
<i>Formazione in servizio</i> . . . . .	p. 187
<i>Stato giuridico, sviluppo professionale, retribuzione</i> . . . . .	p. 188
<b>4.2 Quadro generale delle prassi valutative dei docenti attuate in Europa.</b> . . . .	p. 190
4.2.a Confronto tra gli elementi delle procedure valutative dei paesi europei. . . . .	p. 191
4.2.b Grado di <i>accountability</i> della valutazione dei docenti nella valutazione di sistema . . . . .	p. 198
<b>5. COMPARAZIONE DELLE PRASSI VALUTATIVE CON UN META-FRAMEWORK</b> . . . . .	p. 201
<hr/>	
<b>5.1 Comparazione dei casi europei con un metaframework.</b> . . . . .	p. 202
5.1.a Profilo dell'insegnante e competenze: l'Inghilterra . . . . .	p. 203
<i>La valutazione e l'autovalutazione nel profilo del docente inglese</i> . . . . .	p. 204
5.1.b Profilo dell'insegnante e competenze: la Francia . . . . .	p. 206
<i>La valutazione e l'autovalutazione nel profilo del docente francese.</i> . . . . .	p. 208
5.1.c Profilo dell'insegnante e competenze: la Finlandia . . . . .	p. 210
<i>La valutazione e l'autovalutazione nel profilo del docente finlandese.</i> . . . . .	p. 211
5.1.d Profilo dell'insegnante e competenze: il Portogallo . . . . .	p. 213
<i>La valutazione e l'autovalutazione nel profilo del docente portoghese.</i> . . . . .	p. 215

<b>5.2 Le convergenze e le divergenze che emergono dal confronto</b>	p. 218
5.2.a La valutazione e l'autovalutazione nei profili professionali	p. 219
5.2.b La valutazione e l'autovalutazione nella <i>governance</i> della valutazione dei docenti	p. 223
<i>Il rapporto tra la valutazione della scuola e la valutazione del docente</i>	p. 225
<i>Lo sviluppo professionale come sbocco dell'autovalutazione del docente</i>	p. 227
<i>Premiare il merito, alcune condizioni</i>	p. 228
<i>Pay to merit o riconoscimento?</i>	p. 229

## **SECONDA PARTE: IL CASO ITALIANO** . . . . . p. 232

### **6. IL CASO ITALIANO** . . . . . p. 233

---

<b>6.1 La professionalità docente nelle ricerche di sociologia dell'educazione e di pedagogia</b>	p. 234
6.1. a Le prime ricerche empiriche di sociologia dell'educazione e di pedagogia	p. 234
6.1.b La ricerca pedagogica negli anni '80, le convinzioni e gli atteggiamenti dei docenti	p. 237
6.1.c Gli anni '90, tra vocazione e professionalizzazione	p. 238
6.1.d Il nuovo millennio, dall'identità docente al profilo professionale	p. 241
<b>6.2 Il profilo docente e la valutazione nel quadro giuridico</b>	p. 245
6.2.a Identità dell'insegnante, profilo docente e valutazione	p. 245
6.2.b Il Concorso per merito distinto.	p. 246
6.2.c Profilo docente e valutazione nella Legge 417/1974	p. 247
<i>La "funzione docente" dei Decreti delegati</i>	p. 247
<i>La valutazione del servizio dell'insegnante nella Legge 417/1974.</i>	p. 249
6.2.d Gli anni '80. Fondo di incentivazione e indennità di funzione docente.	p. 250

6.2.e Autonomia degli Istituti scolastici e privatizzazione del lavoro pubblico dipendente . . . . .	p. 251
<i>Il profilo docente nella scuola dell'Autonomia, gli anni '90</i> . . . . .	p. 251
<i>La scuola dell'Autonomia, tentativi di valutazione dei docenti</i> . . . . .	p. 253
6.2.f Gli anni duemila . . . . .	p. 255
<i>Il profilo docente negli anni duemila</i> . . . . .	p. 255
<i>La valutazione dei docenti dai Contratti alle proposte di legge</i> . . . . .	p. 257
6.2.g La riforma della Pubblica Amministrazione e la valutazione della <i>performance</i> . . . . .	p. 259
6.2.h Profilo professionale per stratificazione . . . . .	p. 260
6.2.i Valutazione dei docenti, dai concorsi alla <i>performance</i> . . . . .	p. 262
<b>6.3 L'epoca dell'Invalsi</b> . . . . .	p. 264
6.3.a Prima dell'INVALSI . . . . .	p. 264
6.3.b L'Istituzione dell'Invalsi. . . . .	p. 265
6.3.c L'Invalsi dal commissariamento ad oggi . . . . .	p. 268
<b>6.4 "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" del 2012.</b> . . . . .	p. 271
<b>6.5 Le sperimentazioni</b> . . . . .	p. 273
6.5.a "Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole" - VSQ . . . . .	p. 274
<i>Commento</i> . . . . .	p. 277
6.5.b La sperimentazione "Valorizza" . . . . .	p. 278
<i>Commento</i> . . . . .	p. 279
6.5.c Il "Progetto nazionale Qualità e Merito" - PQM . . . . .	p. 281
<i>Commento</i> . . . . .	p. 283
6.5.d Il Progetto "Valutazione & Miglioramento" - VM . . . . .	p. 283
<i>Commento</i> . . . . .	p. 286
6.5.e La sperimentazione "VALES" . . . . .	p. 288
<i>Commento</i> . . . . .	p. 290

<b>6.6 Le iniziative a diffusione locale di monitoraggio e valutazione</b>	p. 292
6.6.a Il modello TQM	p. 293
<i>Il Common Assessment Framework Education</i>	p. 295
<i>Il SIQUS</i>	p. 297
<i>Il Nuovo SIQUS, il Benchmarking</i>	p. 302
<i>Considerazioni</i>	p. 304
<b>6.7 Carattere sperimentale e plusvalore dei progetti</b>	p. 306
<b>6.8 Il Regolamento di valutazione</b>	p. 309
<i>La direttiva triennale</i>	p. 312
<i>La valutazione delle scuole secondo il SNV</i>	p. 314
<i>Commento</i>	p. 318
<b>6.9 La “Buona scuola”</b>	p. 321
<b>6.10 Il Disegno di legge 2994</b>	p. 324
<i>Commento.</i>	p. 325
<b>6.11 La posizione delle associazioni e dei sindacati: la riforma della scuola, la valutazione e l'autovalutazione dei docenti.</b>	p. 328
<i>La posizione della CGIL Scuola</i>	p. 329
<i>La posizione della CISL Scuola.</i>	p. 331
<i>La posizione della UIL Scuola</i>	p. 333
<i>Il punto di vista dell'Associazione Docenti e Dirigenti Italiani</i>	p. 334
<i>Il punto di vista di MCE, AIMC, CIDI e UCIIM</i>	p. 336
<i>Il contributo al dibattito dei sindacati e delle associazioni professionali</i>	p. 340
<b>6.12 Il “Maxiemendamento” AS 1934.</b>	p. 342
6.12.a Le modifiche relative alla valutazione dei docenti	p. 342
<i>Commento.</i>	p. 343

<b>6.13 Il Decreto Ministeriale n. 850 del 27/10/2015.</b>	p. 347
<i>Commento.</i>	p. 349
<b>6.14 Considerazioni conclusive</b>	p. 351
<i>Valutazione delle scuole e valutazione dei docenti (autovalutazione)</i>	p. 351
Evaluating and rewarding	p. 354
<i>Progettazione, autovalutazione e valutazione.</i>	p. 359
<i>La scuola come “professional learning community”</i>	p. 361
<i>Standard definiti a partire dall’esercizio della professione</i>	p. 363
<i>E l’anzianità?.</i>	p. 363
<i>Sviluppo professionale e struttura di carriera</i>	p. 364

---

**7. VALUTAZIONE - AUTOVALUTAZIONE INSEGNANTE NELL’ITER  
LEGISLATIVO E NEI PROGETTI SPERIMENTALI IN ITALIA** p. 366

---

<b>7.1 Autovalutazione strumento qualitativo per la valutazione dell’insegnante</b>	p. 369
<b>7.2 Indicatori di competenza e valutazione dei docenti attraverso l’iter legislativo e contrattuale.</b>	p. 371
<i>Gli indicatori di competenza dell’insegnante, dal 1974 ad oggi, a confronto con il metaframework</i>	p. 376
<b>7.3 L’autovalutazione della scuola e degli insegnanti nei progetti sperimentali</b>	p. 382
7.3.a Elementi di autovalutazione presenti nel progetto VSQ	p. 383
<i>Il questionario sulle percezioni dei docenti.</i>	p. 388
7.3.b Elementi di autovalutazione presenti nel progetto Valorizza	p. 391
<i>Il questionario di autovalutazione di Valorizza</i>	p. 392
<i>Il profilo professionale del docente emergente da Valorizza</i>	p. 394

7.3.c Elementi di autovalutazione presenti nel progetto PQM . . . . .	p. 398
<i>Il Questionario studente</i> . . . . .	p. 401
<i>Il profilo professionale del docente emergente da PQM</i> . . . . .	p. 404
7.3.d Elementi di autovalutazione presenti nel progetto Valutazione e Miglioramento . . . . .	p. 407
<i>Valutazione interna / autovalutazione</i> . . . . .	p. 407
<i>Il Questionario insegnanti</i> . . . . .	p. 411
<i>L'Osservazione in classe</i> . . . . .	p. 415
<i>Il Profilo dell'insegnante secondo il questionario e l'osservazione in classe.</i> . . .	p. 418
7.3.e Elementi di autovalutazione presenti nel progetto Valutazione e Sviluppo della Scuola . . . . .	p. 421
<i>Il Rapporto di autovalutazione</i> . . . . .	p. 423
7.3.f Come si sono auto valutati gli Istituti Scolastici? . . . . .	p. 424
<i>I livelli nella scala di valutazione attribuiti dagli Istituti Scolastici</i> . . . . .	p. 424
<i>La qualità del processo autovalutativo degli Istituti Scolastici</i> . . . . .	p. 425
<i>Il profilo dell'insegnante secondo il RA</i> . . . . .	p. 426
7.3.g Elementi di autovalutazione presenti nel Nuovo Siquis (TQM) . . . . .	p. 429
<i>Il Questionario docenti per la rilevazione dell'aspettativa e della percezione</i> . p.	430
<i>Il profilo docente secondo il Nuovo Siquis</i> . . . . .	p. 434
<b>7.4 Il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione - Elementi di autovalutazione presenti nel RAV</b> . . . . .	p. 438
<i>Il processo di autovalutazione</i> . . . . .	p. 440
<i>Il profilo docente nel SNV</i> . . . . .	p. 443
<b>7.5 Elementi di autovalutazione presenti nella legge 107/2015</b> . . . . .	p. 447
<i>Il profilo docente dagli ambiti per l'individuazione dei criteri per la valorizzazione dei docenti (L. 107/2015)</i> . . . . .	p. 449
<b>7.6 Il D.M. 850/2015 e l'autovalutazione dei docenti in anno di prova</b> . . . . .	p. 452
<i>Il Bilancio di competenze iniziale.</i> . . . . .	p. 453

<b>7.7 Comparazione</b> . . . . .	p. 462
<i>Valutazione dei docenti in discontinuità.</i> . . . . .	p. 467
<b>7.8 Voci e opinioni esperte dalla scuola</b> . . . . .	p. 469
<i>Una ricerca survey approach con alcuni dirigenti scolastici del vicentino.</i> . . . . .	p. 469
<i>La traccia dell'intervista</i> . . . . .	p. 470
<i>Gli Istituti e i dirigenti scolastici coinvolti</i> . . . . .	p. 471
<i>Istituto Comprensivo "G. Marconi" di Altavilla vicentina</i> . . . . .	p. 471
<i>Liceo Scientifico "G. B. Quadri" di Vicenza</i> . . . . .	p. 473
<i>Istituto alberghiero "P. Artusi" di Recoaro Terme</i> . . . . .	p. 473
<i>Istituto professionale "G. Montagna" di Vicenza</i> . . . . .	p. 474
<i>Istituto Comprensivo n. 3 "Il Tessitore" di Schio</i> . . . . .	p. 475
<i>Istituto Comprensivo "A. Faedo" di Chiampo</i> . . . . .	p. 475
<i>Liceo Scientifico "G.B. Brocchi" di Bassano</i> . . . . .	p. 476
<i>Uno sguardo d'insieme sugli Istituti coinvolti nella ricerca</i> . . . . .	p. 477
<i>I dirigenti scolastici, l'autovalutazione e la valutazione della scuola e dei docenti</i> . . . . .	p. 480
<i>La valutazione d'Istituto, le esperienze e le motivazioni</i> . . . . .	p. 494
<i>La valutazione degli insegnanti nelle opinioni degli intervistati.</i> . . . . .	p. 494
<i>L'autovalutazione dei docenti: valore e funzione secondo gli intervistati</i> . . . . .	p. 497
<i>Le reazioni dei docenti all'autovalutazione e alla valutazione.</i> . . . . .	p. 498
<i>Le conseguenze della valutazione dei docenti</i> . . . . .	p. 498
<b>7.9 Un approccio metodologico all'autovalutazione</b> . . . . .	p. 500
<i>L'autovalutazione dei docenti, come si delinea nella survey</i> . . . . .	p. 500
<i>Autovalutare per apprendere a valutare.</i> . . . . .	p. 501
<i>Autovalutazione operativa</i> . . . . .	p. 502



**TERZA PARTE: CONCLUSIONI** . . . . . p. 507

**8. CONCLUSIONI** . . . . . p. 508

---

*La valutazione in quale scenario?* . . . . . p. 510

*La program evaluation e il docente nella valutazione del curriculum* . . . . . p. 510

*Funzioni attribuite alla valutazione e opzioni di fondo* . . . . . p. 511

*La program evaluation tra aspetti etici e finalità* . . . . . p. 512

*La valutazione del docente: dal “ghost” alla valutazione formativa* . . . . . p. 516

*A partire dalla valutazione formativa* . . . . . p. 519

*Dalla valutazione dell’apprendimento all’apprendimento della valutazione* . . . p. 520

*Il caso italiano: Il profilo professionale del docente e i progetti sperimentali di valutazione, alla ricerca di una direzione* . . . . . p. 522

*Valutazione di quale scuola?* . . . . . p. 524

*Autovalutazione dei docenti e valutazione della scuola in Italia* . . . . . p. 525

*Michael Scriven e Robert Stake e il buon insegnamento.* . . . . . p. 529

**BIBLIOGRAFIA** . . . . . p. 532

**DOCUMENTI ISTITUZIONALI  
NAZIONALI E INTERNAZIONALI** . . . . . p. 548

**RIFERIMENTI NORMATIVI** . . . . . p. 556

**ALLEGATI** . . . . . p. 560

## INTRODUZIONE

---

La presente ricerca si svolge in un particolare periodo storico, fortemente caratterizzato dalla rapidità dei mutamenti indotti dallo sviluppo scientifico e tecnologico insieme al prepotente emergere delle diversità culturali, di credo religioso, di convinzione politica e delle differenze di accesso alla ricchezza e di condizioni di salute di soggetti. Esiste un'indubbia difficoltà, da parte della maggior parte delle persone come da parte degli intellettuali, a comprendere e ad interpretare sia il *micro*, il contesto in cui si vive, sia il *macro*, il mondo che ci circonda.

Tuttavia, un dato spicca su tutti: il falso equilibrio tra “il nord” e “il sud” del mondo, sul quale finora si era contato, scricchiola da più parti, ce lo rammentano quasi quotidianamente i barconi stracolmi di disperazione che attraversano il Mediterraneo; inoltre, nominiamo soltanto, non è il caso qui di approfondire, il confronto della cultura occidentale con la cultura orientale che ci pone non poche difficoltà in termini di conoscenza e comprensione. Un altro aspetto che non si può fare a meno di notare, in uno sguardo complessivo (e tutt'altro che esaustivo) sul mondo, è come le leve del potere siano, ancor più che nelle mani dei politici, nelle mani di un'élite finanziaria che con le proprie decisioni modifica l'assetto economico complessivo e, a cascata, le condizioni di vita di intere popolazioni.

Questa premessa è necessaria per mettere a fuoco le possibili reazioni messe attualmente in campo dalle persone, così come dai governi. Tali reazioni si possono ridurre, con una forzatura per necessità di sintesi ma con la consapevolezza delle

numerose sfumature possibili, alla paura, al disimpegno e al desiderio di imporre un modello culturale, sociale e religioso prevalente oppure all'atteggiamento di ricerca, di confronto e di mediazione nello studio di soluzioni difficili ma partecipate. La storia recente e passata ci mostra, qualunque sia l'orientamento ideologico - politico di fondo, che l'imboccare strade differenti dal soddisfacimento dei bisogni primari e dall'equità portino inevitabilmente verso la sopraffazione e la violenza.

Tutto questo per sottolineare l'esigenza cogente di dotarsi di strumenti di conoscenza per comprendere e interpretare al meglio gli eventi del mondo in cui viviamo, caratterizzato dalla complessità, dall'ambivalenza quando non dalla contraddizione, in una nostra personale ricerca di senso, e nella costruzione di risposte condivise (sempre provvisorie) che potranno meglio definire i posteri. La conoscenza della quale si coglie la necessità procede nel verso della creatività nell'inventare nuove soluzioni ai problemi, del pensiero divergente nel cogliere gli aspetti inediti delle situazioni, del pensiero critico nel generare le proprie opinioni in modo collaborativo ma al tempo stesso autonomo e personale. Si impone il carattere innovativo della conoscenza, indispensabile tanto nelle *hard sciences* quanto nelle *soft sciences*, insieme alla necessità di impegno, partecipazione attiva e consapevole del soggetto.

Ed è a partire da questo soggetto, che ha padronanza dei propri apprendimenti e che imprime loro una direzione e uno scopo, che prende il via l'approfondimento al quale si dedica il presente studio.

Se il soggetto riveste una parte più che mai attiva nel processo di apprendimento, un pieno coinvolgimento, quale funzione si trovano a svolgere le istituzioni scolastiche? Sicuramente una funzione più che mai sfidante, quella di mettere progressivamente l'allievo nelle condizioni di presiedere il proprio apprendimento, fino a realizzare il nuovo paradigma della conoscenza: il *learning to learn* (EU, 2006).

Il docente, in questo contesto, può porsi semplicemente come trasmettitore di nozioni? Andrebbe incontro all'inefficacia del proprio lavoro e al fallimento rispetto alle finalità formative. Per inserirsi efficacemente il docente deve essere soggetto attivo *in primis* della propria conoscenza, gli è richiesto lo sforzo intellettuale di non essere soltanto ricettore e trasmettitore di sapere, bensì di approfondire, rielaborare e

problematizzare i temi e mettere in gioco se stesso in una costruzione dei significati condivisa con gli allievi.

Un processo di insegnamento - apprendimento di questa natura quale valutazione può prevedere? Non di certo una valutazione che il soggetto in apprendimento riceva passivamente dall'esterno, magari nel momento conclusivo del percorso. Una valutazione in sintonia con il paradigma dell'apprendimento prevede che il soggetto ne sia fautore, e che, anziché ricevere una valutazione dell'apprendimento, realizzi un apprendimento della valutazione (Guasti, 2013). Se la valutazione è una tra le operazioni mentali che compie il soggetto, pur se tra le più complesse, perché non apprenderla esercitandola al pari delle altre?

Nondimeno il docente, al momento della valutazione, non deve essere un soggetto passivo che ne attende gli esiti, bensì il protagonista che la realizza e che, tramite la valutazione governa il proprio sviluppo professionale. In questo itinerario concettuale si colloca l'autovalutazione dei docenti proposta in questa ricerca, come una tra le possibili risposte all'esigenza di consapevolezza, di impegno e di partecipazione attiva ai processi di cambiamento personale, professionale degli insegnanti e conseguentemente della scuola. Soltanto un soggetto chiamato in causa in modo attivo e autentico (con un coinvolgimento del suo mondo interiore, delle sue convinzioni, dei suoi significati) è messo in condizioni di agire un cambiamento e, si auspica, un miglioramento.

L'idea di fondo, nel condurre una ricerca che sostenga il ruolo fondamentale dell'autovalutazione del docente, è che rendere l'insegnante protagonista del proprio apprendimento (in questo caso a partire dall'apprendere a valutare) sia far leva sulla sua responsabilità individuale e lo ponga nelle condizioni di prendere parte all'innovazione e al cambiamento come attore attivo e primario.

L'attività del docente è di nodale importanza nei processi di cambiamento per il suo carattere doppiamente generativo: si rivolge a soggetti in formazione ed ha per suo stesso oggetto la conoscenza. L'autovalutazione, intesa come pratica per apprendere a valutare (e ad apprendere), potrebbe essere la strada per recuperare il protagonismo dei docenti per la costruzione di una scuola che includa tutti e li doti delle compe-

tenze necessarie per essere, a loro volta, artefici del loro apprendimento e interpreti della loro vita.

Per sostenere l'ipotesi dell'autovalutazione dei docenti come strumento per lo sviluppo professionale e per il miglioramento della scuola, in questo studio si ricorre all'argomentazione teorica, all'analisi documentale e alla comparazione. Nella prima parte della trattazione, si fa riferimento alla tradizione americana della *program evaluation*, i cui autori "fanno scuola" per tutto quanto riguarda la valutazione del curriculum; in seguito ci si interroga sul ruolo dell'insegnante nel processo valutativo e sull'esistenza, all'interno della valutazione del curriculum, di un momento dedicato della valutazione dei docenti. Un'ulteriore verifica che si compie all'interno degli approcci valutativi della *program evaluation* è rispetto alla presenza di aspetti autovalutativi nella valutazione degli insegnanti o nel coinvolgimento richiesto all'interno del processo stesso.

Nelle proposte di numerosi autori è riscontrabile una partecipazione attiva dei docenti alla valutazione (Stake, 1988), l'attenzione alla loro capacità autovalutativa, considerata tra i doveri (Scriven, 1994-2015) o le responsabilità professionali, quando non una vera e propria autovalutazione.

Il ruolo e il rilievo assegnati all'autovalutazione nell'ambito della valutazione dei docenti sono, inoltre, portati alla luce in uno studio comparativo delle prassi valutative dei docenti in atto nei paesi europei. A questo punto, se il docente si autovaluta (oltre che valutare gli allievi), è necessario verificare se il possesso della competenza del valutare è coerentemente previsto nel suo profilo professionale. I profili professionali dei docenti dei paesi prescelti (Inghilterra, Francia, Finlandia e Portogallo) sono sottoposti ad un'analisi più approfondita, con particolare attenzione alle competenze valutative e autovalutative richieste. Si utilizza a questo scopo, e per il rilievo delle differenze e delle vicinanza tra i profili professionali, un *metaframework*, il *framework for teaching* (Danielson, 2011).

Anche la teoria ci spinge verso la dimensione epistemologica per la quale il docente compie un'autoanalisi delle proprie competenze, esercita la competenza del valutare e se ne appropria gradualmente. La valutazione diviene un apprendimento a tutti gli effetti, tanto da arrivare a trattare di apprendimento della valutazione (an-

ziché di valutazione dell'apprendimento) nella quale il soggetto è chiamato in causa attiva, come già esposto nel corso di quest'introduzione.

Nella seconda parte del lavoro si ricercano evidenze, rispetto all'ipotesi iniziale, anche nei progetti sperimentali di valutazione della scuola e dei docenti attuati in Italia e nella recente legge 107/2015. Oltre alla verifica della presenza di passaggi autovalutativi nella procedura prevista dai progetti sperimentali, se ne analizzano strumenti e documenti, per rintracciare aspetti relativi all'autovalutazione. Si tenta, inoltre, di ricostruire un profilo professionale del docente italiano (a partire dai progetti sperimentali, dalle leggi e dai contratti), al fine di scorgere l'esistenza di competenze inerenti la valutazione e l'autovalutazione.

La direzione intrapresa con l'analisi dei progetti e degli strumenti è quella dell'avvicinamento alla scuola vissuta, avvicinamento che si perfeziona chiamando in causa alcuni dirigenti scolastici di Vicenza e provincia nella *survey approach*. Anche dal sapere esperto tratto dalle interviste emerge, con accenti e sfumature differenti ma quasi unanimemente, una certa sensibilità e attenzione verso le pratiche autovalutative dei docenti.

Il percorso compiuto dal presente studio si può descrivere con un transito progressivo del soggetto valutato verso un ruolo sempre più attivo, fino a divenire agente nella propria valutazione, insieme al focalizzarsi dell'attenzione sempre più verso gli aspetti processuali dell'insegnamento - apprendimento nei quali il docente attiva le proprie competenze. All'interno di questo dinamismo è ampia la possibilità dei soggetti (i docenti) di intervenire, come professionisti riflessivi (Shön, 1983), per un autentica crescita personale e professionale.

A queste condizioni, passando per l'autovalutazione della professionalità dei docenti finalizzata al miglioramento professionale, si può pensare ad una riforma profonda ed effettiva del sistema formativo.

PRIMA PARTE

**LA VALUTAZIONE  
E LE SUE TEORIE**

## Capitolo 1

---

# LA VALUTAZIONE: DEFINIZIONI E APPROCCI



## 1.1

---

### LA VALUTAZIONE, DEFINIZIONI E QUESTIONI APERTE

#### 1.1.a Il carattere pervasivo della valutazione

Nel momento in cui si tratta di valutazione diventa indispensabile rendere esplicito quali differenti significati può assumere il medesimo termine e quali implicazioni ne derivano. Soltanto liberando, per quanto possibile, il campo da preconcetti e ambiguità è possibile affrontare l'argomento con consapevolezza e profitto.

Nell'indagare un tema così articolato e interconnesso con altri possiamo soltanto procedere per gradi scomponendo i tasselli del metaforico mosaico che lo costituisce. Iniziamo con il prendere in esame il carattere pervasivo e trasversale della valutazione, per enuclearla e, al tempo stesso, essere coscienti di come essa permea ogni aspetto del sapere.

La valutazione è un'azione che attraversa il nostro quotidiano, l'atto più semplice e il più complesso ci costringono ad effettuare valutazioni per compierlo, proseguirlo, interromperlo o migliorarlo.

Il grado di complessità del compito da affrontare rende la valutazione automatica o problematica, in una situazione di complessità minima il passaggio valutativo può essere inconsapevole e meccanico, in una situazione di complessità elevata vi sarà bisogno di ponderare più elementi in modo consapevole prima di giungere ad una valutazione compiuta.

Alla necessità di affrontare una valutazione con strumenti concettuali adeguati concorre anche il livello di astrazione dell'argomento preso in considerazione, in presenza di temi ad un livello elevato di astrazione è necessario procedere per concatenazioni di ipotesi prima di avvicinarsi alla valutazione conclusiva.

Si intravede, in questi passaggi, come la valutazione sia un'azione indispensabile al procedere del sapere, di quello spontaneo e ancor più del sapere codificato. Si giunge ad ogni acquisizione del sapere tramite una concatenazione di valutazioni e se ne verifica il valore e la validità (di per se stessa e all'interno della disciplina di appartenenza) di nuovo, con uno o più giudizi valutativi.

Questo incessante ciclo, nel quale la conoscenza si definisce gradualmente, porta a intendere la valutazione come una forma di progressiva approssimazione alla realtà.

### **1.1.b La valutazione come atto conoscitivo**

Nel trattare la valutazione è indispensabile esaminare, insieme al suo carattere di pervasività rispetto alla vita quotidiana e al procedere del sapere, la sua specificità come atto di conoscenza codificato e formalizzato. Lo sviluppo di quest'analisi prevede come principale riferimento la teoria della conoscenza di Dewey, nella quale la valutazione occupa il posto di parte costitutiva del processo conoscitivo.

Non si tratta più di una valutazione intesa come uno dei passaggi, iniziale, *in itinere* o conclusivo del processo conoscitivo, bensì di una valutazione che ne diventa parte costitutiva in tutto il suo svolgimento. Nella concezione di Dewey è lo sviluppo del pensiero riflessivo a produrre conoscenza, pensiero riflessivo che si connota per la presenza di un'ordinata catena di idee, per l'aver uno scopo che lo indirizza, e per l'esigere un esame, un'approfondita ricerca, un'indagine personale. La valutazione

intride il pensiero riflessivo che, nel corso di ogni passaggio, effettua una verifica teorica e operativa e una riflessione su se stesso.

La volontà di procedere nella conoscenza proviene da una situazione di dubbio, da una domanda che il soggetto si pone. La mente, spinta dall'inquietudine, cerca una soluzione attraverso la formulazione di ipotesi risolutive che, progressivamente conferma o smentisce, verificandole tramite successive verifiche.

Il sorgere del quesito è generato da una valutazione, dalla formulazione di un giudizio di mancata corrispondenza, di un concetto o di una situazione, in confronto all'aspettativa. Questa situazione di dubbio e di fastidio prodotta dall'individuazione del problema è il punto d'avvio e il criterio che guida il monitoraggio di tutto il processo e la finalità del pensiero riflessivo. In seguito si attraversa una fase nella quale il giudizio resta sospeso, la mente richiama le conoscenze precedenti, ne acquisisce di nuove tramite l'osservazione della realtà, raccoglie dati e si pone in ascolto di nuove suggestioni ancora da verificare. In questo stadio esplorativo si vanno a precisare progressivamente sia il quesito, sia le suggestioni che si delineano in forma più definita, fino a divenire idee.

L'idea può essere considerata tale quando permette di generare un programma di operazioni sperimentali, attraverso il quale si arriva all'ipotesi vera e propria, compiutamente definita e pronta per essere messa alla prova. La valutazione è protagonista nel corso della verifica delle ipotesi, nel momento in cui attribuisce alle ipotesi stesse un giudizio positivo o negativo, prima con la verifica ideale attraverso il ragionamento, poi con il controllo tramite l'operatività. L'ipotesi viene sottoposta ad una valutazione, dapprima teorica e teoretica, della sua idoneità nel rispondere al quesito, ponendola in relazione alle conoscenze possedute e alle teorie conosciute. È di nuovo fondamentale il ruolo della valutazione nel controllo delle ipotesi per mezzo dell'azione, la capacità risolutiva del problema dell'ipotesi viene messa alla prova e giudicata in funzione dell'aver soddisfatto, o non soddisfatto, il quesito iniziale e dell'averlo risolto al termine della riflessione.

Può essere necessario, in caso il giudizio rispetto alla validità dell'ipotesi sia negativo, avviare un nuovo pensiero riflessivo.

Nel seguire l'itinerario del pensiero riflessivo, spicca il ruolo del giudizio, e quindi della valutazione, che ne accompagna tutti i momenti e ne sancisce il successo o il fallimento:

*Il pensiero è una continua valutazione sia di dati che di idee. In mancanza del giudizio e della valutazione sulla pertinenza e la forza di ogni idea e di ogni fatto che si presentano rispettivamente come esplicativa ed evidenziale, la mente va, come si suol dire, a caccia di oche selvatiche (Dewey, 1961. P. 202).*

### 1.1.c La valutazione e le discipline

Dewey riconosce alla valutazione il carattere di trasversalità in quanto la ritiene un'indispensabile attività mentale nell'ambito del pensiero riflessivo e per la costruzione della conoscenza; Scriven, invece, riferendosi allo studio delle discipline, attribuisce il tratto distintivo della trasversalità alla valutazione.

Per lungo tempo la valutazione è stata considerata, da parte dei positivisti logici, non degna di essere presa in considerazione nell'ambito delle scienze pure. La cifra di soggettività che la valutazione può recar con sé veniva da loro considerata argomento sufficiente per liquidarla come non legittima e di conseguenza irrilevante. Le affermazioni valutative non venivano considerate nemmeno proposizioni, quindi non si riteneva necessario verificarle dal punto di vista empirico per reputarle vere o false.

L'importanza della valutazione come processo cognitivo è, invece, riconosciuta da Scriven, che non si limita a riconoscerle legittimità di disciplina bensì giunge a definirla transdisciplina.

Scriven fa notare che la valutazione è rigettata su basi teoriche dai medesimi scienziati che la utilizzano quotidianamente nel valutare i piani di ricerca, i risultati del proprio e altrui lavoro e nel distinguere la qualità di un lavoro scientifico. Oltre a questo, nonostante attribuiscono mancanza di fondatezza alla valutazione, nell'ambito dell'insegnamento classificano i propri studenti, oppure conducono attività di valutazione, come esaminare saggi o articoli, oppure scegliere collaboratori.

L'autore definisce la valutazione come “*il processo con cui si determina il valore o il merito di qualcosa (Scriven, 2000. P. 31)*”, la riconosce, quindi, come uno dei principali processi cognitivi e le attribuisce autonomia e specificità. Per rendere conto della sua pervasività non è sufficiente questo mutamento del concetto di valutazione, è indispensabile un cambio di paradigma scientifico, all'interno del quale riconoscere alla valutazione la funzione e la validità di strumento per agevolare la ricerca disciplinare e identificarla come transdisciplina. Nel percorso per giungere a questa conclusione Scriven definisce e classifica le discipline primarie e le transdiscipline: le discipline primarie si concentrano sulla ricerca empirica di un particolare ambito di fenomeni, le transdiscipline sono ambiti di studio caratterizzati dall'analiticità, che facilitano il lavoro delle discipline primarie, pur sussistendo come autonomi campi di studio.

Alcune tra le principali transdiscipline sono la logica, la statistica, la probabilità e la valutazione. Il loro sviluppo proviene dall'impegno a risolvere problemi che hanno origine nelle discipline primarie. La valutazione sviluppa in autonomia teorie e modelli da utilizzare e trasferire e, contemporaneamente, si specifica in modo differente in relazione all'ambito della conoscenza al quale si applica. La riflessione, nell'intendere, con Scriven, la valutazione come strumento facilitatore della conoscenza disciplinare, si volge verso la funzione che può assumere nelle scienze dell'educazione esprimendo un giudizio di valore alla qualità della conoscenza stessa e ai piani di ricerca.

### **1.1.d I paradigmi, il nodo quantità - qualità**

In prospettiva storica possiamo identificare, nell'ambito della ricerca sociale ed educativa, due grandi paradigmi di riferimento: il paradigma positivista e sperimentale e quello costruttivista e fenomenologico. Il primo abbraccia una visione ontologica della realtà, sostiene la possibilità di osservarla e conoscerla in modo oggettivo e si affida ai metodi quantitativi; il secondo concepisce la coesistenza di più realtà, scoperte e costruite attraverso il dialogo e la negoziazione tra i soggetti e si fonda su metodi cosiddetti qualitativi.

La cifra distintiva del paradigma razionalista rimane la spiegazione univoca dei fenomeni e la conseguente possibilità di generalizzare i risultati della ricerca, attraver-

so l'applicazione del metodo sperimentale e di tecniche quantitative di rilevazione e analisi di dati.

Il paradigma costruttivista fenomenologico si caratterizza, invece, per l'approccio dialettico ed ermeneutico che, servendosi di metodologie qualitative, si propone di comprendere a fondo i fenomeni osservati.

In queste righe si riferisce, per sommi capi, il dibattito "tra quantità e qualità" che ha caratterizzato il panorama della ricerca educativa e più in generale della ricerca sociale; approfondimenti in merito si condurranno, quando necessari, nel prosieguo della trattazione.

Dai primi decenni del secolo scorso il confronto tra le due posizioni, che in alcuni passaggi ha assunto il carattere di uno scontro, ha impegnato i ricercatori, talvolta portando rigidità e battute d'arresto, in altri casi portando un arricchimento nell'elaborazione di ipotesi e temi di ricerca originali e nella definizione di nuove metodologie di indagine.

Il dibattito internazionale, negli ultimi quindici anni circa, si è rivolto alla ricerca di possibili vie di integrazione tra i due paradigmi, integrazione talvolta sostenuta da motivi pragmatici (molti ricercatori di fatto utilizzano metodologie miste), talvolta da ragioni più strettamente scientifiche, anche se è dovere sottolineare come su questo versante le opposizioni siano più radicate.

Anche in ambito nazionale, dove le resistenze all'introduzione del paradigma costruttivista-fenomenologico sono state particolarmente aspre, negli ultimi anni si è aperta la

*possibilità di integrazione conciliatrice tra le varie metodologie di indagine e le differenti impostazioni teoriche. La razionalità umana certamente non può ridursi a quella teorica di matrice logico-matematica [...]. Questo non vuol dire che ora occorra espellere questo tipo di razionalità e in particolare farlo nell'ambito delle scienze dell'uomo. Significa solo riconoscerne i limiti del campo di applicazione.*

*La razionalità umana si manifesta anche in altri modi e sulla base di altri procedimenti di pensiero. L'indagine seria, sia nel campo delle scienze della natura, sia, ancor più, in quello delle scienze dell'uomo, deve tenerne conto; di qui l'esigenza di identificare meglio le diverse "vie della ragione" (Pellerey, 1994. P. 65).*

Il paradigma che propone la compatibilità tra approcci quantitativi e qualitativi si può intendere, di fatto, come il nuovo paradigma emergente.

### 1.1.e La questione metodologica

È ineludibile, per un costante e progressivo sviluppo del sapere in campo educativo, la ricerca degli elementi di vicinanza e compatibilità tra le due differenti concezioni del mondo, entrambe utili per lo studio delle questioni sociali ed educative. Il confronto tra le posizioni, lungi dall'essere esaurito, può fecondamente proseguire nell'approfondimento delle implicazioni emergenti dalla dialettica tra i paradigmi e le possibilità di integrazione o di accostamento tra modelli metodologici diversi.

Nel corso del dibattito, di cui si è riferito nelle linee essenziali, emerge progressivamente la consapevolezza che l'opzione metodologica dipende dal fine della valutazione e dal contesto specifico in cui si svolge.

Le caratteristiche determinanti nella scelta dell'approccio, secondo Rossi (1990), sono la dimensione del compito (o la scala), la fonte di finanziamento, la collocazione temporale (*ex ante* o *post*) della valutazione. Questo approccio, che appoggia su ragioni pragmatiche più che epistemologiche, in alcuni casi, quando il campo d'indagine è ristretto e si dispone di risorse limitate, non è più sufficiente a giustificare una preferenza per l'uno o l'altro paradigma. Ci si rende conto che ad intervenire è il criterio metodologico e l'opzione avviene in funzione dello scopo della valutazione e all'esigenza del cliente. Questo permetterebbe la coesistenza dei due paradigmi e delle relative metodologie elettive, fino ad una loro possibile integrazione.

Questo conferma che il conflitto tra il paradigma della quantità e quello della qualità è più marcato sul piano epistemologico che, di fatto, in quello metodologico e dell'azione valutativa. In ragione del fatto che i due approcci condividono "il fine di

*favorire la comprensione e il miglioramento della condizione umana, fornendo conoscenze utili affinché coloro che sono chiamati a prendere decisioni possano elaborare strategie per la soluzione dei problemi sociali (Plessi, 2004. P. 58)”, sarebbe più che mai necessario un avvicinamento anche sul piano epistemologico.*

È abbastanza ragionevole pensare che questo avvicinamento tra il nuovo paradigma post-positivista e quello costruttivista -naturalista possa avvenire, in virtù della condivisione (pur nel mantenere ciascun paradigma la propria prerogativa) di una certa incertezza della conoscenza, della determinazione dei fatti da parte di teorie e valori, dell'influenza che il soggetto esercita sulla realtà e sulla sua percezione (Plessi, 2004).

### 1.1.f Storia breve della valutazione

Una descrizione, in sintesi, della genesi sociale della valutazione nel contesto anglosassone (Rossi, Lipman & Freeman, 2004) è indispensabile per comprendere l'attuale quadro della ricerca valutativa.

La diffusione sistematica della ricerca, nonostante le radici della valutazione affondino nel diciassettesimo secolo, si sviluppa in tempi relativamente recenti, nel ventesimo secolo. L'applicazione dei metodi di ricerca sociale alla *program evaluation* avviene nel momento in cui crescono e si affinano i metodi di ricerca e avvengono mutamenti ideologici, politici e demografici.

Negli Stati Uniti è proprio nell'educazione e nella salute pubblica che inizia una valutazione sistematica dei programmi. All'inizio del secolo, nell'ambito educativo, le attività valutative più significative sono quelle finalizzate a valutare i programmi formativi di alfabetizzazione e i *training* per l'occupazione. Nel settore della sanità pubblica ad essere valutato è il programma per la riduzione della mortalità e morbidità per cause infettive<sup>1</sup>.

---

1 È dagli anni '30 in avanti che gli strumenti di ricerca per la *program evaluation*, utilizzati dagli scienziati sociali nelle varie aree, si fanno più rigorosi. Gli studi di ricerca-azione intrapresi da Lewin e la ricerca di Lippit e Withe sulla *leadership* autoritaria e democratica, per citarne alcuni, hanno notevolmente influenzato gli studi sulla valutazione. A partire da questo inizio la ricerca applicata al sociale, sospinta da svariati contributi, si accresce ad un ritmo accelerato fino alla metà del secolo, segnato dalla seconda guerra mondiale. Ed è proprio la guerra a caratterizzare la ricerca di Stouffer e i suoi associati, svolta all'interno dell'U.S. Army per monitorare



Numerosi programmi con finanziamenti federali o privati sono lanciati per incentivare lo sviluppo urbano e abitativo, l'educazione tecnologica e culturale, la formazione per l'occupazione e le attività preventive per la salute. Durante questo periodo (gli anni '30) le agenzie federali e le fondazioni private sono i maggiori committenti dei programmi internazionali di pianificazione familiare, salute e nutrizione, sviluppo rurale. Le spese sono ingenti e conseguentemente sono accompagnate da richieste di "risultati di conoscenza".

Alla fine degli anni '50 il programma di valutazione diviene la normalità. Gli scienziati sociali sono impegnati in valutazioni di programmi di prevenzione della delinquenza, sui trattamenti psicoterapeutici e psicofarmacologici, su attività educative, su iniziative di organizzazione comunitarie e numerosi altri progetti<sup>2</sup>.

Negli anni '60 il numero di articoli e libri sulla ricerca valutativa cresce esponenzialmente. La monografia di Hayes (1959) sulla ricerca valutativa nei paesi meno sviluppati, la *review* di Suchman (1967) sui metodi di ricerca valutativa e l'appello di Campbell (1969) per la sperimentazione sociale ne sono alcuni esempi. Negli USA un impeto chiave per lo scatto di interesse nella ricerca valutativa è la guerra federale contro la povertà, iniziata sotto la presidenza di L. Johnson. Verso al fine degli anni '60 la ricerca valutativa dà inizio ad un'industria crescente.

All'inizio degli anni '70 la ricerca valutativa emerge come uno speciale campo delle scienze sociali. Una varietà di libri compaiono, inclusi i primi testi (Rossi & William, 1972; Weiss, 1972), critiche della qualità metodologica degli studi valutativi (Bernstein & Freeman, 1975) e discussioni sulle regole organizzative e strutturali

---

il morale dei soldati e valutare l'efficacia della propaganda. Nel frattempo l'*Office of War Information* monitora il morale dei civili attraverso indagini *surveys*. Un altro esempio è lo studio sulla valutazione dell'efficacia del controllo dei prezzi e della campagna dei media per modificare le abitudini nell'alimentazione degli americani. Anche in altre parti del mondo, specialmente in Inghilterra, sono condotti simili lavori di scienze sociali.

2 Gli studi sono intrapresi non solo negli USA, Europa e negli altri paesi industrializzati ma anche negli stati meno sviluppati. Sempre più una componente valutativa è inclusa nei programmi per la pianificazione familiare in Asia, la nutrizione e la cura della salute in America Latina e sviluppo delle comunità in Africa. L'espansione della conoscenza dei metodi della ricerca sociale include indagini *surveys* e procedure statistiche avanzate, l'aumento dei fondi e della conoscenza amministrativa rendono possibile la larga scala, gli studi di valutazione multi-sito.

della ricerca valutativa. Il primo giornale di valutazione *Evaluation Review*, fu lanciato nel 1976 dalla *Sage Publication*<sup>3</sup>.

Dal 1980 Cronbach e i suoi associati sono in grado di affermare che la valutazione sta diventando la più vivace frontiera delle scienze sociali americane.

Occorre un salto qualitativo perché la ricerca valutativa maturi. In quegli stessi anni la valutazione prende forma principalmente sugli interessi dei ricercatori sociali. Nelle fasi successive, il consumatore delle ricerche valutative esercita un'influenza significativa nel campo. La valutazione è ora sostenuta primariamente dai fondi provenienti dai decisori politici, dai pianificatori dei programmi, dagli amministratori, che usano i risultati, e dall'interesse del pubblico e dei clienti dei programmi valutati. I risultati della valutazione possono non diventare titoli di prima pagina, ma sono spesso materia di intensa preoccupazione per l'informazione dei cittadini, degli *sponsors*, dei *decision-makers* e di coloro la cui vita è influenzata, direttamente o indirettamente, dalle questioni dei programmi.

L'incorporazione della prospettiva del consumatore nella ricerca valutativa sposta il campo oltre le scienze sociali accademiche. La valutazione diventa ora un'attività politica e *manageriale* che produce significativi *inputs* nel complesso mosaico dal quale emergono decisioni politiche e risorse per cominciare, ampliare, sostenere e cambiare i programmi finalizzati al miglioramento della condizione umana. A questo proposito la ricerca valutativa deve divenire una parte integrante delle politiche sociali e dei movimenti della pubblica amministrazione.

---

3 Altri giornali seguono in rapida successione, oggi se ne contano almeno una dozzina dedicati primariamente alla valutazione. In questo periodo cominciano ad essere comuni speciali sessioni di studi e incontri di accademici e gruppi di professionisti e associazioni professionali sono fondate specificamente per le ricerche valutative.

## 1.2

---

### GLI APPROCCI VALUTATIVI A CONFRONTO

#### 1.2.a Classificare per comprendere

Nel trattare il tema della valutazione è utile tenerne presente l'ampiezza e, al tempo stesso, la profondità della proposta teoretica e la complessità della realizzazione operativa. È infatti necessaria, per una riflessione critica, una conoscenza dell'argomento che vada oltre l'applicazione di modelli operativi, con i relativi strumenti e le metodologie, bensì che metta in luce problemi e aspetti rivelatori e chiarificatori delle teorie sottostanti.

A tale scopo possono giovare le classificazioni dei diversi approcci alla valutazione, operate da autori nordamericani secondo differenti criteri. Il termine "approccio" è utilizzato dagli studiosi statunitensi per indicare una base teorica comune a differenti modi di intendere e agire la valutazione.

L'accostamento e il confronto degli approcci contribuisce a disegnare un quadro generale della valutazione, mette in evidenza punti forti e deboli degli stessi, agevola l'ideazione di approcci ibridi o migliori (in assoluto o per la situazione contingente)

degli esistenti. Si tratta, in ultima analisi, di un'elaborazione concettuale fondamentale per il progresso della valutazione sia sul piano scientifico che su quello operativo.

Le classificazioni, messe a punto dagli studiosi dagli '60 in poi, sono numerose e si rifanno a criteri differenti, con l'intento, da parte di ciascun esperto, di dotarsi di una cornice concettuale nella quale riconoscersi, sviluppare e superare categorizzazioni precedenti, oltre che approfondire e mettersi a confronto sugli aspetti cruciali della valutazione.

Nel riproporre le diverse letture degli approcci valutativi il riferimento principale è l'accurata analisi delle teorie della valutazione del programma, operata da Paola Plessi (2004).

L'autrice presenta le classificazioni delle valutazioni in campo educativo, rifacendosi agli studiosi nordamericani ed elaborate secondo una diversa attenzione prestata al valore dell'oggetto (Stufflebeam & Webster), al differente oggetto di studio privilegiato (Madaus), ai riferimenti epistemologici (House & Gredler), alla presenza o meno di un modello valutativo precostituito (Stake), all'orientamento verso modelli tradizionali o alternativi, alla funzione diagnostica, formativa o sommativa della valutazione.

### 1.2.b *Worth, value e merit*

Le letture trasversali delle ricerche valutative approntate da Stufflebeam e Webster e, in misure differenti anche le elaborazioni proposte dagli altri studiosi nordamericani, si improntano alla rilevanza attribuita dallo studio valutativo alla determinazione del valore dell'oggetto educativo. Questi autori si rifanno ad una delle possibili concezioni della valutazione, tra le maggiormente diffuse e condivise in ambito americano, delineata da Scriven: "*The process of determining the merit or worth or value of somethings; or the product of that process (Scriven, 1981. P. 53)*".

Si noti la distinzione tra *merit* e *worth*: si tratta di *merit* quando si intende il valore intrinseco di un oggetto valutato (Scriven propone l'esempio del valore dei ricercatori che risiede nelle loro competenze e originalità); si valuta, invece, il *worth* quando si considera il valore dell'oggetto in relazione ad uno scopo, nel suo contesto reale

e relazionale. Si avvicina alla medesima posizione anche Madaus: “George Madaus definisce il *merit* come l’eccellenza di un oggetto valutato per le sue intrinseche qualità o capacità di esecuzione (Plessi, 2004. P. 74)”.

Quello che emerge sembra essere, non tanto un insanabile disaccordo nel delineare le peculiarità del *merit* o del *worth* di un programma, quanto la possibile discrepanza tra l’una e l’altra attribuzione di valore rispetto al medesimo oggetto.

Hanno esplorato tale rapporto, tra gli altri, Guba e Lincoln che rilevano, nella pratica, tre diversi tipi di correlazione tra *merit* e *worth*: talvolta sono utilizzati come sinonimi, oppure, al contrario sono intesi in modo completamente separato. Si tratta, di fatto, del rapporto che intercorre tra il valore intrinseco (*merit*) ed estrinseco (*worth*) dell’oggetto valutato. Paradossalmente, ma forse non tanto, si potrebbe dare un programma con elevato valore intrinseco ma che non viene esplicito nella sua realizzazione (ad esempio un ottimo programma di valorizzazione delle eccellenze, rivolto a dei soggetti per i quali sarebbe necessario un intervento di recupero e consolidamento delle competenze).

Si pone, inoltre, il problema della possibilità di valutare il *merit* di un oggetto senza, o prima, che questo si esprima nella sua realizzazione pratica, nel suo funzionamento all’interno di un sistema.

Tabella 1. **Caratteristiche del merit e del worth.**

Merit	Worth
May be assessed on any object of interest	Assessed only on objects that have demonstrated an acceptable level of quality
Assesses intrinsic value of object	Assesses extrinsic value of object
Assesses quality, that is, an object's level of excellence	Assesses an object's quality and value or importance within a given context
Asks, "Does the object do well what it is intended to do?"	Asks, "Is the object of high quality and also something a target group needs?"
References accepted standards of quality for the type of object being evaluated	References accepted standards of quality and data from a pertinent needs assessment
Conclusion rate the object on standards of quality and against competitive object of the same type	Conclusion note the object's acceptable level of quality and rate it on importance and value to a particular consumer group
Assessment of merit may be the comparison of an object with standards or competitive objects	Assessment of worth may be comparative or noncomparative

**Fonte:** Stufflebeam, D., & Shinkfield, A., (2007). *Evaluation, Theory, Models & Applications*. San Francisco CA: Jossey-Bass. Table 1.1.

Le teorie valutative e i modelli operativi di matrice anglosassone appaiono, in ogni modo, più versate alla determinazione del valore del programma in situazione che al suo valore intrinseco.

Concludono Guba & Lincoln che *"A more realistic and meaningful posture consists in defining worth to depend on some minimal level of merit but to include in addition certain other benefits defined differently in each local context (Guba & Lincoln, 1979. P. 17)"*.

### 1.2.c Giudicare e migliorare il valore di un oggetto educativo

Le *educational evaluations* sono categorizzate da Stufflebeam e Webster a partire dalla definizione secondo la quale si tratta di studi elaborati e condotti per aiutare uno specifico destinatario a giudicare e migliorare il valore (*worth*) di un oggetto educativo.

Gli autori riconducono le valutazioni a tre diversi tipi, in funzione della finalità della risposta che forniscono rispetto al valore del programma. Nel caso in cui il valore effettivo dell'oggetto da valutare non abbia rilevanza nella valutazione, bensì questa sia orientata da interessi economici - politici, si tratta di *pseudoevaluations*; sono considerate *quasi-evaluations* gli studi che ricercano risposte mossi da necessità di conoscenza autentica, ma che offrono risposte parziali all'interrogativo circa il valore dell'oggetto educativo; soltanto le ricerche valutative che mettono a disposizione un giudizio sul valore e sul merito del programma si possono definire *true evaluations*.

La centratura sull'aspetto politico della valutazione è presente sia per quanto riguarda le finalità della ricerca, sia per la ricaduta politico - sociale che la valutazione può avere: “*Va inoltre constatata l'enfasi posta da Stufflebeam alla valenza politica della valutazione: in tutte tre e macro-tipologie proposte sono presenti modelli in diverso modo collegati con i processi di politica formativa (Tessaro, 2005. P. 23)*”.

#### La pseudoevaluation

La descrizione fornita da Stufflebeam delle *pseudoevaluations* è chiaramente esplicativa:

*Evaluators and their clients are sometimes tempted to shade, selectively release, or even falsify findings. While such efforts might look like sound evaluations, they are aptly termed pseudoevaluations if they fail to produce and report valid assessments of merit and worth to all right-to-know audiences. Pseudoevaluations often are motivated by political objectives. For example, persons holding or seeking authority may present unwarranted*

*claims about their achievements and/or the faults of their opponents or hide potentially damaging information (Stufflebeam, 2001. P. 13).*

Si riconducono alle *pseudoevaluations* gli studi orientati politicamente, nei quali le informazioni ricavate sono utilizzate per creare, sostenere o incrementare il potere del soggetto committente. Le domande che orientano la ricerca sono influenzate dall'intenzione di ricavare informazioni a vantaggio di chi la commissiona. Gli strumenti impiegati si prestano per poter essere gestiti dal cliente, similmente, agli esiti dello studio viene data una lettura interpretativa, in funzione dello scopo iniziale. In questo tipo di valutazione il valore effettivo dell'oggetto valutato non è rilevante, la valutazione tende ad essere asservita al potere politico.

L'autore considera *pseudoevaluations* anche *gli studi ispirati alle pubbliche relazioni*, in quanto volti a rappresentare un'immagine positiva dell'oggetto valutato, al fine di indurre la volontà nel pubblico di sostenere l'iniziativa dedicata all'oggetto. Tali studi sono indirizzati a far emergere gli aspetti che, si presumono, ricercati e graditi dal pubblico. Il limite di questi studi sta nella forzatura di rendere un quadro valutativo positivo, che non rispecchia necessariamente il valore effettivo dell'oggetto in questione.

### **La quasi-evaluation**

Contribuiscono alla definizione di valore di un oggetto educativo come *quasi-evaluations* gli studi orientati da domande e dal metodo:

*The questions-oriented approaches usually begin with a set of narrowly defined questions. These might be derived from a program's behavioral/operational objectives, a funding agency's pointed accountability requirements, or an expert's preferred set of evaluative criteria. The methods-oriented approach may employ as its starting point a design for a controlled experiment, a particular standardized test, a cost-analysis procedure, a theory or model of a program, case study procedures, or a management information system (Stufflebeam, 2001. P. 16).*



Lo stesso Stufflebeam giustifica l'attribuzione di *quasi-evaluations* a questi studi, sostenendo che soltanto talvolta rintracciano l'evidenza che valuta pienamente il merito e il valore di un programma, nella maggior parte dei casi trattano questioni troppo limitate o soltanto tangenti l'argomento principale.

Fanno parte delle *quasi-evaluations* gli studi basati sugli obiettivi, il cui precursore è Ralph Tyler. Tali valutazioni tendono a determinare se, e in quale misura, sono stati raggiunti gli obiettivi di un programma. A tale scopo si raccolgono e si analizzano i dati, inerenti le prove di apprendimento alle quali si sottopongono gli studenti. Gli studi basati sugli obiettivi risultano graditi al senso comune, inoltre gli amministratori di programmi hanno accumulato una certa esperienza e pratica a riguardo<sup>4</sup>.

*Gli studi per la verifica della responsabilità* sono tipicamente orientati da domande, il quesito valutativo si dirige verso i risultati, indagati da una parte terza, con una prospettiva esterna.

Hanno origine negli Stati Uniti negli anni '70, in seguito ai forti investimenti del governo per il miglioramento del sistema scolastico, che non diedero i risultati attesi. Nella valutazione di *accountability* gli amministratori e gli insegnanti sono tenuti a rendicontare la loro attività, ad assumersi la responsabilità circa gli esiti degli apprendimenti degli studenti<sup>5</sup>.

Gli studi di ricerca sperimentale si attivano per rispondere ad un quesito particolare rispetto ad aspetti didattico - educativi, le domande alle quali cercano una risposta sono circoscritte e, generalmente, non giungono a coprire l'intero ventaglio delle questioni necessarie per valutare il valore e il merito di un oggetto educativo. Lo

---

4 Si rimanda alle note per quello che riguarda il rilievo dei vantaggi e degli svantaggi di ognuno degli studi valutativi trattati nella classificazione di Stufflebeam (e Webster). Ibidem, p. 18. "*Common criticisms are that such studies lead to terminal information that is neither timely nor pertinent to improving a program's process; that the information often is far too narrow to constitute a sufficient basis for judging the object's merit and worth; that the studies do not uncover positive and negative side effects; and that they may credit unworthy objectives*".

5 Ibidem, p. 19. "*Accountability approaches are applicable to organizations and professionals funded and charged to carry out public mandates, deliver public services, and implement specially funded programs. It behooves these program leaders to maintain a dynamic baseline of information needed to demonstrate fulfillment of responsibilities and achievement of positive results. They especially should focus accountability mechanisms on program elements that can be changed with the prospect of improving outcomes. They should also focus accountability to enhance staff cooperation toward achievement of collective goals rather than to intimidate or stimulate counterproductive competition*".

scopo degli studi di ricerca sperimentale è la determinazione di relazioni di causa - effetto tra variabili indipendenti e variabili dipendenti. A partire dall'individuazione del problema e della relativa ipotesi, si procede all'esecuzione dell'esperimento, sia sul gruppo di trattamento sia sul gruppo di controllo<sup>6</sup>.

*I sistemi di informazione manageriali* sono apprestati allo scopo di fornire le informazioni necessarie alla conduzione e alla gestione di un programma. La valutazione verte sulla corrispondenza delle attività del programma rispetto alla pianificazione, entro il *budget* stanziato e ai risultati attesi. Diversamente dagli studi di *accountability*, volti alla rendicontazione in merito alle responsabilità dei soggetti attivi nel programma, i sistemi di informazione *manageriale* producono i dati necessari perché i *managers* implementino il programma stesso e possano riferire ai superiori sul suo andamento<sup>7</sup>.

L'attuale diffusione dei *programmi di testing* ha origine negli anni '30 negli Stati Uniti, per la necessità di verificare il livello di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti dai programmi. La loro finalità è la comparazione della prestazione dello studente (o di un gruppo di studenti) alla prestazione di un gruppo rappresentativo della norma, che può essere selezionato in ambito statale o locale. I risultati devono essere interpretati facendo intervenire altre informazioni sulle caratteristiche degli individui, sui bisogni degli studenti rispetto all'apprendimento, sulla realizzazione del programma, e altre misurazioni degli esiti<sup>8</sup>.

Negli anni '80 e '90 si è assistito all'introduzione di innovazioni nei *test standardizzati*, quali lo sviluppo dell'*Item Response Theory* e la misura del valore aggiunto.

---

6 Le ricerche sperimentali hanno il vantaggio di puntare l'attenzione sui risultati, stabiliscono relazioni causali tra il trattamento e gli esiti, sono particolarmente indicate nelle indagini su aspetti parziali ma fondamentali dei programmi. Uno dei limiti di questi studi risiede nel fatto che sia necessario privare uno dei due gruppi del trattamento. Questa condizione costringe a porsi una questione etica e rende non sempre adeguata l'applicazione, in campo educativo, del metodo di ricerca con disegno sperimentale puro (Ibidem, pp. 27-28).

7 Questi sistemi sono stati concepiti in ambito industriale, settore nel quale è relativamente semplice definire il prodotto atteso. La loro applicazione in educazione richiede gli adattamenti portati dalla complessità e variabilità dei processi messi in atto e dei risultati ottenuti (Ibidem, p. 31).

8 A parere di Stufflebeam (2001) i *test standardizzati* hanno il vantaggio di fornire informazioni sulle prestazioni degli studenti negli ambiti disciplinari, nel corso di tutti gli ordini di scuola. Mostrano, tuttavia, solo i risultati dell'individuo e non altri importanti aspetti; inoltre tendono a rinforzare l'apprendimento di modalità di verifica tramite test a scelta multipla e a trascurare la scrittura e l'esposizione orale; gli obiettivi di apprendimento prendono in considerazione sono i livelli minimi e, talvolta questi *test* danno esiti che rimandano più al livello socio - economico dello studente che alla qualità dell'insegnamento - apprendimento.

Stufflebeam propone un aggiornamento, rispetto alla classificazione degli studi di valutazione, operata in collaborazione con Webster nel contributo “*An analysis of alternative approaches to evaluation*”, in Madaus, G., Scriven, M., Stufflebeam, D., “*Evaluation models*” del 1983 (rielaborata in sintesi da Plessi P., “*Teorie della valutazione e modelli operativi*”). L’aggiornamento in questione è formulato nella monografia “*Evaluation models*” (Stufflebeam, 2001).

Gli otto studi di *quasi-evaluations* che seguono, non erano contemplati nel testo del 1983.

Gli studi sulla *valutazione dell’outcome e del valore aggiunto* hanno lo scopo di determinare gli esiti e l’entità del valore in aggiunta ai risultati degli allievi, in riferimento a parti specifiche del sistema di educazione. Sono particolarmente utili ai fini della rendicontazione, della politica e per il miglioramento. Il principale interesse di questi studi sono i risultati aggregati, non la *performance* individuale degli allievi o dei docenti. Gli esiti possono essere ulteriormente scomposti per effettuare comparazioni tra aree curriculari, insegnanti, ordini di scuola, classificazioni delle dimensioni e risorse delle scuole, dei distretti e delle regioni dello stato.

L’approccio per la necessaria applicazione su larga scala richiede un impegno finanziario protratto nel tempo, elevate competenze per l’analisi statistica, sistemi informatici potenti e l’impegno per lo sviluppo di politiche adeguate in base alle risultanze della valutazione<sup>9</sup>.

L’approccio *Performance testing* si serve di dispositivi che cercano di superare i limiti dei test a scelta multipla producendo risposte autentiche ai compiti di valutazione, risposte scritte o parlate, presentazioni motorie o musicali, *portfolio* o soluzioni di

---

9 Un aspetto positivo dell’approccio è la creazione di una banca dati dei risultati sistematica e istituzionale, utile a studi effettuati nel corso del tempo e in modo standardizzato. Uno degli svantaggi è quello di essere un approccio politicamente labile perché utilizzato per individuare responsabilità fino al livello della scuola e degli insegnanti. Si affida, inoltre, completamente a dati di carattere quantitativo, non prendendo in esame in alcun modo i dati qualitativi. Gli insegnanti intervistati dall’autore nelle scuole del Tennessee non avevano capito o non avevano fiducia nella correttezza dell’approccio (Stufflebeam, 2001. P. 24).

problemi. La valutazione avviene per confronto della prestazione del singolo e del gruppo di allievi sul modello di prestazione atteso.

L'enorme dispendio di tempo e di risorse per l'applicazione e lo sviluppo richiesto dall'impiego dell'approccio di *performance testing*, lo rende applicabile in modo selettivo<sup>10</sup>.

Gli studi di *costo - beneficio*, tramite un insieme di procedure sostanzialmente quantitative, hanno lo scopo, di comprendere tutti i costi di un programma e giudicare quello che questi investimenti restituiscono in obiettivi raggiunti e vantaggi sociali; in ultima analisi giudicano la produttività di un programma in termini economici. Il rapporto costo-beneficio di un programma è messo in confronto con il rapporto di altri programmi simili in competizione<sup>11</sup>.

Con *Clarification hearing* si intende l'approccio giudiziale di valutazione dei programmi. Essenzialmente si tratta di mettere alla prova un programma attraverso un dibattito nel quale alcuni valutatori sostengono la riuscita del programma, altri il fallimento. È un giudice, insieme ad una giuria, a pronunciarsi in merito. Il pioniere dell'approccio è Robert Wolf (1975).

Questo approccio, per le sue peculiarità, non è universalmente applicabile<sup>12</sup>.

La *Case study evaluation* è una valutazione dei programmi che si basa sul caso di studio, una descrizione approfondita e ben focalizzata, un'analisi e una sintesi di un particolare programma. Guarda al programma a molti livelli, presta anche uno sguardo olistico al programma in generale; esamina una vasta gamma di esiti previsti e imprevisi. È un approccio orientato alle domande e al metodo più che al miglioramento e alla rendicontazione. Lo scopo degli studi di caso è fornire alle parti inte-

---

10 Uno dei vantaggi del *performance testing* è la minimizzazione del fenomeno dell'indovinare la risposta esatta; inoltre la richiesta di risposte autentiche rinforza negli allievi le *life skills*. Tra gli svantaggi figurano i tempi richiesti, i costi elevati, la difficoltà nel raggiungere l'affidabilità, il campo di competenze valutabili necessariamente ristretto.

11 Esistono aspetti critici nell'approccio di valutazione del costo-beneficio: la quasi impossibilità di stimare il valore reale dei benefici connessi con la creatività umana e l'autorealizzazione, con il conseguente basarsi su ipotesi; la poca trasparenza da parte delle amministrazioni pubbliche nel fornire i dati relativi ai costi, rende talvolta poco praticabile l'approccio.

12 L'approccio può ingenerare acrimonia tra i sostenitori di una o dell'altra parte; la volontà di vincere prevale, talvolta, sulla ricerca della verità, così come l'abilità oratoria del sostenitore sul valore effettivo del programma.

ressate una spiegazione autorevole, in profondità, ben documentata del programma. Per essere efficace deve avvalersi di una vasta gamma di metodi sia quantitativi che qualitativi<sup>13</sup>.

La *Connoisseurship evaluation* si basa su metodi utilizzati nella critica d'arte e letteraria. Il presupposto è che alcuni esperti in un determinato ambito siano capaci di un'approfondita analisi e valutazione che non si possa compiere in altri modi. Lo scopo dello studio è quello di descrivere, valutare criticamente e illuminare i meriti di un particolare programma. La metodologia di questo approccio comporta, da parte dell'intenditore, un uso sistematico della sensibilità percettiva, delle esperienze pregresse, delle intuizioni raffinate e della capacità di comunicare le valutazioni. Ad aprire la strada alla *Connoisseurship evaluation* è Eisner (1975, 1983)<sup>14</sup>.

La *Teoria del programma* è un approccio che propone di basare le attività di valutazione sull'esplicitazione delle teorie di cambiamento che sottostanno ai vari programmi di intervento. L'idea è che ogni programma è fondato su qualche teoria, implicita o esplicita, di come e perché il programma funzionerà. Lo studio può partire da una teoria ben sviluppata e consolidata su come operare all'interno dei programmi per produrre risultati, oppure su una fase iniziale di approssimazione teorica, all'interno del contesto di una particolare valutazione del programma<sup>15</sup>.

I principali scopi della valutazione dei programmi basata sulla teoria sono il determinare la misura in cui il programma di interesse è teoricamente valido, il comprendere perché sta riuscendo o meno e fornire indicazioni per il miglioramento del programma.

I *Metodi misti* propongono, nel tentativo di risolvere il conflitto tra i metodi qualitativi e quantitativi, l'uso regolare da parte dei valutatori di entrambi i metodi, in

---

13 Alcuni svantaggi dell'approccio sono che l'apertura dell'approccio e la mancanza di controlli può portare il valutatore a *bypassare* le misure che garantiscono il rigore. La preoccupazione per l'accuratezza della descrizione può indurlo a non dare il peso necessario alle informazioni di giudizio. I tempi lunghi necessari per l'elaborazione dello studio di caso possono essere, in alcune circostanze, un limite.

14 Il principale vantaggio dell'approccio *Connoisseurship* è il fatto di sfruttare la particolare conoscenza e l'intuizione finemente sviluppata di esperti in un preciso ambito. Lo svantaggio dell'approccio è il dipendere dalla competenze e qualifiche del valutatore, lasciando un margine molto ampio alla soggettività.

15 I programmi ben definiti da un punto di vista teorico possono limitare il valutatore nella possibilità di definire gli indicatori, quelli troppo poco delineati possono costringerlo ad un lavoro oneroso per identificare gli indicatori per la valutazione.

determinate valutazioni del programma. Ma nel complesso, la raccomandazione per un approccio *mixmethods* evidenzia una pratica di lunga data, piuttosto che proporre un vero e proprio nuovo approccio. Tutti i sette approcci, discussi nel resto di questa sezione della monografia, utilizzano metodi sia qualitativi che quantitativi, si distinguono, tuttavia, dall'approccio *mixmethods* in quanto le loro prime considerazioni non sono i metodi da impiegare ma la valutazione del valore o la missione sociale alla quale sono rivolti. Gli scopi fondamentali dell'approccio *mixmethods* sono di fornire indicazioni per migliorare i programmi, la loro evoluzione e per valutarne l'efficacia trascorso il tempo necessario per produrre risultati. L'utilizzo di entrambi i metodi è volto a garantire un *feedback* affidabile su una vasta gamma di questioni, il punto chiave è quello di scegliere i metodi in funzione della loro efficacia nell'affrontare le questioni poste dallo studio, non perché siano qualitativi o quantitativi<sup>16</sup>.

### La *true evaluation*

La *true evaluation* comprende gli studi ideati con la finalità di valutare interamente il merito e il valore di un programma. Tali studi, anziché rivolgere l'attenzione a una domanda di parziale importanza, esaminano l'intera gamma di questioni e di criteri necessari a valutare il valore di un programma. La loro ricerca è volta a prendere in considerazione tutti i risultati di rilievo e la direzione verso la quale si muovono è di ottenere risposte inequivocabili alle domande poste. Gli approcci che rispondono pienamente alle caratteristiche di vera valutazione sono quelli orientati alla decisione - *accountability*, orientati all'utente, e di accreditamento. Questi studi mettono l'accento, rispettivamente, sul miglioramento dei programmi e dei servizi attraverso decisioni, dotano gli utenti di valutazioni di programmi e servizi e li aiutano a mettere a confronto il merito di istituzioni e programmi concorrenti.

Gli *studi orientati alla decisione e all'accountability* sono rivolti ad un utilizzo della valutazione in modo proattivo, come aiuto per migliorare il programma e renderlo valido ad un giudizio retroattivo. Nel fornire informazioni relative al valore del pro-

---

16 Il principale vantaggio dell'utilizzo di metodi qualitativi e quantitativi è il loro completarsi a vicenda. L'utilizzo di entrambi i tipi di metodo offre, inoltre, importanti verifiche incrociate sui risultati. Lo svantaggio è che l'utilizzo combinato dei due tipi di metodo richiede da parte del valutatore un'ottima preparazione su entrambi e la capacità di selezionare il più adatto per ogni parte dello studio.

gramma, indirizzano le scelte dei decisori in merito al finanziamento o all'attuazione di un programma educativo.

Le domande che guidano questi studi attengono la valutazione dei bisogni, dei problemi, delle opportunità, riguardano e coinvolgono gli *stakeholders* e possono implicare tutte le persone tenute a prendere decisioni circa le diverse fasi dell'attuazione di un programma.

Cronbach, già nel 1963, rileva la necessità che il personale educativo sposti l'attenzione dalla valutazione per obiettivi, a carattere retrospettivo, ad una valutazione costruttiva e proattiva nel corso dei programmi che sia rivolta ad orientare le decisioni *in itinere*<sup>17</sup>.

Gli *studi orientati all'utente* sono improntati a dotare l'utente del servizio delle conclusioni valutative necessarie per giudicare il merito e il valore di un programma. Il valutatore assume la funzione di sostituto dell'utente, con in aggiunta una dotazione di conoscenze e di strumenti per effettuare una valutazione consapevole. La questione fondamentale è la migliore scelta tra programmi alternativi, tenuto conto dei costi, dei bisogni dell'utenza, dei valori socialmente riconosciuti e delle evidenze dei risultati dei programmi in causa<sup>18</sup>.

Il pioniere degli studi orientati all'utente è stato Scriven che ha formulato una “*Key Evaluation Checklist*”, per indirizzare il valutatore verso gli aspetti fondamentali della valutazione di un programma. Scriven ha coniato, inoltre, i termini *formative evaluation* e *summative evaluation*<sup>19</sup>, discostandosi da Cronbach nel sostenere che,

---

17 Uno dei principali punti di merito della valutazione orientata all'*accountability* e alla decisione, è il fatto che incoraggia il personale educativo ad un suo utilizzo costante e sistematico ed in funzione della pianificazione e potenziamento dei programmi. Inoltre, tale valutazione, tiene in considerazione il contesto, gli *inputs*, i processi e i risultati. È opportuno introdurre in questi studi un passaggio meta-valutativo per ovviare, almeno in parte, ai limiti che presentano: l'eventuale difficoltà nel bilanciare la valutazione formativa con quella sommativa e la possibilità di mistificazione dei risultati, nel corso della necessaria collaborazione tra il valutatore e le parti interessate, soprattutto in situazioni a forte connotazione politica.

18 Il sostegno fornito agli operatori è uno dei principali vantaggi degli studi orientati all'utente, insieme all'intento di elaborare una valutazione indipendente e globale che tuteli gli utenti rispetto alle loro esigenze. Elementi problematici di questi studi sono, invece, la possibilità che il rapporto di valutazione sia incentrato maggiormente sugli interessi del valutatore che dell'operatore e che la valutazione sia di utilità parziale, se viene condotta verso il termine del programma.

19 I concetti di *formative evaluation* e *summative evaluation* saranno trattati a seguire, all'interno del capitolo.

pur nella necessità di una valutazione che converga in ultima analisi in un giudizio sommativo, debba avere maggior rilievo la valutazione formativa.

Gli *studi di accreditamento e certificazione* sono rivolti a servizi e istituzioni, al fine di stabilirne il grado di adeguatezza rispetto alle funzioni sociali loro assegnate. In genere, gli studi per l'accreditamento e la certificazione sono valutazioni esterne, condotte da agenzie, secondo degli indicatori di qualità. I valutatori esterni verificano, recandosi sul campo e raccogliendo ulteriori informazioni, quanto dichiarato nel rapporto di auto - analisi redatto dall'istituzione e procedono all'espressione di un giudizio di valore<sup>20</sup>.

I seguenti quattro studi di valutazione, vengono definiti da Stufflebeam (2001) con l'introduzione di una nuova categoria, "*Social agenda / advocacy*".

Gli studi di valutazione della *social agenda/advocacy* secondo la dichiarazione di Stufflebeam

*(...) are directed to making a difference in society through program evaluation. These approaches seek to ensure that all segments of society have equal access to educational and social opportunities and services. They have an affirmative action bent toward giving preferential treatment through program evaluation to the disadvantaged. If - as many persons have stated - information is power, then these approaches employ program evaluation to empower the disenfranchised (Stufflebeam, 2001. P. 62).*

Questi studi sono rivolti a valersi sia delle prospettive degli *stakeholders* che dei valutati, nell'analizzare e valutare i programmi. Agevolano un orientamento epistemologico costruttivista e l'utilizzo di metodi qualitativi, in genere sono improntati alla filosofia del postmodernismo e, quindi, cercano di evitare l'uso dello studio stesso per ottenere le risposte giuste o le risposte migliori. La preoccupazione, di chi con-

---

20 Presentano, generalmente, il limite di dare maggior enfasi agli *inputs* e ai processi, rispetto ai risultati. Anche in questo caso, considerato che l'autoanalisi e la visita dell'esperto esterno aprono alla possibilità di prestazioni inadatte o alterate, è opportuno effettuare una meta-valutazione circa le modalità del processo di accreditamento e certificazione.



duce questi studi valutativi, è di creare le condizioni per una partecipazione consapevole ed un impegno democratico degli *stakeholders* anche nel fornire e interpretare i risultati della valutazione stessa.

L'attenzione alle finalità sociali non dovrebbe far abbassare la guardia rispetto agli *standard* qualitativi della valutazione e nemmeno compromettere l'indipendenza e l'imparzialità necessarie al valutatore per ricavare risultati validi. In casi estremi una *advocacy evaluation* può scadere in una *pseudoevaluation*.

Per questi motivi è più che mai indispensabile incrementare la meta-valutazione, tenendo come riferimento gli *standard* di una buona valutazione. Questi approcci sono comunque raccomandati dall'autore, in quanto orientati ai principi democratici di equità e correttezza e perché coinvolgono attivamente tutte le parti interessate.

Gli *studi orientati al cliente* si strutturano a partire dal punto di vista interno al programma, per aiutare e sostenere le persone coinvolte nel valutare e migliorare il programma stesso. Il valutatore è impegnato in un'interazione continua e nella risposta alle necessità rispetto alla valutazione, sia del cliente che degli *stakeholders*, tanto che Stake (1983) ha definito il suo modello di valutazione, incentrato sul cliente, *responsive evaluation*<sup>21</sup>. L'approccio è relativistico, il valutatore si sforza di esaminare tutti gli aspetti del programma e di raccogliere le istanze multiple, quando non divergenti<sup>22</sup>. La ricerca incentrata sul cliente si differenzia nettamente dagli studi orientati all'utente proposti da Scriven nei quali, al contrario, il valutatore deve essere indipendente e oggettivo.

Gli *studi di valutazione costruttivista* si ispirano all'epistemologia costruttivista e si impegnano nel descrivere la realtà attraverso costrutti problematici e mutevoli. Al centro della ricerca si pongono i protagonisti, valutatori e *stakeholders* che, attraverso

---

21 Il modello della *responsive evaluation* sarà trattato nel capitolo seguente.

22 Gli studi valutativi centrati sul cliente offrono il vantaggio di condurre le persone verso una loro valutazione e di accompagnarle ad utilizzare i risultati per incrementare la comprensione e migliorare la qualità delle azioni e delle decisioni. Il valutatore, inoltre, compie una triangolazione tra i dati e le informazioni ricavate da molteplici fonti, ed è portato ad esaminare le logiche, il contesto, i processi e i risultati di un programma. Tuttavia tali ricerche possono produrre esiti dalla non completa credibilità esterna, sicuramente non sono adatte a fornire valutazioni di *accountability* o in tempi ristretti. Un altro rischio è che il valutatore, coinvolto nel lavoro con gli *stakeholders*, riduca la propria indipendenza. Un'attenzione particolare va posta dal valutatore, nel non rendere gli studi improduttivi per i pareri multipli e discordanti dei quali deve rendere conto.

questo processo, devono contribuire al cambiamento e al miglioramento della società.

Lo scopo fondamentale è l'attribuzione di senso alla varietà delle costruzioni coesistenti ed espresse dagli *stakeholders*. Le domande verso le quali indirizzare la ricerca sono definite insieme dal valutatore e dai partecipanti; la metodologia risulta, in questo modo, prima divergente, poi convergente.

Gli anticipatori nell'applicazione dell'approccio costruttivista alla valutazione sono Lincoln e Guba (1985), un allievo di Guba, Schwandt (1997) approfondisce la teoria filosofica sottostante la valutazione costruttivista; Fetterman (1994) propone l'*empowerment evaluation* che si sovrappone in molti aspetti alla *constructivist evaluation*, con la differenza sostanziale che il valutatore cede l'autorità della valutazione agli *stakeholders* e offre soltanto un supporto tecnico<sup>23</sup>.

Gli *studi di valutazione deliberativo - democratica* sono tra gli approcci avanzati più recentemente, i cui ideatori sono House e Howe. La valutazione deliberativa - democratica riveste un'influenza fondamentale nel contribuire alla democratizzazione delle istituzioni sociali, attraverso la formulazione di rimostranze affidabili e valide. Prevede la partecipazione equa di tutte le parti interessate nel corso di tutta la valutazione. Il valutatore si avvale di collaboratori che verificano l'esattezza delle sintesi elaborate con il contributo dei partecipanti, tiene conto di tutti gli *inputs* e li restituisce in modo trasparente, tuttavia elabora una sua valutazione, difendibile e ben giustificata. L'inclusione, il dialogo e la deliberazione sono fondamentali in tutte le fasi del programma di valutazione<sup>24</sup>.

---

23 Le ricerche valutative costruttiviste offrono il vantaggio di agevolare il processo di cambiamento effettivo, in quanto i partecipanti alla valutazione sono pienamente consultati e coinvolti. Inoltre, anche se non forniscono risposte definitive, tali ricerche giungono a formulare una versione unificata e condivisa. Uno svantaggio si trova nel difficoltoso rispetto dei tempi della valutazione del programma. Inoltre, le risposte multiple provenienti dalle differenti prospettive, a volte non soddisfano le aspettative dei clienti che attendono dati e statistiche, così come può deludere la mancata identificazione delle responsabilità individuali, derivante dalla concezione che il successo (o l'insuccesso) del programma sia da condividere tra tutti gli attori.

24 Il principale vantaggio delle ricerche democratiche deliberative, è la partecipazione democratica e l'integrazione di tutte le parti (persone in situazione di svantaggio, gruppi, finanziatori ...). Questi studi tendono, inoltre, a trattare di problemi che stanno a cuore alle persone che, a loro volta, saranno ben disposte a ricevere e utilizzare i risultati. Il valutatore assicura comunque un giudizio conclusivo, cercando di superare eventuali conflitti d'interesse e disinformazione dei partecipanti. Nonostante tutto questo, come hanno riconosciuto gli stessi House e Howe, a causa delle resistenze al cambiamento delle istituzioni educative e per le difficoltà di realizzazione da parte dei valutatori, gli studi democratici deliberativi sono, al momento attuale, un ideale da tenere in considerazione più che un approccio realistico e applicabile.

Gli *studi valutativi concentrati sull'utilizzo* sono orientati a garantire che la valutazione sia utilizzata e abbia un impatto (Patton, 2000). Si avvalgono, per rendere utile la valutazione, di qualunque approccio legittimo ed escludono le parti che non agevolano una finalità di uso pubblico. Si basano sul principio che le persone preferiscono comprendere, valutare e utilizzare i risultati di una valutazione se sono coinvolti nell'iniziativa in modo significativo:

*The approach also values the evaluation process itself, seeing it as helpful in enhancing shared understandings among stakeholders, bringing support to a program, promoting participation in it, and developing and strengthening organizational capacity (Stufflebeam, 2001. P. 77).*

Le domande, determinate dal valutatore e dal gruppo selezionato di utenti, restano sempre al centro delle attività nelle diverse fasi della valutazione; il valutatore sceglie in modo creativo i metodi e le collaborazioni con differenti ruoli e figure dell'istituzione<sup>25</sup>.

Patton (1982) ne è il principale promotore, altri sostenitori sono Alkin (1995), Cronbach (1980), Davis e Salasin (1975) e il *Joint Committee of Standards for Educational Evaluation*.

La seguente tabella rappresenta una classificazione delle *Evaluations* che si distingue in valutazione del contesto, degli *inputs*, del processo e del prodotto; si suddivide ulteriormente in valutazione per obiettivi, per metodi e in relazione al ruolo delle decisioni nel processo di cambiamento.

---

25 I limiti che possono presentare gli studi orientati all'utilizzo della valutazione sono l'essere soggetto alla manipolazione di un gruppo di utenti che influenzino in modo improprio la valutazione, la difficoltà nel concordare e mantenere sufficientemente alto l'impegno dei partecipanti tale da salvaguardare la validità stessa della ricerca. Questo approccio richiede, inoltre, dei valutatori estremamente capaci di preservare gli *standard* qualitativi dello studio valutativo, pur adattandosi in modo flessibile ai contesti.

Tabella 2. I quattro tipi di valutazione.

	Objective	Method	Relation to decision making in the change process
<b>Context Evaluation</b>	To define the relevant context, identify the target population and assess its needs, identify opportunities for addressing the needs, diagnose problems underlying the needs, and judge whether program goals are sufficiently responsive to the assessed needs.	Using such methods as system analysis, survey, document review, secondary data analysis, hearing, interviews, diagnostic tests, and the Delphi technique.	For deciding on the setting to be served; the goals associated with meeting needs or using opportunities; the priorities for budgeting time and resources; the objectives associated with solving problems, that is, for planning needed changes; and providing a basis for judging outcomes.
<b>Input Evaluation</b>	To identify and assess system capabilities, alternative program strategies, procedural designs for implementing the strategies, budgets, and schedules.	Inventorying and analyzing available human and material resources, solution strategies, and procedural designs for the relevance, feasibility, cost, and economy; using such methods as literature search, visits to exemplary programs, advocate teams, and pilot trials.	For selecting sources of support, solution strategies, and procedural designs, that is, for structuring change activities and budgeting and scheduling the program activities; and providing a basis for judging implementation.
<b>Process Evaluation</b>	To identify or predict defects in the procedural design or its implementation, provide information for the preprogrammed decision, and record and judge procedural events and activities.	Monitoring the activity's potential procedural barriers and remaining alert to unanticipated ones, obtaining specified information for programmed decision, describing the actual process, and continually interacting with and observing the activities of project staff and other stakeholders.	For implementing and refining the program design and procedure, that is, for effecting process control and providing a log of the actual process for later use in interpreting outcomes.
<b>Product Evaluation</b>	To collect descriptions and judgements of outcomes and relate them to objectives and to context, input, and process information; and to interpret their merit, worth, significance and probity.	By defining operationally and measuring outcome criteria, collecting judgments of outcomes from stakeholders, performing both qualitative and quantitative analyses, and comparing outcomes with assessed needs.	For deciding to continue, terminate, modify, or refocus a change activity; and for presenting a clear record effects (intended and unintended, positive and negative), compare with assessed needs and targeted objectives.

**Fonte:** Stufflebeam & Shinkfield, (2007). *Evaluation, Theory, Models & Applications*. San Francisco CA: Jossey-Bass. Table 15.2.

### 1.2.d L'interesse per il fine e l'oggetto (Madaus)

Nell'ampio scenario delle teorie e delle pratiche valutative George Madaus elabora, a sua volta, una classificazione degli approcci, strutturata intorno a tre differenti posizioni. A costituire la classificazione sono il fine dello studio valutativo, il suo principale scopo e il suo oggetto prioritario.

Lo studioso definisce approcci *Goals oriented* le modalità di valutazione orientate alla verifica del raggiungimento di finalità predefinite. Il valutatore, all'interno di questi approcci, indirizza la propria attenzione agli obiettivi che declinano il fine del programma educativo.

Negli approcci inclusi tra i *Decisions oriented* non è più sufficiente che il valutatore reperisca le informazioni e i dati relativi al conseguimento degli obiettivi del programma, bensì deve considerare e conoscere il contesto, le risorse e il processo attraverso il quale il programma stesso si svolge.

Il campo d'indagine viene ulteriormente allargato per quanto concerne gli approcci *Responsive* che prendono in considerazione tutto quello che riguarda e accade nel corso del programma. Non sono tralasciati dal valutatore i punti di vista, le opinioni, i sentimenti e i vissuti di tutti i partecipanti al programma, con l'obiettivo di ritrarre fedelmente e completamente quello che succede realmente.

#### *Goals oriented evaluation*

La valutazione orientata agli obiettivi rappresenta la funzione della valutazione di più lungo corso e maggiormente praticata. Il padre di questo approccio, che ha dato un forte impulso alla valutazione e, al tempo stesso, ha ingenerato alcuni eccessi, è Ralph Tyler.

La *Goals evaluation* è finalizzata alla determinazione della misura nella quale, gli obiettivi e le finalità prestabilite da un programma, vengono raggiunti. Il valore dell'oggetto è stabilito in relazione agli obiettivi conclusivi (predefiniti) che il programma e i soggetti che vi partecipano devono raggiungere. Il giudizio sul valore del programma si fonda, quindi, sul livello di conseguimento degli obiettivi in base al quale si può sostenere che il programma ha un certo valore o meno. La valutazione

si realizza tramite la raccolta di dati e informazioni oggettive per la comparazione tra il risultato atteso e il risultato reale. Gli obiettivi per essere misurabili, devono essere tradotti in comportamenti osservabili, tali da rendere possibile la verifica del loro raggiungimento; di fatto, la matrice epistemologica di questo orientamento è comportamentista.

La modalità prevalente di verificare il raggiungimento degli obiettivi, sono i *test* d'apprendimento, che comparano il comportamento precedente l'azione didattica, l'obiettivo e il comportamento in seguito all'azione didattica.

### *Decision oriented evaluation*

L'approccio orientato alla decisione emerge negli USA verso la fine degli anni '60 anche per la necessità, ormai avvertita da più parti, di integrare l'approccio basato sulla verifica per obiettivi.

La funzione specifica della valutazione orientata alla decisione è di dotare i *decision makers* delle informazioni e dei dati necessari per la conferma, il miglioramento o la chiusura del programma educativo. La sua finalità è di mettere in condizione chi è tenuto a prendere le decisioni di scegliere, quindi implicitamente, di valutare. L'attribuzione del valore al programma spetta non più al valutatore bensì al decisore che, nel momento stesso in cui deve effettuare una scelta, compie in tutto e per tutto, una valutazione del valore del programma. La conoscenza dei bisogni e delle attese da soddisfare, la possibilità di comparare con altri programmi, sono prerogativa del decisore e non del valutatore. Per poter rispondere adeguatamente all'esigenza del decisore di avere a disposizione un'informazione il più possibile completa ed accurata, il valutatore deve prendere in considerazione non solo gli obiettivi del programma, anche il contesto nel quale si svolge, le risorse impiegate, il processo nel suo svolgimento ed, eventualmente, gli esiti imprevisti.

Molti modelli di valutazione, ideati da autori di primario rilievo, si inseriscono in questo approccio, dal modello CIPP di Stufflebeam, all'UTOS di Cronbach, alla *discrepancy evaluation* di M. Provus, solo per citarne alcuni<sup>26</sup>.

---

26 I modelli citati saranno trattati nel capitolo successivo.

### *Responsive evaluation*

Gli approcci *responsive* nascono, sempre in ambito nordamericano, negli anni '70, come ulteriore risposta al bisogno di comprensione profonda che gli approcci quantitativi non sempre riescono a soddisfare. Manca ancora, per una maggiore consapevolezza nella valutazione, la conoscenza di ciò che avviene realmente nel programma, dello svolgersi delle azioni, della partecipazione dei soggetti. Il valutatore assume, negli approcci *responsive*, un ruolo completamente differente rispetto ai precedenti. Attraverso l'osservazione diretta e le interviste, quindi strumenti "caldi" e presi a prestito dall'etnografia, si immerge nel contesto del programma. Recepisce, in questo modo, i significati, le interpretazioni e le valutazioni formulate dai partecipanti e raccoglie un'informazione ampia e profonda rispetto al programma. Il compito fondamentale del valutatore non è più raccogliere dati e informazioni e metterne al corrente il decisore, piuttosto divenire illuminante rispetto alla comprensione dell'evento, mettere in luce diverse prospettive per assicurare la partecipazione di tutti i soggetti. Sono oggetto di attenzione della valutazione *responsive* tutte le relazioni, le attività, le opinioni, gli effetti imprevisti che vanno a comporre un programma educativo nel suo svolgimento. La descrizione e gli strumenti qualitativi, ma non solo, si prestano con maggiore efficacia alla raccolta di questo tipo di informazioni. Il valutatore, infine, non arriva a formulare un giudizio compiuto, piuttosto agevola una conoscenza del programma che sia il più possibile condivisa e il raggiungimento del maggior accordo possibile tra i soggetti partecipanti.

I più autorevoli esponenti di questo approccio valutativo sono Stake, Eisner, Guba e Lincoln, Parlett e Hamilton.

## **1.2.e La diversità epistemologica (House & Gredler)**

La classificazione degli approcci valutativi operata da House e Gredler si rifà esplicitamente ad un criterio di metodologia di generazione della conoscenza. Le due categorie epistemologiche alle quali si possono ricondurre gli approcci valutativi sono l'*oggettivismo* e il *soggettivismo*.

Il riferimento dell'*oggettivismo* è la tradizione empirica nelle scienze sociali; fanno parte di questa categoria gli studi che si servono di evidenze empiriche, ottenute attraverso procedure rigorose, che siano generalizzabili e riproducibili. Gli approcci oggettivi si prefissano di stabilire se sono avvenuti cambiamenti significativi, a partire da obiettivi predeterminati, in seguito all'applicazione del programma. Elementi distintivi della qualità di una valutazione risultano la validità e l'affidabilità, così come fondamentale è la neutralità del valutatore. House stesso afferma che: "*In its extreme form objectivism in epistemology excludes the non-quantitative entirely (House, 1980. P. 50)*".

Il *soggettivismo*, di contro, imposta la validità della ricerca sull'esperienza, la generalizzazione della conoscenza avviene, perlopiù, in modo implicito. Si fonda sull'epistemologia fenomenologica, attribuisce maggior rilievo alle informazioni di tipo qualitativo piuttosto che quantitative e si avvale di procedure "interne", basate sulla competenza del valutatore. Il criterio di validità di questi studi è interno e attiene non tanto alla possibilità di generalizzare gli esiti quanto alla loro utilità. Gli approcci soggettivi puntano ad accrescere e migliorare la conoscenza dell'oggetto da parte di tutti i soggetti e con la loro partecipazione.

House ritiene, tuttavia, che le due categorie non riescano a dar conto di tutti gli approcci di valutazione, considerato che diversi di questi utilizzano sia metodologie oggettive che soggettive. Introduce, per una classificazione più esaustiva, il principio di assegnazione del valore, da affiancare a quello della diversità epistemologica. Gli approcci valutativi si possono collocare idealmente tra due estremi, entrambi ispirati dalla filosofia del liberalismo, l'*utilitarian evaluation* e l'*intuizionist - pluralist evaluation*, a seconda che rispondano principalmente al valore del "*massimo benessere per il maggior numero di persone (Plessi, 2004. P. 84)*", oppure al rendere conto della pluralità dei punti di vista, per una migliore comprensione da parte di tutti i partecipanti. È manifesto il parallelismo tra l'*utilitarian evaluation*, nel generare conoscenza riconducibile all'epistemologia oggettivista, e l'*intuizionist - pluralist evaluation*, nel produrre sapere di matrice soggettivista.

House considera approcci *utilitarian* la *System analysis*, la *Behavioral objectives*, la *Decision making*; Gredler reputa tali la *Discrepancy model* (Provus), il *CIPP model*



(Stufflebeam), la *Countenance evaluation* (Stake). Entrambi gli autori considerano la *Goal free* di Scriven un'*utilitarian evaluation*.

Concordano nell'inserire tra gli approcci *intuizionist - pluralist* la *Connoisseurship and criticism* (Eisner), e il *Judicial/Adversary model*, House vi aggiunge l'*Accreditation* e la *Transaction*, Gredler la *responsive evaluation* (Stake) e l'*Illuminative evaluation* (Plessi, 2004. P. 85).

## 1.2.f L'esistenza del modello preconstituito (Stake)

La differenziazione tra l'approccio di valutazione preordinato e il *responsive*, è proposta da Stake nel corso dell'elaborazione del suo modello di valutazione, la *responsive evaluation*. L'approccio *responsive* comprende un insieme di modelli che si rifanno ad una visione della valutazione "rispondente" ad un evento e alle persone coinvolte e che si adatta ad una situazione contingente.

Il criterio che guida questo approccio è la rispondenza del programma ai bisogni dei partecipanti e l'attenzione al loro vissuto a riguardo. Il *focus* della valutazione è sul processo, sulle attività del programma stesso nel loro compiersi. Anche rispetto alla domanda di informazione del pubblico, la valutazione *responsive* cerca di fornire risposte, circa il valore del programma, che diano conto delle prospettive di valore dei diversi soggetti partecipanti. Il valutatore raccoglie le informazioni che reputa più significative e considera i vari attori operando una selezione e un'interpretazione *in itinere*.

Di contro, i modelli di valutazione che si rifanno ad una struttura preconstituita, assicurano maggiore rigore nella metodologia e possibilità di essere *standardizzati* ma offrono una minore comprensione del processo e precludono la conoscenza di diverse prospettive. Il giudizio sull'oggetto è l'esito della comparazione tra il modello prestabilito, dove il criterio di valutazione è pre-strutturato, e quello osservato. Tyler, Bloom e Popham sono tra i principali autori che hanno strutturato studi valutativi coerenti con gli obiettivi specifici. Gli esponenti di un approccio naturalistico o *responsive* sono, invece, oltre a Stake e Eisner, tutti gli autori rappresentanti di quegli approcci classificati da Stufflebeam (2001) "*social-agenda advocacy models*".

La valutazione pre-ordinata è generalizzabile ed ha carattere di validità esterna, ha utilità in modo particolare per i *decision-makers*, la validità della valutazione *responsive* è interna e porta vantaggio ai partecipanti con le loro esigenze specifiche. I due approcci rispecchiano, nel loro impianto metodologico, l'epistemologia post-positivista e costruttivista.

### 1.2.g Gli approcci tradizionali e alternativi

L'appartenenza di uno studio valutativo alla categoria degli approcci tradizionali o alternativi ha la sua ragion d'essere rispetto alla storia e al paradigma di riferimento. Sono considerate tradizionali le valutazioni che si rifanno all'impostazione teorica e metodologica tyleriana, per le quali il *test* oggettivo è lo strumento valutativo prevalente. Per Tyler, tuttavia, è fondamentale il ruolo dell'insegnante nel determinare il quadro di competenze delle quali verificare il conseguimento da parte degli alunni. Nell'applicazione delle prove oggettive, nel corso dei decenni successivi ai '30, si verifica una progressiva *standardizzazione*, la taratura delle prove sulle competenze minime richieste agli alunni e un conseguente distacco dei *test* dal contesto reale.

Dalla metà degli anni '60 la valutazione tradizionale entra in crisi, negli anni a seguire iniziano a diffondersi nuove teorie e modelli di valutazione che intendono migliorare quello esistente, oppure che si propongono come alternativi. Lo scopo fondamentale che perseguono è l'avvicinamento delle prove al contesto educativo e specifico del programma al quale partecipano i soggetti valutati. Vi sono, inoltre, altre istanze non soddisfatte dalla valutazione tradizionale: l'attenzione agli esiti del programma ma non agli aspetti processuali; il riferimento agli *standard* che non sempre giustifica i risultati a livello locale e non procura agli operatori le informazioni utili per indirizzare il miglioramento; la declinazione di obiettivi su un programma "ideale" e non su quello realizzato nei fatti. La valutazione per obiettivi, in ultima analisi, fornisce informazioni utilizzabili con più profitto dai *decision-makers* che dai soggetti partecipanti.

Gli approcci alternativi, rifacendosi al paradigma *responsive* e naturalistico, dei quali Guba è un esponente, si ripromettono di ovviare ai problemi lasciati aperti dalla valutazione tradizionale. Considerano l'oggetto da valutare in modo olistico, preso nel

suo contesto naturale; l'attenzione è puntata sul programma, sul suo svolgimento, con il coinvolgimento di tutti gli attori nel ricostruire storie ed eventi. La funzione della valutazione è una comprensione approfondita da parte dei partecipanti, volta ad individuare gli aspetti del programma da migliorare e a prefigurare il modo in cui farlo.

In seguito all'introduzione nella pratica valutativa delle proposte valutative alternative, si è assistito non tanto ad una sostituzione, piuttosto ad un loro affiancamento, più o meno consapevole, agli approcci tradizionali.

### 1.2.h La funzione della valutazione

La classificazione, in questo caso, si fonda non tanto su una caratteristica stabile dei modelli valutativi, quanto sulla funzione attribuita alla valutazione. A fare la differenza sono, quindi, lo specifico ambiente in cui si svolge, il particolare momento del processo educativo e le intenzioni degli attori della valutazione. Si può trattare, in base ai principi citati, di valutazione diagnostica, formativa o sommativa.

Nel definire la valutazione in relazione alla sua funzione, i diversi autori fanno riferimento, talvolta, alla valutazione dei programmi, in altri casi, alla valutazione degli apprendimenti degli allievi. In ambito anglosassone ad indicare la valutazione dei programmi si utilizza il termine *evaluation*, mentre nel riferirsi alla valutazione degli apprendimenti si usa il termine *assessment*.

Nella *program evaluation* si tiene conto della molteplicità di variabili che contribuiscono a determinare il valore di un programma, valore che viene giudicato secondo criteri ai quali i vari approcci valutativi attribuiscono differente importanza. L'*assessment* definisce, invece, l'accertamento del profitto degli allievi, l'apprezzamento delle loro *performances* secondo una serie di valori.

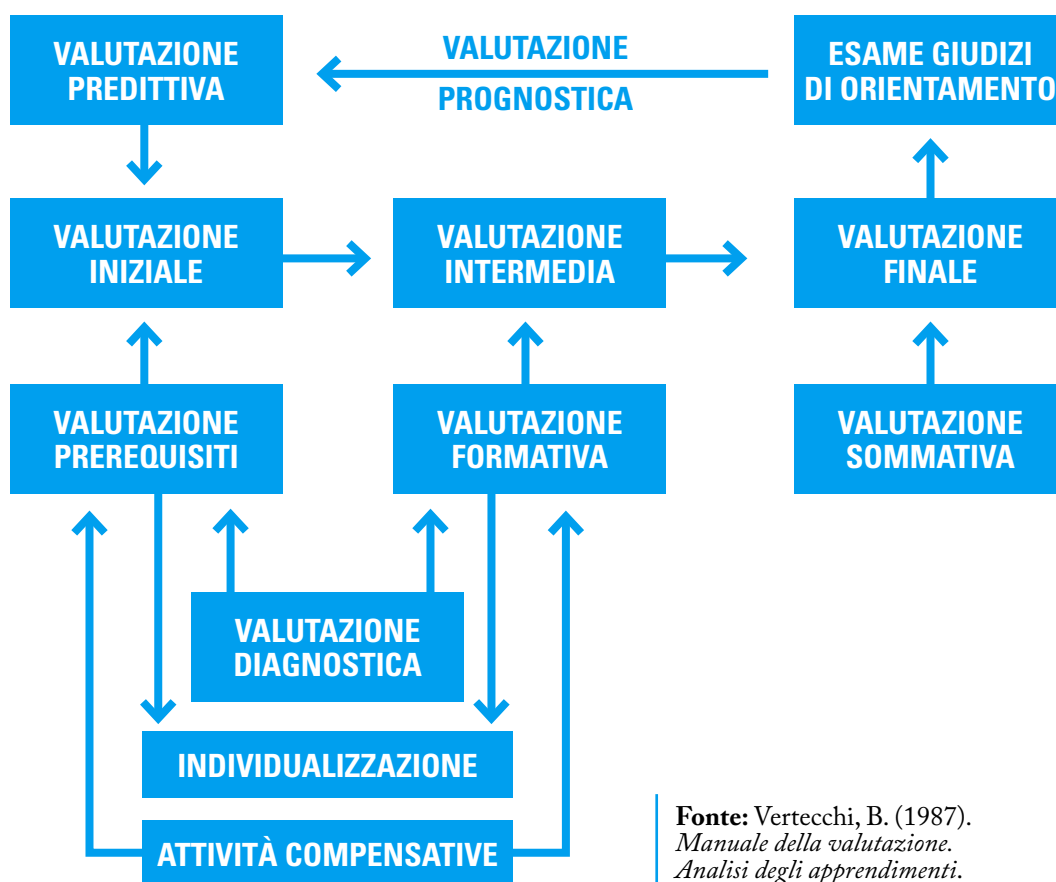
I due contesti di studio, seppur distinti e con una propria problematicità epistemologica, non sono da considerare separati, anzi "*l'uno, la verifica e valutazione degli apprendimenti degli studenti (iniziale, in itinere, finale) - confluisce nell'altro e ne costituisce l'ambito principale all'interno del quale devono essere definiti molti indicatori «di qualità» della scuola (...)* (Vannini, 2009. P. 207)".

Nell'ormai lontano 1994, Corda Costa e Visalberghi affermano: “*Sia chiaro comunque che la valutazione di un sistema scolastico (come quello di una classe o di una scuola o di un tipo di scuola), implica necessariamente come suo principale fondamento quella dei singoli alunni. Noi lo andiamo sostenendo da tempo (p. 273)*”.

In quanto, invece, alla distinzione tra valutazione formativa e sommativa, di cui si parlava poco fa, mentre “*sembra trovare convergenze in merito alla modalità di programmazione didattica, (...) non trova uguale consenso relativamente alla distinzione dei significati (Guasti, 1996. P. 197)*”.

Se in ambito didattico le funzioni della valutazione, predittiva o diagnostica, formativa e sommativa, possono essere efficacemente rappresentate dallo schema di Vertecchi, tuttora attuale, nell'ambito della *program evaluation* non vi è altrettanta chiarezza rispetto alle definizioni.

**Tabella 3. Schema della valutazione dei prerequisiti, formativa e sommativa.**



**Fonte:** Vertecchi, B. (1987). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti. Pp. 95-96.

A complicare il quadro interviene, nella *program evaluation*, la presenza, oltre al ricercatore, del committente la valutazione; si viene a instaurare una triangolazione nei rapporti tra la scuola, il valutatore e il *client* che comporta dei rapporti complessi e diversi tra loro. La diversità degli scopi e, di conseguenza, dei ruoli, porta il problema su diversi livelli e rende la distinzione tra valutazione sommativa e formativa più difficoltosa.

Difatti, la valutazione dei risultati complessivi di un programma può divenire importante quanto intervenire nel corso del suo svolgimento, in funzione dello scopo e della preminenza di uno dei tre soggetti (scuola, valutatore, committente) che intervengono nel processo valutativo.

Come abbiamo visto, l'altro aspetto di complessità, che si interseca con la presenza dei tre soggetti nel processo di valutazione, è il rapporto che sussiste tra la valutazione degli apprendimenti e la valutazione del programma. La valutazione degli apprendimenti impatta sul programma, sulla sua valutazione e progettazione, in quanto può innescare un processo di regolazione rispetto agli allievi e di ri-progettazione del programma con i necessari adeguamenti.

Delineato, seppur brevemente, questo quadro concettuale e l'intreccio dei livelli del problema, si può affermare che il riferirsi degli autori, nel dibattere della funzione formativa e sommativa della valutazione, alla valutazione del programma o a quella degli allievi, più che costituire un'incongruenza, conferma l'articolata stratificazione del problema.

### La valutazione diagnostica

Si tratta di valutazione diagnostica quando lo scopo è approfondire la conoscenza del soggetto e del suo percorso educativo pregresso. La trasposizione del termine diagnostico dall'ambito della medicina riporta al significato originario di "giudizio clinico", corrispondente solo in parte all'uso in campo pedagogico. Madaus e Airasian, nel 1970, definivano lo scopo della valutazione diagnostica con "*the identification of students whose learning or classroom behavior is being adversely affected by factors not directly related to instructional practices (Madaus & Airasian, 1970. P. 1)*".

Auspicavano, inoltre, che l'insegnante fosse attento, in ogni momento, al manifestarsi di sintomi correlati a difficoltà di apprendimento. In questo modo si realizzerebbe un collegamento diretto tra la valutazione diagnostica e i bisogni educativi speciali, all'epoca concepiti come condizioni patologiche del soggetto.

Si rivolge, invece, indistintamente a tutti i soggetti in apprendimento, la valutazione diagnostica come intesa da B. Vertecchi:

*(...) un'interpretazione impegnativa della valutazione intermedia è costituita dalla valutazione formativa. Essa è finalizzata ad offrire la possibilità di una immediata compensazione di eventuali difficoltà che un allievo abbia incontrato nell'apprendimento. Sia la valutazione iniziale, sia quella intermedia hanno lo scopo di consentire una diagnosi delle conoscenze che un allievo possiede: si parla quindi di valutazione diagnostica (Vertecchi, 2003. P. 178).*

In questo modo, seppur ancora pensata in chiave compensativa, la valutazione diagnostica diviene parte costitutiva del programma, in quanto atto indispensabile alla progettazione di un intervento educativo - didattico rispondente ai bisogni formativi degli studenti.

La valutazione diagnostica, se ci si affranca da un'ottica compensativa, può riguardare anche le acquisizioni di competenze e le prospettive di sviluppo dello studente:

*Il suo obiettivo è di rilevare ciò che gli allievi già sanno e quanto potenzialmente sono in grado di apprendere . (...) Lo scopo principale di tale rilevazione è di entrare in possesso di tutti i dati che consentono una programmazione dell'intervento educativo 'perfettamente' calibrata sulle caratteristiche in ingresso degli utenti del servizio scolastico, aumentando conseguentemente le probabilità di successo e degli studenti e dello stesso intervento (Benvenuto & Giacomantonio, 2008. P. 94).*

Rappresenta anche uno strumento di orientamento (o selezione) in ingresso degli studenti, nel momento in cui si sottolinea l'aspetto di controllo dell'avvenuta ac-

quisizione di conoscenze e competenze, in questo caso, ferma restando la funzione diagnostica, assume una connotazione sommativa.

L'ambito nel quale agisce la valutazione diagnostica non è soltanto quello della valutazione dei singoli, riveste una fondamentale utilità anche nella valutazione dei programmi. L'esplorazione e la conoscenza della situazione di partenza, nella quale il programma nasce e si sviluppa, è un passaggio ineliminabile per la valutazione della sua efficacia. La comprensione del contesto, dei bisogni dei partecipanti, delle risorse disponibili costituisce un bilancio indispensabile per la valutazione del programma, previsto sia dai modelli valutativi più strutturati che da quelli meno precostituiti.

### La valutazione sommativa

L'argomentazione di Bloom (1968), scaturita nell'ambito della teorizzazione del *Learning for mastery* e alla quale numerosi altri autori hanno apportato specificazioni e approfondimenti, delinea le sostanziali caratteristiche della valutazione sommativa:

*The evaluation procedures used to appraise the outcomes of instruction (summative evaluation) help the teacher and student know when the instruction has been effective. Implicit in this way of defining the outcomes and preparing evaluation instruments is a distinction between the teaching-learning process and the evaluation process. At some point in time, the results of teaching and learning can be reflected in the evaluation of the students. But, these are separate processes (Bloom, 1968. P. 8).*

Aggiungono Madaus e Airasian (1971) che la valutazione sommativa è riferita ad evidenze e comportamenti cognitivi, motori o psicomotori, che dipendono dagli obiettivi del programma e che si serve, generalmente, di *test* strutturati.

La valutazione sommativa avviene in un determinato momento del percorso di insegnamento - apprendimento per valutarne gli esiti. Certifica il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte del singolo studente e, allo stesso tempo, verifica l'efficacia del programma nel suo complesso. Lo scopo della valutazione sommativa, di fare il punto rispetto ai risultati in uno specifico passaggio del programma, nella

prassi si attua spesso al termine del processo. In questa fase non è più possibile adattare la programmazione in funzione delle esigenze degli studenti, di modo che, ad essere messi in evidenza sono la successione temporale e la separazione tra il processo di valutazione e il processo di insegnamento - apprendimento.

Da questa circostanza, che ha prodotto il modo di concepire la valutazione sommativa come stadio conclusivo, è scaturito un dibattito protratto nel tempo che ha visto schierati alcuni autori, attenti ad una corrispondenza nelle teorie delle scelte valutative, a sostenere la preferibilità della valutazione formativa rispetto alla sommativa (Cronbach, 1980); altri, in atteggiamento più pragmatico, a distinguere l'appropriatezza dell'una o dell'altra a seconda degli scopi, delle decisioni, dei destinatari (Worthen e Sanders 1987), oppure in base all'orientamento complessivo della valutazione, retroattivo o proattivo (Stufflebeam e Shinkfield 2007).

Comunque sia, si può affermare che la finalità della valutazione sommativa è principalmente di certificazione, allo studente stesso, alla famiglia, alla scuola e alla società, delle conoscenze raggiunte. Può assumere una valenza formativa nel riconoscimento del lavoro svolto dallo studente e nella rendicontazione dei risultati rispetto alle risorse messe in campo. Al termine dei gradi scolastici interviene il valore della spendibilità della valutazione sommativa per l'ammissione al grado successivo o per l'inserimento occupazionale.

### La valutazione formativa

Dobbiamo a Scriven, nel 1967, l'introduzione dell'aggettivo "*formative*" riferito alla valutazione del curriculum. L'autore considera la valutazione formativa adatta a rivedere e migliorare gli aspetti di un programma in svolgimento, operazione non percorribile tramite una valutazione che giunga al termine dell'intervento educativo, così come avviene di consuetudine con la valutazione sommativa.

Sono Maduas ed Airaisan (1971) a specificare il concetto in riferimento ai processi di apprendimento e descrivono la valutazione formativa come "*used to provide the student and teacher with feedback on the student's progress toward mastery of relatively small units of learning to provide information that will direct subsequent teaching or study (Madaus & Airaisan, 1970. P.1)*".



Gli autori riconoscono esplicitamente alla valutazione una funzione che non è più quella di sancire la riuscita del programma o di una fase di esso, ma è regolativa rispetto alla programmazione nella sua impostazione e nel suo sviluppo.

Il carattere regolativo della valutazione deve essere adottato, secondo Bloom (1968), nell'ambito del *mastery learning*, nella individualizzazione e differenziazione dei percorsi didattici:

*For students who lack mastery of a particular unit, the formative tests should reveal the particular points of difficulty the specific questions they answer incorrectly and the particular ideas, skills, and processes they still need to work on (Bloom, 1968. P. 9).*

Nell'ambito della valutazione dei programmi, Worthen e Sanders (1987) operano un approfondimento tramite una comparazione tra la valutazione sommativa e formativa, mettono in particolare luce i differenti destinatari e la natura delle decisioni alle quali conducono. La valutazione formativa si rivolge ai protagonisti del programma, il suo scopo è fornire le informazioni utili allo sviluppo e all'adattamento del programma; la valutazione sommativa ha come destinatari persone esterne non partecipanti al programma (professionisti, amministratori ...) e sostiene le decisioni circa la continuazione, l'interruzione o l'implementazione, ed eventuale istituzionalizzazione, del programma stesso.

Gli autori propongono schematicamente le differenze tra le due modalità valutative tramite una tabella di sintesi:

Tabella 4. Le differenze tra la valutazione formativa e sommativa.

	Valutazione formativa	Valutazione sommativa
<b>Scopo</b>	Miglioramento del programma	Certificare l'utilità del programma
<b>Destinatario</b>	Amministratori e staff del programma	Consumatore potenziale o agenzia di fondi
<b>Chi dovrebbe farlo?</b>	Valutatore interno	Valutatore esterno
<b>Caratteristiche principali</b>	Temporale	Convincente
<b>Misure</b>	Spesso informali	Valide / affidabili
<b>Frequenza della raccolta dei dati</b>	Frequente	Limitata
<b>Dimensione del campione</b>	Spesso piccolo	Di solito grande
<b>Domande fatte</b>	Che cosa funziona? Che cosa necessita di un miglioramento? Come può essere migliorato?	Quali risultati hanno luogo? Con chi? Sotto quale condizione? Con quale formazione? A quale costo?
<b>Limiti di progettazione</b>	Che informazione è necessaria? Quando?	Quali richieste vuoi fare?

**Fonte:** Worthen & Sanders (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and practical Guidelines*, p. 34, 35. NY: Longman, in Guasti, L. (1996). *Valutazione e innovazione*, p. 200. Novara: De Agostini.

Un cambiamento qualitativo avviene in ambito francofono, Charles Hadji (1995) intende la valutazione formativa parte costitutiva del programma, che orienta e adegua l'azione didattica, per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di ciascuno degli studenti. Diviene, in questo modo, non soltanto un riscontro al termine di piccole porzioni di lavoro, piuttosto un elemento interno al processo della programmazione per i relativi adeguamenti *in itinere*, quotidiani e immediati, o per quelli codificati. Linda Allal (2005) distingue la valutazione formativa in "puntuale", e "continuativa". Con valutazione "puntuale" si riferisce ad un'azione che

avviene al termine di una porzione significativa della programmazione, utile ad apprestare interventi correttivi, compensativi o di sviluppo; la valutazione “continuativa”, invece, integra il momento valutativo alle attività di insegnamento - apprendimento. L’osservazione degli studenti consente di individuare le caratteristiche e le difficoltà nel processo di apprendimento, per adeguare e individualizzare la proposta didattica. È un’operazione non disgiunta dall’attività di apprendimento.

Analogamente, in quanto alla valutazione del programma, è messa in evidenza la funzione regolativa della valutazione, *in itinere* rispetto alla programmazione, e non come recupero retroattivo. La tabella riporta, in sintesi, le differenze tra l’idea iniziale di valutazione formativa e l’idea “allargata”, frutto di un’articolata evoluzione concettuale.

**Tabella 5. Concezione iniziale vs concezione allargata di valutazione formativa.**

Concezione iniziale di Bloom	Concezione allargata
Inserimento della VF dopo una fase di insegnamento	Integrazione della VF in tutte le situazioni d’apprendimento
Uso dei test formativi	Utilizzo di vari mezzi per la raccolta dei dati
<i>Feedback</i> - correzione ► rimedio	<i>Feedback</i> - adattamento dell’istruzione ► Regolazione
Gestione della VF da parte dell’insegnante	Studente coinvolto attivamente nella VF
Padronanza degli obiettivi da parte di tutti gli studenti	Differenziazione dell’istruzione e, in una certa misura, degli obiettivi
Il rimedio beneficia gli studenti che sono stati valutati	Regolazione a due livelli: per gli studenti valutati, per i futuri studenti (miglioramento didattico continuo)

**Fonte:** Allal, L. e Mottier Lopez, L. (2005). *Formative Assessment of Learning: A Review of Publication in French*, in OECD, *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms*, p. 245. Paris: OECD Publishing.

Anche gli autori di cultura anglosassone implementano l’iniziale concetto di valutazione formativa individuato da Bloom; Black e William (1998) spostano l’atten-

zione al processo di apprendimento del quale reputano far parte, a tutti gli effetti, la (auto)valutazione: *“there is a need now to move further, to focus on the inside of the “black box” and so to explore the potential of assessment to raise standards directly as an integral part of each pupil’s learning work (Black & William, 1998. P. 9)”*.

Altri due autori eminenti che contribuiscono al dibattito sono Stufflebeam e Shinkfield (2007), riferendosi alla valutazione del programma, confermano come principale funzione della valutazione formativa quella di fornire le informazioni necessarie al miglioramento e ne mettono in rilievo la caratteristica dell’orientamento potenziale e proattivo.

La tabella sottostante offre un’efficace sintesi delle caratteristiche della valutazione sommativa e formativa.

**Tabella 6. Valutazione formativa e sommativa**

Descriptor	Formative Evaluation	Summative Evaluation
<b>Purpose</b>	Quality assurance; Improvement	Provide an overall judgment of the evaluand
<b>Use</b>	Guidance for decision making	Determining accountability for success and failure, promoting understanding of assessed phenomena
<b>Function</b>	Provides feedback for improvement	Informs consumer about an evaluand’s value, for example, its quality, cost, utility and safety
<b>Orientation</b>	Prospective and proactive	Retrospective and retroactive
<b>When conducted</b>	During development or ongoing operations	After completion of development
<b>Particular types of service</b>	Assist goal setting, planning, and management	Assist consumer in making wise decisions
<b>Foci</b>	Goals, alternative courses or action, plans, implementation of plans, interim results	Completed projects, established programs, or finished products; ultimate outcomes
<b>Variables</b>	All aspects of an evolving, developing program	Comprehensive range of dimension concerned with merit, worth, probity, safety, equity, and significance
<b>Audience</b>	Managers, staff; connected closely to insiders	Sponsors, consumers, and other interested stakeholders; projected especially to outsiders
<b>Evaluation plans</b>	Flexible, emergent, responsive, interactive	Relatively fixed, not emergent or evolving
<b>Typical methods</b>	Case studies, observation, interviews, not controlled experiments	Wide range of methods including case studies, controlled experiments, and checklists

Descriptor	Formative Evaluation	Summative Evaluation
<b>Reports</b>	Periodic, often relatively informal, responsive to client and staff request	Cumulative record and assessment of what was done and accomplished; contrast of evaluand with critical competitors, cost-effectiveness analysis
<b>Relationship between formative and summative evaluation</b>	Often form the basis for summative evaluation	Complete and supplements previously collected formative evaluation information

**Fonte:** Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Application*, San Francisco CA: Jossey-Bass. P. 25, Table 1.3 *Formative and Summative Evaluation*.

## 1.2.i Le linee di tendenza individuate

La linea di tendenza che appare è quella di una valutazione formativa che coinvolga in modo progressivamente più attivo il soggetto valutato e che richiede, da parte dello studente, non soltanto la conoscenza degli obiettivi di apprendimento verso i quali dirigersi, ma anche una consapevolezza rispetto alle strategie da utilizzare e alle capacità da attivare. La valutazione, intesa in questi termini, porta con sé l'esigenza di una didattica che sviluppi l'autonomia e metta in condizione i soggetti di costruire attivamente la propria conoscenza: *“L'urgence est aujourd'hui d'une part de construire des pratiques d'enseignement innovantes centrées sur l'apprentissage de cet objet; et d'autre part de se doter d'un ensemble de situations d'évaluation à haute valeur diagnostique pour chaque compétence retenue, de façon à pouvoir l'évaluer de manière formative tout au long de l'apprentissage, aussi bien qu'à sa fin. (Hadji, 2012)”*.

L'orientamento fin qui emergente è il riconoscimento alla valutazione della valenza di strumento a sostegno dell'apprendimento, da alcuni autori americani definita *“assessment for learning”*.

La logica della valutazione degli apprendimenti, *“assessment of learning”*, rimane indicata per gli scopi che le sono propri, tuttavia è tutt'altro che esaustiva rispetto allo scenario della valutazione.

La valutazione formativa, come progressivamente delineata, si presenta, anche sotto l'aspetto teorico, l'indirizzo che meglio si costituisce parte integrante dei processi di apprendimento.

## Capitolo 2

---

# LA VALUTAZIONE DEL PROGRAMMA E LA VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE

## 2.1

---

### *LA TEACHER EVALUATION ALL'INTERNO DELLA PROGRAM EVALUATION*

In seguito all'analisi di alcune tra le principali classificazioni degli approcci di program evaluation, operate da Stufflebeam & Webster, Madaus, House & Gredler e Stake, operate secondo differenti categorie, si procede ad una rassegna dei diversi modelli di valutazione del curriculum.

È opportuno ricordare che la *program evaluation* ha origini negli USA, nazione nella quale l'insegnante ha un ruolo marcatamente sociale e persegue lo scopo di integrare gli allievi nel tessuto socio-culturale, non a caso gli studi valutativi riguardano i servizi socio-sanitari al pari del servizio d'istruzione.

L'esame dei vari modelli di valutazione del programma è teso ad individuare, al loro interno, l'insorgere di un'attenzione alla valutazione del docente, che, ricordiamo, è anche un operatore sociale oltre che culturale. L'accento è posto sul ruolo dell'insegnante, sia per l'attuazione del programma, sia nello svolgersi della valutazione attraverso, nei vari modelli, diverse declinazioni.

Si volgerà particolare interesse ai passaggi nei quali il docente, da soggetto informato degli esiti della valutazione del programma, diviene un informatore attivo e un partecipante alla valutazione. Ancora più che rilevare l'esistenza di un momento in

cui l'insegnante sia oggetto di valutazione si punterà a mettere in luce il suo coinvolgimento attivo nel processo valutativo del programma, fino all'insorgere di una vera e propria *self evaluation*.

### 2.1.a La valutazione per obiettivi

L'applicazione di questo modello si è imposta nella scuola italiana per la sua logica razionale e per la sua indiscutibile utilità nel gestire e controllare la programmazione didattica. L'approccio di Tyler, centrato sugli obiettivi, sulla loro misurazione e comparazione con il criterio prestabilito, appare, tuttavia, poco versato a prendere in considerazione altro rispetto al programma nei suoi obiettivi. Questo è vero, in particolar modo, per le forme impoverite che sono state riprodotte fino a noi, nell'intenzione originale dell'autore vi era una partecipazione locale e attiva degli insegnanti nella definizione degli obiettivi da verificare, la ricerca di una corrispondenza tra il curriculum e, tramite la valutazione degli apprendimenti, la valutazione del curriculum stesso.

La coerenza interna tra curriculum e valutazione ha una valenza positiva in termini di programmazione e valutazione formativa, oltre che esercitare una certa suggestione come modello da utilizzare per la valutazione degli insegnanti. Nell'operare una trasposizione, non prevista dal modello Tyleriano, alla valutazione dell'insegnante, è immediato il richiamo ad una valutazione dell'azione di insegnamento del docente in virtù del conseguimento, da parte degli studenti, degli obiettivi di apprendimento. La procedura sarebbe lineare se il processo di insegnamento-apprendimento fosse governato dalle sole leggi di causa ed effetto e determinato da un solo fattore, l'insegnante. Permane, inoltre, rispetto a questo modello, la necessità di entrare nel merito del valore e dell'adeguatezza degli obiettivi stessi, aspetto non garantito da una loro coerenza logica.

Nel curriculum vissuto intervengono molteplici variabili, tali da rendere d'obbligo una certa cautela nel dare credito ad una valutazione mono-fattoriale, nella quale la preparazione e l'attività degli insegnanti riveste un ruolo di rilievo, da correlare però alla provenienza sociale, economica, culturale degli studenti, al loro potenziale di apprendimento, al contesto territoriale della scuola, alle risorse delle quali dispone ed



allo stile con il quale l'Istituto è diretto. Per tentare di annullare, o meglio, di ridurre l'incidenza di alcune di queste variabili, da alcuni decenni una nutrita schiera di studiosi si è dedicata all'obiettivo di isolarle e, quindi, di misurare il "valore aggiunto" allo studente dalla sua partecipazione ad un determinato percorso di apprendimento (Giovannini & Tordi, 2009).

Il modello del calcolo del valore aggiunto presenta elementi di forte complessità, dalla necessità di misurare con buona approssimazione l'indice sociale, culturale ed economico che interviene su ogni allievo, alla discontinuità dell'operato di una gran parte dei docenti (precariato, trasferimenti di sede), alla difficoltà nel determinare l'apporto di un singolo docente laddove su un gruppo classe agisce uno *staff*. Anche l'irregolarità nella costituzione del campione, gli allievi ripetenti o trasferiti, costituisce un elemento problematico, al quale si aggiunge la necessità di condurre la ricerca su di un ampio campione statistico. In conclusione si può affermare che *"L'uso del modello del valore aggiunto sarebbe quindi utilizzabile perché produttore di utili feedback, ma non come unico indicatore (Scherrer, 2011 in Rosa, 2014. P.182)"* per la misura dell'efficacia di scuole e classi.

## 2.1.b Il modello CIPP di Stufflebeam

*Fundamentally, the use of the CIPP model is intended to promote growth and help the responsible leadership and staff of an institution systematically to obtain and use feedback so as to excel in meeting important needs, or, at least, to do the best they can with the available resources (Madaus, Scriven & Stufflebeam 1983. P. 118)*

Il modello CIPP si presenta come sviluppo, rispetto al modello per obiettivi, nella direzione di valutare il programma nella sua globalità. Stufflebeam, nell'elaborazione della sua proposta, non si limita ad un appello al tenere conto del contesto, piuttosto introduce il *Contest* come criterio esplicito della valutazione. Analogamente l'autore punta l'attenzione sui *Process* che portano, dati determinati *Inputs*, al *Product* finale. Attraverso ripetuti cicli di definizione, raccolta e consegna dell'informazione che

avvengono tra il valutatore e lo *staff* si innesca un processo di analisi, valutazione e decisione per il miglioramento del programma.

L'intervento valutativo è riferito ad un campo più ampio rispetto all'azione didattica del singolo insegnante, prende in esame l'Istituto, il territorio nel quale è inserito, le risorse delle quali può disporre, l'attività e i giudizi dei diversi partecipanti al programma, la misurazione degli *outcomes* rispetto agli obiettivi prestabiliti. L'attenzione è particolarmente rivolta a quello spazio, finora inesplorato, tra l'obiettivo e l'esito dell'azione didattica, con una valutazione integrata nella vita dell'istituzione educativa.

Il docente è chiamato a collaborare attivamente nella valutazione, quale una delle fonti privilegiate d'informazione e uno dei soggetti responsabili del processo di miglioramento.

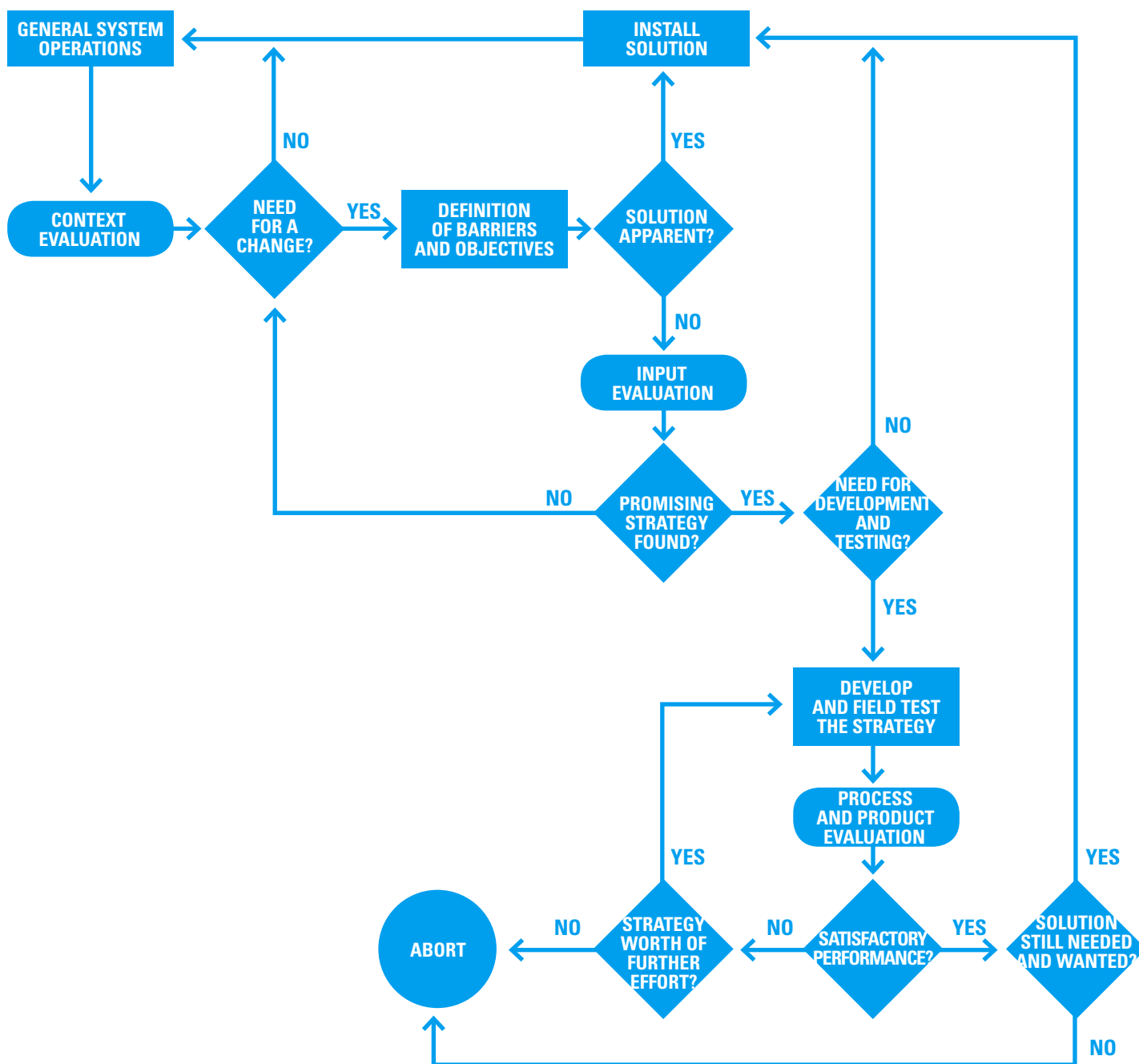
L'azione valutativa del CIPP include sia un orientamento qualitativo, soprattutto nel coinvolgimento del personale e dei soggetti destinatari dell'intervento educativo (in modo particolare nella fase relativa all'individuazione dei bisogni e della valutazione degli esiti), sia un orientamento quantitativo. Il modello CIPP supera la verifica dell'esito per concentrarsi verso la comprensione del processo, la considerazione del contesto, dei bisogni; costituisce un orientamento dell'agire educativo attraverso la conduzione di un programma complesso. Nel CIPP il momento valutativo, decisionale e dell'azione divengono connessi e inseparabili.

La valutazione dell'insegnante non risulta come elemento singolo e specifico, piuttosto come uno dei tasselli che compongono il quadro valutativo d'insieme. Nel modello CIPP non viene conferito particolare rilievo alla *self-evaluation*, piuttosto si considera il contributo del docente come una importante voce, insieme a quella degli amministratori, dei *decision-makers*, dei destinatari del programma.

L'autore, in risposta alle critiche di Scriven, sostiene la funzione sommativa del modello CIPP al pari della funzione formativa, bisogna però ammettere che le caratteristiche del modello stesso indirizzano ad un dinamismo di sviluppo più che ad una definizione globale dell'*evaluandum*.

Il diagramma che segue rappresenta il flusso della valutazione CIPP, finalizzata a valutare e a promuovere il miglioramento del sistema.

Figura 1. The flow of a CIPP evaluation in fostering and assessing system improvement.



Fonte: Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation, Theory, Models & Applications*. San Francisco CA: Jossey-Bass. Figure 15.2.

### 2.1.c Il modello UTOS di Cronbach

Il modello di valutazione elaborato da Lee Cronbach (1963) si inserisce negli approcci orientati alla decisione per il miglioramento del programma. Per l'autore la valutazione è un'azione sui programmi educativi calati in un contesto, ai quali prendono parte soggetti particolari e concreti.

La decisione, circa gli adeguamenti e i miglioramenti da apportare al programma, segue una fase informativa, nella quale è il valutatore a fornire le informazioni necessarie agli *stakeholders*, e una fase nella quale gli *stakeholders* stessi elaborano un giudizio. La valutazione porta ad una decisione che non avviene per comparazione lineare tra programmi, piuttosto per la selezione delle modifiche più adeguate al miglioramento del programma in essere.

La struttura del modello è articolata in *Units*, i soggetti o le classi sulle quali si effettua il trattamento, il contesto di svolgimento del programma; *Treatments*, l'intervento migliorativo che si realizza sull'unità; *Observing operations*, le osservazioni compiute dal valutatore prima, durante e dopo il trattamento; *Setting*, il contesto invariabile al quale riferire inferenze e generalizzazioni ricavate nel corso di UTO.

L'autore reputa fondamentale considerare gli esiti del programma nei cambiamenti avvenuti negli studenti, intende però discostarsi dal binomio obiettivo-risultato e rilevare tutti gli effetti prodotti; sostiene la validità di un'analisi degli esiti scomposti nelle loro parti, non solo del punteggio complessivo dei *test* per agevolare pragmaticamente il miglioramento: “*The greatest service evaluation can perform is to identify aspects of the course where revision is desirable (Cronbach, 1963. P. 105)*”.

Secondo Cronbach le scelte rispetto ai programmi hanno un impatto sulla comunità, non devono essere compiute dai *decision-makers* in solitudine, ma con il coinvolgimento dei partecipanti al programma stesso. Al valutatore è attribuito il ruolo-chiave di comunicatore ed educatore, all'interno del processo di valutazione.

Il modello UTOS introduce, o sottolinea, il rilievo di alcuni elementi riferiti alla valutazione del programma: la necessità di tenere conto delle variabili di contesto, degli effetti non previsti negli obiettivi di apprendimento, l'esigenza della partecipa-

zione al cambiamento dei soggetti coinvolti nel programma, l'importanza del ruolo del valutatore.

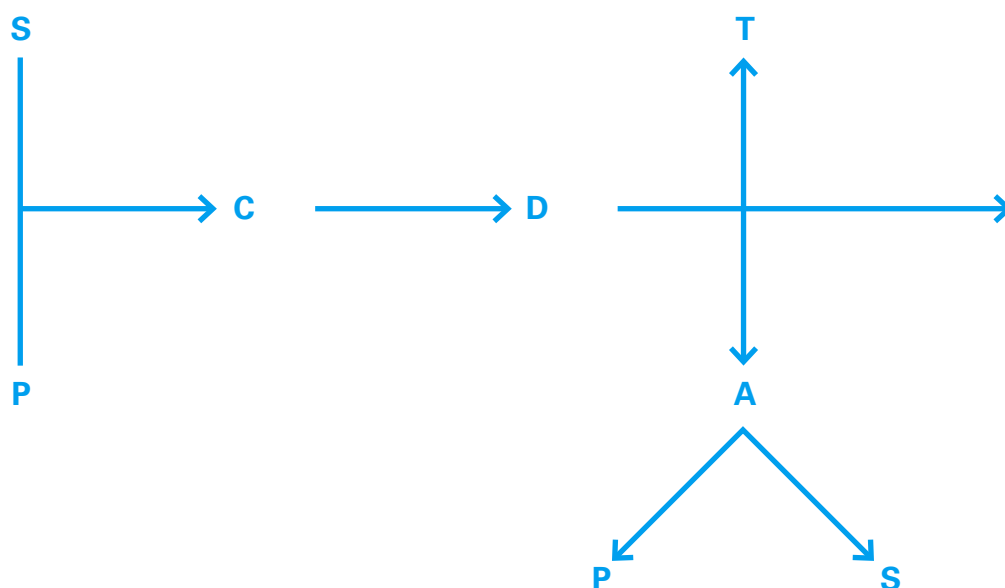
Tali elementi, se messi in connessione alla valutazione dell'insegnante, seppure l'autore non ne faccia riferimento esplicito, inducono ad alcune riflessioni circa la sua indispensabile partecipazione ad un processo di cambiamento del quale, per la sua parte, è artefice e destinatario; l'introduzione nella valutazione degli esiti degli apprendimenti previsti e "imprevisti"; l'attenta e puntuale considerazione del contesto; la funzione "maieutica" che può assumere il valutatore nei confronti del docente. Da tenere in considerazione, non solo per la valutazione del curriculum, l'analisi degli imprevisti e degli esiti scomposti attraverso la quale, nella comprensione di un dettaglio, si può ritrovare un significato per il tutto.

### **2.1.d La *Discrepancy Evaluation* di Provus**

Malcom Provus, tra il 1969 e il 1971, mette a punto un modello di valutazione che si inserisce, come processo continuo di informazione e *management*, nella prospettiva utilitarista. In continuità con le proposte elaborate nel corso degli anni '60, la *Discrepancy evaluation* si promette di valutare il programma educativo in tutti i suoi aspetti, Provus arriva ad introdurre l'aspetto valutativo già nella fase di progettazione e definizione iniziale del programma. Prevede, per meglio correlare il momento progettuale - didattico e quello valutativo, l'esistenza permanente di uno *staff* di programma e di uno *staff* di valutazione che operino congiuntamente.

L'azione valutativa, prevista dalla *Discrepancy evaluation*, si può tradurre in un modello basato su una logica razionale, rappresentato nella figura che segue.

Tabella 7. Modello della valutazione della discrepanza di M. Provus.



*S rappresenta lo standard, vale a dire il progetto ideale, nella sua forma progettuale, mentre P rappresenta il programma realizzato. Dalla comparazione C tra il programma reale e lo standard prestabilito può emergere una discrepanza D. A questo punto lo staff di programma potrà decidere se: continuare comunque il programma, interromperlo (terminate T), o operare un cambiamento (alteration A) che potrà riguardare il programma reale, il suo standard oppure entrambi. (Plessi, 2004. P. 157)*

**Fonte:** Plessi, P. (2004). *Teorie della valutazione e modelli operativi*, p. 157. Brescia: La Scuola.

Il processo valutativo avviene tramite la comparazione tra un programma, osservato nella sua complessità, e il suo progetto iniziale; le fasi di comparazione, giudizio e miglioramento avvengono sia in sequenza lineare che con andamento ciclico. Lo staff di valutazione compara tra realtà e *standard* ed individua eventuali discrepanze, ne mette a conoscenza lo staff di programma che decide, sulla base delle informazioni ricevute, cambiamenti nel programma. La ricerca della *discrepancy* avviene per il progetto in fase di definizione, nella sua realizzazione, nel merito del processo, del prodotto e del costo.

In ogni fase del progetto nel quale emerge una *discrepancy* tra lo *standard* e il programma reale, si attiva una procedura di *problem solving*, necessaria per procedere alla fase successiva.

Anche Stenhouse (1977) teorizza una concezione di curricolo che esuli dalla prevedibilità degli esiti contemplata dai comportamentisti e, nel contempo, non ricada nell'assoluta formatività dei contenuti sostenuta dagli essentialisti. Identifica la sua idea di curricolo "*nella razionalità e democraticità (che vuol dire collegialità e negoziazione decisionale) del processo di ideazione, elaborazione, applicazione, verifica e revisione (Stenhouse, 1977. P. 8)*". Secondo l'autore, il valore del curricolo risiede nell'essere realizzato per la risoluzione dei problemi della scuola e della classe, da parte di coloro che vi operano.

Il modello di Provus è concepito per la valutazione del programma, tuttavia si possono intravedere in filigrana alcuni aspetti inerenti la valutazione e i docenti: l'idea di collegialità, presente sia nello *staff* di programma che di valutazione; la partecipazione dei docenti alla fase decisionale; la possibilità, da parte dei partecipanti al programma, di mettere in discussione lo *standard* e di poterlo rivedere. Restano, tuttavia, questioni complesse sia la scelta degli strumenti e dei criteri attraverso i quali effettuare le rilevazioni sui docenti, sia la definizione degli *standard* stessi, a predominanza locale o generale.

### **2.1.e La Countenance e la Responsive evaluation di Stake**

La *Countenance evaluation* è elaborata da Stake nel 1967 con l'intento di raccogliere, come elementi dei quali tenere conto nella valutazione, sia gli aspetti di complessità e variabilità che la globalità del programma educativo. In discontinuità con le proposte precostituite non si definisce "modello", piuttosto suggerisce l'utilizzo di matrici e di *frameworks* che lascino spazio all'espressione dei singoli partecipanti al programma e agli aspetti non preventivabili.

La prima analisi da compiere è di natura descrittiva e riguarda gli *Antecedents* (che si rifanno al *Contest* e agli *Inputs*), le *Transactions*, ossia la realizzazione dell'intervento nelle sue interazioni (*Process*), e gli *Outcomes* previsti e quelli imprevisti. Secondo

Stake l'esame dei dati deve riguardare sia la contingenza e ricercare il nesso di causalità tra gli *Antecedents*, le *Transactions* e gli *Outcomes*, sia la congruenza, quindi indagare le relazioni tra le intenzioni iniziali e gli elementi realmente osservati.

Ad un secondo livello, intervengono a comporre la matrice del giudizio, due elementi: lo *standard* e il giudizio. Ciascuna delle categorie, *Antecedents*, *Transactions* e *Outcomes*, viene messa a confronto con lo *standard* per la formulazione di un giudizio. Gli *standard* possono essere assoluti, se riferiti alle opinioni dei partecipanti ai programmi oppure relativi, quando ineriscono le caratteristiche di programmi comparabili tra loro. L'introduzione di criteri differenti per costituire lo *standard*, che non è determinato da un unico criterio e quindi un universale, rappresenta la svolta fenomenologica di Stake. Il giudizio di valore di un programma non discende dalla comparazione con criteri predefiniti, piuttosto dal confronto con le convinzioni dei partecipanti rispetto a ciò che percepiscono come un buon programma, non è compito esclusivo del valutatore ma risulta da un'interazione e negoziazione dei diversi punti di vista.

Stake (1975) elabora ulteriormente la sua proposta e sviluppa la valutazione da *Countenance a Responsive*, rispondente agli *stakeholders* ed alle loro esigenze e, al contempo, appropriata al programma vissuto e reale. Il valutatore prende in esame "un caso" specifico e contingente, entra in relazione con i partecipanti che individuano gli *issues* ai quali prestare attenzione, definiscono i criteri e gli *standard* per la valutazione, recepiscono la valutazione per comprendere e migliorare il programma. È spiccata la centratura sul cliente, come utilizzatore finale della valutazione e, soprattutto, come portatore di problemi e valori intorno ai quali incentrare la valutazione stessa.

La *Responsive evaluation* dà l'avvio agli approcci naturalistici, nei quali l'attenzione è a dar conto della pluralità delle osservazioni e dei punti di vista, e la valutazione scaturisce dal valore assegnato da ciascuno dei partecipanti. L'orientamento, per rispondere alla necessità di informazioni degli *stakeholders*, è verso le attività reali del programma più che alle intenzioni.

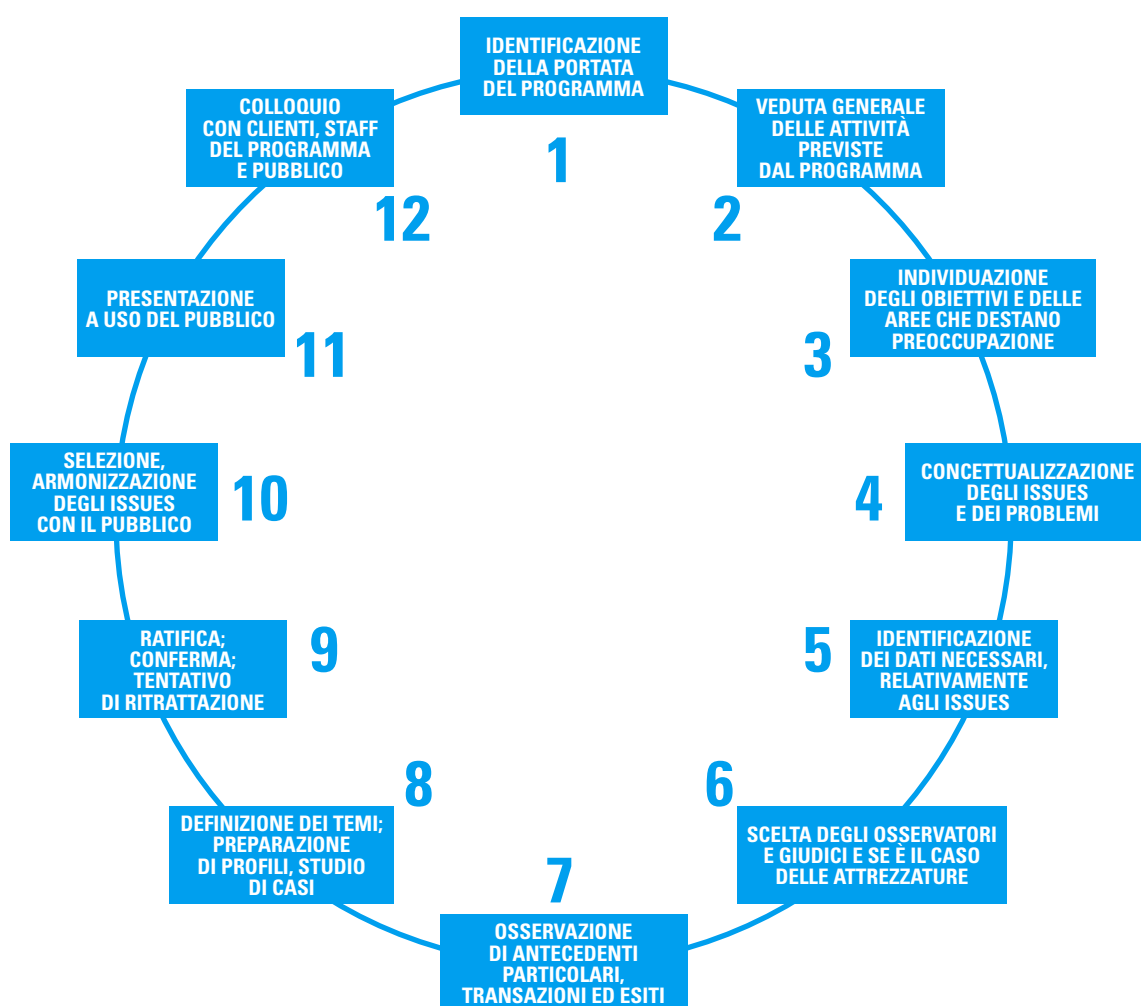
Da un punto di vista metodologico le azioni valutative si svolgono nella cornice della *Countenance evaluation* e si sviluppano secondo una struttura funzionale ripartita



in dodici eventi che si susseguono in modo ricorrente; la struttura si può percorrere in ogni senso e a partire da qualsiasi punto. L'autore per gestire la soggettività e la variabilità delle informazioni sulle quali si costruisce la valutazione, introduce la moltiplicazione dei punti di vista e la triangolazione dei metodi, degli osservatori e dei tipi di informazione raccolti.

La struttura funzionale della *Responsive evaluation* è riportata nella figura di seguito.

**Figura 2: Struttura funzionale della Responsive evaluation, rappresentata da Stake in forma di orologio<sup>1</sup>.**



**Fonte:** Guasti, L. (1996). *Valutazione e innovazione*, P. 81. Novara: De Agostini Editore.

1 Gli *issues*, le domande fondamentali, hanno lo stesso valore delle ipotesi e degli obiettivi predefiniti, sono considerati un punto di riferimento guida. Per questo motivo Stake pone i punti fondamentali della proposta in forma circolare simile ad un quadrante di orologio. Lo schema è logico situazionale ed è sensibile al contesto. (Guasti, 1996.)

Stake assegna un ruolo di rilievo alla comunicazione, nel corso della valutazione per le interazioni e le negoziazioni indispensabili ad includere i differenti punti di vista, nella restituzione perché i partecipanti la comprendano e vi si riconoscano.

L'approccio *Responsive* è rivolto agli operatori del programma, non solo li coinvolge ma li interpella nella costruzione della valutazione, li accompagna in un processo di comprensione approfondita dei vissuti e dei significati: “(...) *la Responsive evaluation è particolarmente utile quando lo staff deve essere sostenuto nel monitoraggio del programma, quando nessuno conosce i problemi che potrebbero emergere (Plessi, 2004. P. 178)*”; tuttavia risulta difficoltosa la formulazione di una valutazione univoca rispetto al programma.

Anche in Stake la valutazione è riferita al programma, nonostante questo si possono operare delle inferenze rispetto alla valutazione del docente. Il ruolo attribuito ai partecipanti la valutazione è particolarmente attivo, anzi è condizione perché la valutazione stessa si realizzi.

Chi prende parte alla valutazione è fonte primaria di informazioni, il valutatore vi si rivolge per reperire i dati e le indicazioni circa i contenuti della valutazione; ancor più, è colui che formula il criterio di valutazione ed esprime il suo personale punto di vista, in questo caso, sul “buon insegnante”; nel seguire l'*iter* della valutazione che conduce ad una maggiore consapevolezza rispetto ai significati e ai giudizi dei quali è portatore, diviene un soggetto in formazione.

Il soggetto, nel processo di valutazione, opera in sé un cambiamento, dato dall'analisi della realtà che è portato a compiere, dalla progressiva coscienza dei significati che attribuisce ad essa, dall'elaborazione dei relativi giudizi, in un continuo rimando e scambio comunicativo con il valutatore.

Rispetto ai modelli e agli approcci precedentemente trattati, con la *Responsive evaluation* si verifica un cambio di paradigma, il soggetto valutato (nel nostro caso l'insegnante) diviene contestualmente soggetto che valuta a sua volta e che, nel contempo, apprende.

Ritroviamo, alcuni decenni più tardi, il tema della valutazione dei docenti, trattato in modo intenzionale ed esplicito da Stake in “*Teacher evaluation*” (1998), argomento che sarà affrontato in uno dei successivi paragrafi.

## 2.1.f La *Goal - free evaluation* di Scriven

L'intento di Scriven, nell'elaborare la sua proposta di valutazione del programma, è quello di superare la focalizzazione esclusiva del valutatore verso gli obiettivi e la loro realizzazione. Il suo orientamento al processo valutativo è *goal free*, dove per “libero dall'obiettivo” si intende che il valutatore deve mantenere una certa ampiezza nell'osservazione e tenere conto di tutti i reali effetti del programma, non soltanto di quelli previsti e dichiarati.

La definizione di valutazione elaborata da Scriven: “*The process of determining the merit or worth or value of something; or the product of that process (Scriven, 1981. P. 53)*” racchiude gran parte della sua concezione e la critica ai modelli *objectives - based*: la preoccupazione per il valore intrinseco degli obiettivi, quindi la necessità di verificarli “a monte” ancor più che “a valle”; l'attenzione agli esiti imprevisti, ma non per questo necessariamente indesiderati, dell'azione educativa.

Scriven dopo aver indicato la linea di tendenza suggerisce le metodologie, senza comporre un vero e proprio modello codificato: nella prima fase del processo si identificano gli esiti del programma, segue l'individuazione delle relazioni causa - effetto in virtù delle quali gli esiti si sono ottenuti. La metodologia seguita è il *Modus Operandi*, una ricostruzione della complessa catena di eventi e di condizioni ambientali che hanno preceduto il risultato.

La valutazione è *consumer - oriented*, ma non è semplicemente diretta al consumatore in quanto destinatario, bensì come beneficiario; l'utente tramite la valutazione deve essere messo in condizioni di scegliere il migliore tra differenti prodotti. Per questo il valutatore è un “sostituto illuminato” dell'utente, si pone come aiuto per il miglioramento ai produttori di programmi e per la scelta ai consumatori. Realizza il suo compito nello stimare il valore e il merito dei programmi mettendone in comparazione gli esiti complessivi, descritti nel modo più oggettivo possibile.

Dai passaggi delineati scaturisce una funzione della valutazione che, pur non respingendo la valenza formativa, è prevalentemente sommativa.

L'autore prende parte al dibattito sulla *educational evaluation* in corso negli anni '60 e '70, il suo contributo è di sintesi concettuale rispetto all'azione valutativa; in *Evaluation ideologies* (1983) individua e sostiene la molteplicità di oggetti, metodologie, prospettive e livelli di analisi che caratterizzano la valutazione.

Nel racchiudere nell'*Evaluation Thesaurus* (1981) numerose definizioni formulate da egli stesso e dagli studiosi più autorevoli, Scriven apporta un notevole contributo in termini di sistematicità ed organicità alle elaborazioni teoriche ed operative dell'*educational evaluation*. La sua *Key Evaluation Checklist* (1994) diviene, a sua volta, un riferimento per il controllo delle principali dimensioni dell'agire valutativo.

La formulazione del giudizio, alla quale il valutatore giunge dopo aver comparato gli *outcomes* e i *consumer's needs*, esprime la centratura sul consumatore dell'approccio di Scriven ed è, insieme, il suo punto di forza e di debolezza. Si propone come uno strumento utile al *consumer* per effettuare una scelta consapevole tra differenti programmi, manca tuttavia di fare un accertamento preventivo (così come raccomanda, invece, per gli obiettivi) circa l'effettivo valore delle percezioni dei bisogni degli utenti.

In merito alla valutazione del docente, nell'*Evaluation Thesaurus*, similmente alla necessità di verifica del valore degli obiettivi del programma, l'autore richiama innanzitutto ad una riflessione sui compiti dell'insegnante, oltre a quello dell'insegnamento, ed a soppesarne l'importanza; invita ad accertare la validità di quello che oggi chiameremmo il profilo professionale.

Individua come criteri per la valutazione, la qualità e la quantità di quello che gli studenti imparano e la professionalità ed eticità con le quali è stato condotto il processo di insegnamento. Indica, nel definire il termine *Personnel evaluation* (Scriven, 1981. P. 112), alcune strade metodologiche: l'osservazione dei pari, l'osservazione degli esperti, la misura delle *performances* con strumenti calibrati, l'osservazione, la misurazione, la valutazione delle *performances* in situazioni simulate, la rilevazione di conoscenze o attitudini rilevanti per il lavoro con *test* "carta e penna".

In riferimento all'approccio *goals-free*, un altro aspetto del quale tenere conto nella valutazione del docente sono gli esiti non previsti del processo di insegnamento-apprendimento, elementi che in genere sfuggono completamente alle rilevazioni e, di conseguenza, alle valutazioni.

Nonostante il conio dell'aggettivo "formativa" connesso alla valutazione gli appartenga, l'autore lo riferisce al programma ed alla possibilità di migliorarlo in corso d'opera, la funzione formativa attribuita alla valutazione degli insegnanti è, invece, attenuata. Il ruolo del docente nella sua valutazione è di "oggetto valutato" che non partecipa alla definizione dei criteri e degli *standard*, come prevede Stake, non prende parte al processo valutativo con le proprie opinioni e apporti e ne riceve l'esito da parte del valutatore con una comunicazione di carattere informativo.

Scriven espone compiutamente la sua visione, rispetto alla valutazione dell'insegnante, in alcuni articoli tra la fine degli anni '80 e l'inizio dei '90, "*Unified theory approach to teacher evaluation*"<sup>2</sup> (1995) ne rappresenta un'efficace sintesi.

### 2.1.g La *Connoisseurship evaluation* di Eisner

Il *background* artistico di Eisner connota il suo approccio valutativo che si propone di comprendere e interpretare gli eventi all'interno di un gruppo - classe. L'autore, nel corso degli anni '70, elabora la *Connoisseurship evaluation* come alternativa ai modelli valutativi quantitativi e ai limiti portati dalle loro conseguenze nell'educazione. Ritiene, infatti, che la ricerca di leggi generalizzabili, tipica dei paradigmi quantitativi, porti a considerare le eccezioni come un intralcio, non come un interessante elemento da approfondire e sostiene che l'attenzione al raggiungimento degli obiettivi sposti il *focus* verso il futuro e renda disattenti verso il presente, fino a trascurare i processi. Inoltre, l'esigenza della conoscenza scientifica di natura quantitativa, che la qualità dell'oggetto osservato sia empiricamente manifesta e convertibile in quantità per avere carattere di oggettività, porta a trascurare le manifestazioni non quantificabili, i sentimenti, gli aspetti relazionali ed empatici presenti nel processo di insegnamento - apprendimento.

---

2 L'articolo sarà oggetto di trattazione del paragrafo relativo alla *teacher evaluation*.

La critica di Eisner si dirige anche verso i *test standardizzati* che, di fatto, concretizzano in modo immediato gli *standard* e, quindi, mirano ad un'uniformità degli apprendimenti.

In risposta agli aspetti critici dei modelli quantitativi, Eisner elabora un approccio qualitativo, di carattere idiografico, che ha lo scopo di far comprendere al meglio quello che avviene nella relazione educativa e di rendere capaci di apprezzarne il valore.

Il valutatore, per essere in grado di realizzare queste finalità, deve essere un *connoisseurship* ed esercitare il *criticism*. In virtù di una grande esperienza e frequentazione di eventi educativi, il valutatore coglie, al pari di un intenditore di vini o di opere artistiche, le caratteristiche uniche ed irripetibili di un oggetto e ne intende la complessità; non gli sfugge né l'identità particolare dell'evento, né i sottili caratteri che lo rendono unico e differente da altri eventi. Nel momento della restituzione, il valutatore si serve del *criticism*, dell'arte dello svelamento, per portare i partecipanti all'azione educativa a cogliere la qualità dell'evento e ad apprezzarlo.

La valutazione di Eisner si snoda a partire da una descrizione nella quale il *connoisseurship* riporta nel modo più vivido possibile gli aspetti caratteristici di un evento; attraversa un'interpretazione nella quale, attraverso una relazione empatica con i protagonisti, intende il loro mondo soggettivo e simbolico; esprime una valutazione relativa al valore dell'evento ed un giudizio inerente la sua significatività dal punto di vista educativo.

Il ruolo del valutatore e la sua formazione risultano di fondamentale importanza in questo modello, il *connoisseurship* è tale se possiede le conoscenze teoriche necessarie e se ha sviluppato con precedenti esperienze abilità percettive ed interpretative:

*Connoisseurs of anything – and one can have connoisseurship about anything – appreciate what they encounter in the proper meaning of that word. Appreciation does not necessarily mean liking something, although one might like what one experiences. Appreciation here means an awareness and an understanding of what one has experienced. Such an awareness provides the basis for judgment (Eisner, 1976. P. 140).*

Eisner precisa il suo modello, con l'intento di limitare la completa dipendenza della qualità ed affidabilità della valutazione dalla preparazione del valutatore, inserendo due criteri ai quali il processo deve rifarsi: la *structural corroboration* e la *referential adequacy*. Con *structural corroboration* intende una ricerca di unità e coerenza interna dell'immagine dell'evento educativo; con *referential adequacy* l'esistenza nella realtà di un referente concreto che può confermare le conclusioni alle quali la valutazione è giunta.

Nel corso della restituzione della valutazione, il valutatore ha un ruolo formativo, si pone in relazione di dialogo con i partecipanti, fa emergere i significati che attribuiscono alla realtà per condurli alla formazione del giudizio di valore.

Nel trasfondere il modello di valutazione del programma, nel caso di Eisner sarebbe meglio dire degli eventi educativi, alla valutazione degli insegnanti, notiamo come sia possibile osservare, interpretare e valutare il docente soltanto nell'ambito della relazione educativa con l'alunno.

Nel momento di descrizione e interpretazione l'insegnante resta un soggetto passivo; la valutazione può assumere una funzione di crescita e miglioramento nella fase conclusiva di restituzione, nel corso della quale il valutatore guida il docente ad una comprensione approfondita dell'evento.

Il modello di Eisner, per sua stessa definizione, legittima esclusivamente la valutazione compiuta da valutatori esperti e non tiene in considerazione altre metodologie, seppure di stampo qualitativo, che potrebbero essere l'osservazione tra pari o l'autovalutazione.

## **2.1.h** *Gli Adversary and Judicial models* di Wolf e Owen

Gli *Adversary and Judicial models*, elaborati da Wolf e Owen negli anni '70, si inseriscono nel filone delle proposte valutative a carattere qualitativo. L'idea fondante è di avvalersi del giudizio umano sui fatti, delle testimonianze soggettive e del vissuto personale per comprendere e far luce sull'evento educativo. Questi modelli sono una risposta alla crescente richiesta di genitori, docenti e cittadini di coinvolgimento nei processi decisionali che li riguardano. Attraverso la forma del processo giudiziario

tutti i richiedenti intervengono, forniscono dati e prove per chiarire il più possibile il fatto educativo. Lo scopo della procedura è di agevolare la decisione e prenderla su prove evidenti, non tanto perché oggettive, ma quanto testimoniate dai protagonisti. La scelta conclusiva rispetto al programma viene presa soppesando i pro e i contro, gli elementi favorevoli e sfavorevoli e considerando luci e ombre dell'evento educativo in questione. Nel "processo al programma" viene data dignità e importanza alle esperienze personali che vengono rese in forma di confronto dialettico tra i partecipanti, questo porta ad una maggiore esplicitazione di opinioni, pregiudizi e sensazioni che, diversamente, rimarrebbero latenti.

Il denominatore comune all'*Adversary model* di Owen e al *Judicial model* di Wolf è l'applicazione della struttura del procedimento giudiziario e della metafora del processo all'evento educativo, per ricavare le informazioni utili a compiere una valutazione e a prendere una decisione.

Nell'*Adversary model* si perviene ad un'opzione sulla continuazione o sospensione del programma, quindi ad una decisione *yes/no*. Il carattere avversativo del modello porta insito una conflittualità nel dibattito e la tendenza a forzare, da parte dei protagonisti, le informazioni al proprio scopo. Secondo Owen è funzionale alle scelte relative ad un curriculum, ai libri di testo, alla verifica di innovazioni, all'interpellanza delle parti coinvolte nel fatto educativo, all'accrescimento dell'informazione degli operatori, alla risoluzione di dispute. L'autore stesso invita a non sottovalutare le potenzialità del modello ma, al tempo stesso, ad applicarlo con discernimento:

*Because adversary evaluation provides a highly visible format, it is easy to jump on the bandwagon or to reject this approach outright. We hope that you will take a careful look at its potential, weigh its strengths and weaknesses, and then decide if this approach could be useful in your situation (Owens, Hiscox, 1977. P. 23).*

Diversamente, il *Judicial model* contempla, al termine del processo, una o più decisioni inerenti il programma, a carattere migliorativo. Il tipo di decisione non definitiva alla quale si perviene agevola lo scambio dialettico tra i partecipanti e l'emergere della complessità dell'evento preso in esame, attraverso un'approfondita analisi dei



vissuti e dei punti di vista. Il *Judicial Evaluation Method* si articola in quattro fasi: *Issues generation*, l'esplorazione delle tematiche emergenti; *Issues selection*, la scelta di temi ritenuti prioritari; *Preparation of arguments*, la preparazione delle argomentazioni di sostegno e di critica al programma; *Clarification forum*, esposizione delle tesi di fronte ad una giuria. L'allestimento dell'*iter* di valutazione richiede l'assegnazione dei ruoli e di conseguenza la preparazione dei partecipanti, secondo la struttura prevista.

Diversi autori, in particolar modo Popham e Carlson (1983), hanno mosso profonde critiche ai modelli giudiziari, riportiamo le principali: la forte dialettica, meno estrema nella proposta di Wolf, va a vantaggio dei partecipanti con maggiore abilità oratoria e può spingere a travisare i contenuti in funzione dell'affermazione della propria parte. Gli eventi educativi, il più delle volte, sono compositi e sfaccettati, poco adatti ad essere ritratti tramite contrapposizioni. Inoltre, il processo valutativo è impegnativo in termini di costi, tempi ed energie e, nonostante Wolf e Owen vogliano valorizzare il processo e considerino il progressivo svelamento del valore di un programma, non sono concessi ricorsi ed appelli al giudizio conclusivo.

Si possono intravedere alcune caratteristiche di un ipotetico *Judicial model* per la valutazione degli insegnanti, nelle proposte per la valutazione di un programma. In un'analisi di caso che incrocia i temi programmi, docenti e valutazione, Owens e Hiscox (1977) conducono un'*Adversary Evaluation* che porti alla formulazione di un giudizio su trenta programmi alternativi di formazione iniziale dei docenti, con la finalità di migliorare il progetto della *Division of Teacher Education* (DTE) dell'Indiana University. In quanto ad uno specifico approccio alla valutazione degli insegnanti, il procedere per opposizioni di vedute reca in sé una competitività conflittuale. La creazione di un tal contesto mal si addice alla formulazione di un giudizio che, senza arrivare ad essere salomonico, non deve dare adito a faziosità e animosità, nei fatti esiste il rischio di una personalizzazione del confronto. Un altro elemento critico potrebbe essere l'espressione dei pareri dei partecipanti rispetto agli insegnanti, non è assodato che la platea sia sufficientemente informata e abbia elaborato un'opinione sostenibile sull'argomento, potrebbe esprimere il proprio punto di vista lasciandosi influenzare da fattori momentanei e viscerali.

Gli autori prevedono nei piani valutativi una meta-valutazione, tuttavia non esplorano l'aspetto meta-cognitivo innescato dal processo, che porta alla formulazione di un giudizio, nei partecipanti.

### **2.1.i La valutazione dell'atto educativo di Hadji**

Il pensiero sulla valutazione di Hadji (1995) si pone in continuità con gli autori americani e compone una sintesi dei colleghi francesi, da Barbier a Cardinet, da Perrenoud ad Allal. Il modello elaborato da Charles Hadji pone la valutazione al servizio dell'atto educativo, la intende come un vero e proprio sostegno all'agire in educazione. Sono proprio le esigenze dell'azione, secondo l'autore, che ci interpellano alla formulazione di un giudizio di valore su di una realtà data. È immediato il richiamo a Scriven nel ritenere che l'azione specifica della valutazione sia l'espressione di un giudizio su un oggetto; valutazione che si differenzia, invece, nelle intenzioni del valutatore, nell'uso che ne viene fatto e nelle funzioni sociali alle quali risponde.

Hadji sostiene che il valutatore si accosta all'oggetto da valutare con intenzioni determinate: per misurare la prestazione e su questo fondare il giudizio (secondo l'autore, in questo caso, sempre in difetto); per apprezzare l'oggetto, quindi riconoscerne il valore in riferimento a obiettivi prestabiliti tramite una comparazione tra atteso - progettato e la realtà (analogamente ai modelli di Tyler, Provus e Cronbach); per comprendere come si è giunti a quell'evento, individuarne il significato e renderlo intellegibile (similmente alle proposte di Stake e Eisner).

Gli intenti del valutatore rispecchiano i differenti paradigmi conoscitivi, dall'approccio positivista che si procura dati oggettivi e incontrovertibili, a quello fenomenologico che ricerca la conoscenza dell'oggetto nell'analisi delle sue infinite sfaccettature.

Hadji approfondisce quella che definisce "valutazione istituita", che è organizzata e condotta socialmente, con una procedura specifica e tramite una strumentazione determinata. All'interno della valutazione istituita si differenziano per funzione, ricaduta sull'azione pedagogica e uso dell'informazione, la valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

Secondo l'autore la valutazione è una produzione del valutatore, una personale azione di analisi e interpretazione, che porta alla costruzione di significato dato dalle informazioni presenti nella mente del valutatore stesso. Si accosta alla teoria della conoscenza costruttivista che, pur non negando l'esistenza di un oggetto reale, sostiene che il suo significato viene costruito in interazione tra il soggetto, la realtà e la sua percezione da parte di altri soggetti.

Il valutatore compie la valutazione con una comparazione tra il modello di "dover essere" - *réfèrent* - e quello che rileva dell'oggetto preso in considerazione. La scelta dei *réfèrè*, gli indicatori idonei a rendere manifesta la realizzazione del modello, è il successivo passaggio da compiere per la valutazione di un evento educativo sul quale il valutatore esprime un giudizio che ha il compito di comunicare ai partecipanti.

La valutazione proposta da Hadji è di carattere comparativo, come l'approccio di Tyler, ma accompagna continuamente l'attività didattica, similmente alle elaborazioni di Provus e Stufflebeam:

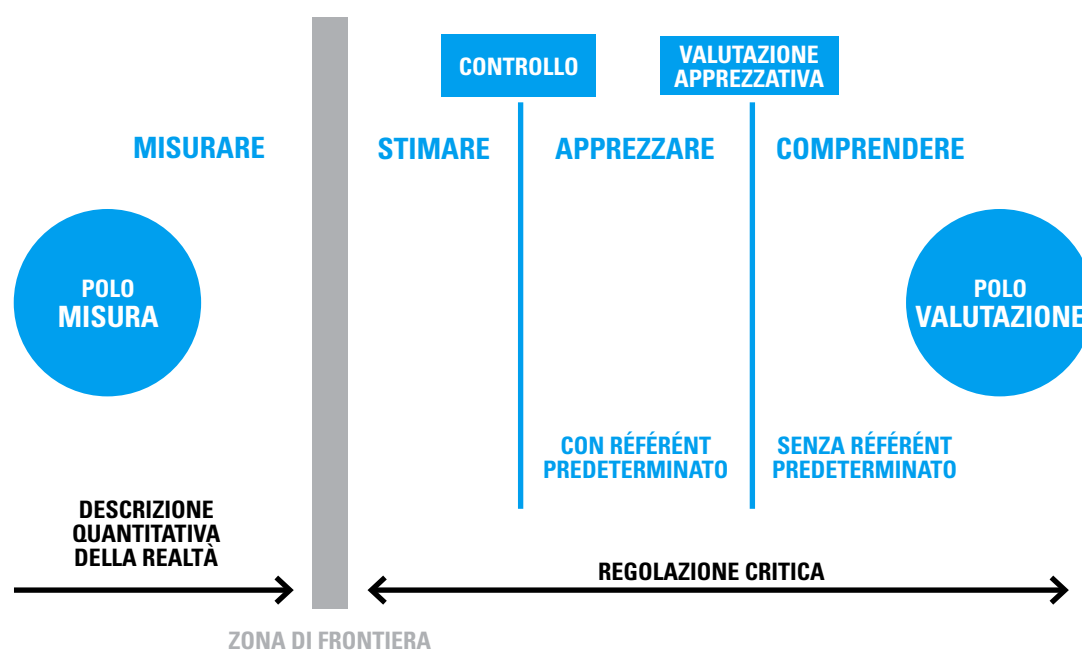
*Il suo concetto di valutazione formatrice rappresenta, tuttavia, un superamento rispetto alla posizione dei due autori americani, i quali assegnano la funzione di informazione a un sistema esterno al soggetto che viene valutato, mentre l'intenzione di Hadji tende al trasferimento del dispositivo di produzione dell'informazione all'interno del soggetto a sostegno dell'autovalutazione (Plessi, 2004. P. 217).*

La differenza tra *réfèrent* e *référé* e la comprensione della motivazione sostiene l'adeguamento dell'azione didattica, analogamente alla *Discrepancy evaluation* di Provus. L'approccio di Hadji è preordinato, si avvia con la costruzione di un modello ideale in riferimento alla situazione educativa, diversamente dall'approccio di Stake che ritiene i modelli impliciti nelle rappresentazioni dei partecipanti e quindi molteplici. Tuttavia, anche Hadji focalizza l'attenzione verso la comprensione dell'oggetto educativo e dichiara che

*controllare vuol dire verificare la presenza di ciò che dev'essere qui (...) valutare vuol dire porsi il problema del senso di ciò che si fa. Vuol dire far emergere il qualitativo dal quantitativo (Hadji, 1995 in Plessi, 2004. P. 217).*

L'autore individua le operazioni che regolano l'azione valutativa - misurare, stimare, apprezzare, comprendere - e le colloca tra il polo della misura e il polo della valutazione; ne rappresenta la direzione a partire dalle azioni di controllo fino a quelle di ricerca di qualità e senso. Si può rilevare dallo schema come il modello sviluppato da Hadji riunisca il carattere della riflessività ad un sistema di informazione continua.

**Tabella 8. Operazioni che regolano l'azione tra misura e valutazione.**



Fonte: Plessi, P. (2004). *Teorie della valutazione e modelli operativi*, p.218. Brescia: La Scuola.

L'informazione valutativa si pone al servizio dell'azione e orienta la conduzione dell'azione didattico - educativa, al progetto educativo deve essere necessariamente affiancato un progetto di valutazione in una prospettiva di riflessività. La valutazione, quindi, indirizza alla comprensione di quello che è accaduto nel corso dell'azione didattico - pedagogica, al fine di guidare e regolare l'azione per un migliore raggiungimento dello scopo. La didattica ottimizza l'azione in virtù dell'informazione di ritorno fornita dalla valutazione.

Hadji si affaccia oltre la valutazione formativa, nella direzione della valutazione formante, nella quale è il soggetto che apprende (non soltanto colui che valuta) ad essere consapevole dell'informazione per la regolazione dell'apprendimento, in una

funzione della valutazione che da correttiva diviene consapevolizzante. Il valutatore assume un ruolo fondamentale e complesso nella formazione delle capacità di autovalutarsi e autoregolarsi del soggetto che apprende. L'azione valutativa assume la connotazione di azione pedagogica e, per essere progettata in modo che favorisca processi meta-cognitivi, esige una teoria di riferimento sulla conoscenza e sui processi cognitivi e una revisione del modello pedagogico.

La valutazione dell'insegnante fondata sul modello di Hadji si potrebbe prospettare come un'informazione continua che il valutatore fornisce al docente nel corso dell'attività didattica, un *feedback* che innesca un processo consapevolizzante e di autoregolazione. Da sottolineare il rilievo e l'autonomia dati dall'autore al soggetto valutato, che diviene progressivamente valutatore di se stesso. Il modello pone in una posizione centrale l'autovalutazione, in questo ipotetico caso del docente, e l'autoregolazione. L'assunzione in prima persona della responsabilità della propria valutazione, porta il soggetto ad essere artefice del proprio sapere e ad essere sospinto da una motivazione intrinseca all'apprendimento. Tuttavia, restano indispensabili il confronto del docente con il valutatore e l'istituzione di momenti valutativi formalizzati, per evitare il rischio dell'autoreferenzialità o dell'espletamento di una pratica che può divenire abitudinaria.

## 2.1.1 Elementi d'analisi e d'interesse

Ogni autore tra quelli trattati, nell'elaborare una teoria della valutazione e il relativo modello operativo o approccio, intraprende le sue riflessioni a partire dal tema che reputa fondamentale trattare e tiene sempre presente la funzione per la quale utilizzare la valutazione stessa. Dalla rassegna condotta risulta che, nell'ambito della valutazione dei programmi, la valutazione del singolo docente non sia un argomento sul quale gli autori abbiano posto l'attenzione in modo specifico, piuttosto sia stata considerata uno tra gli altri elementi, all'interno della valutazione dell'evento educativo.

Ripercorriamo brevemente i principali autori trattati, tenendo in considerazione gli apporti specifici di ognuno alla valutazione dei programmi e i contributi prodotti,

in modo diretto o indiretto, rispetto al ruolo dello studente, del docente e di una sua ipotetica valutazione.

### Dalla misurazione alla comparazione

L'esigenza, all'inizio del ventesimo secolo, di passare dalla misurazione ad una e vera e propria valutazione che scaturisse dalla comparazione tra gli obiettivi attesi e i risultati conseguiti, viene recepita e codificata da Tyler nel suo modello per obiettivi. Inizialmente il modello prevedeva il coinvolgimento dei docenti nell'elaborazione degli obiettivi, per non smarrire la dimensione locale e concreta del curriculum, in seguito quest'aspetto è stato tralasciato. Lo scopo della valutazione per obiettivi è il miglioramento del percorso di insegnamento - apprendimento che si scontra però principalmente con due limiti, la *standardizzazione* degli obiettivi e il fatto che la valutazione giunga al termine del processo. Lo studente valutato rimane un soggetto passivo nel corso dell'accertamento e non riceve particolari indicazioni dall'andamento della prova, se non sul suo esito.

Anche l'ipotetica valutazione dei docenti secondo questo modello, ricalca le medesime caratteristiche e gli stessi limiti, suggerisce la necessità dell'elaborazione di obiettivi, o delle più attuali competenze, e della loro verifica tramite la comparazione con un modello atteso. Tuttavia, se la finalità rimane il miglioramento, la valutazione per obiettivi si compie su un soggetto che la riceve dall'esterno, in genere al termine dell'evento educativo e che potrà beneficiarne soltanto se, per sua volontà, indagherà gli elementi da potenziare e il modo in cui farlo, in funzione dell'esperienza successiva.

### Dai risultati alla globalità del programma

L'urgenza di un modello operativo di valutazione che tenga conto non soltanto dei risultati d'apprendimento, ma della globalità del programma, è fortemente avvertita da Stufflebeam che vi risponde con l'introduzione del CIPP. Gli elementi che concorrono alla formulazione di una valutazione divengono quindi: il contesto nel quale il programma si svolge, gli *inputs* che vengono immessi, il processo che si attiva. L'autore prevede la valutazione come un *feedback* continuativo che generi un

fattivo miglioramento del programma, in virtù di decisioni informate, nel corso del suo svolgimento. I partecipanti sono chiamati in causa sia come una delle fonti di informazione, sia come attori del cambiamento.

Il modello CIPP, nella sua procedura operativa, è trasferibile alla valutazione degli insegnanti. Ciò nonostante, rimane non percorribile, in questa proposta valutativa, la scissione della valutazione del docente da quella del programma e del contesto nel quale il programma si realizza. L'insegnante e il suo operato restano uno tra gli elementi inscindibili che compongono l'evento educativo nel suo complesso; la ricaduta della valutazione risulta, indubbiamente, di utilità per le persone coinvolte, ma sempre in funzione del miglioramento globale. Potrebbe, quindi, risultare difficile individuare linee di sviluppo e crescita del profilo professionale del singolo docente.

Cronbach sviluppa, invece, l'idea di valutare il programma senza tralasciare aspetti che parrebbero secondari, pone particolare cura nell'osservare e analizzare le variabili di contesto e nel considerare sia gli effetti imprevisi che gli esiti scomposti, non solo i risultati complessivi di un evento educativo. Fondamentale, per il miglioramento del programma, la partecipazione degli operatori che sono coinvolti attivamente nel processo decisionale. Il valutatore, all'interno del modello UTOS, opera in interazione con i partecipanti e assume un ruolo comunicativo - educativo, non solo certificativo rispetto ai giudizi che formula.

In quanto ad una eventuale valutazione dei docenti è da rilevare l'originalità della figura del valutatore, con un ruolo pressoché da mentore per l'insegnante valutato. Un altro punto di rilievo è la necessità che il docente partecipi alla valutazione e che, similmente a ciò che avviene nella valutazione del programma, venga messo in condizioni di effettuare scelte di sviluppo professionale.

La *Discrepancy evaluation* di Provus si pone in continuità con la progressiva attenzione verso la valutazione di tutti gli aspetti del programma, prevede che la valutazione sia chiamata in causa già nella fase di progettazione iniziale. Concepisce, infatti, il nucleo che qualifica una buona valutazione del programma nell'interazione tra la valutazione e la progettazione, il processo valutativo è condotto in stretta collaborazione tra lo *staff* progettuale e lo *staff* di valutazione. Quest'impostazione rende costitutiva la circolarità tra progettazione e valutazione e agevola i processi decisio-

nali e di miglioramento. L'autore trasferisce, inoltre, la titolarità della formulazione degli *standard* agli insegnanti, recuperando la dimensione locale del curriculum. Importante, nel disegno valutativo di Provus, l'indicazione della metodologia del *problem solving* come elettiva, laddove si ravvisi una *discrepancy* tra la realtà e lo *standard*.

Una valutazione dei docenti prospettata secondo le linee tracciate da Provus, si potrebbe configurare come un confronto per rilevare una *discrepancy* tra quello che si osserva dell'insegnante e gli *standard* professionali. Il *problem solving* applicato in funzione del profilo professionale dell'insegnante, dei suoi punti forti e deboli, costituirebbe un interessante dispositivo per il miglioramento.

L'evoluzione apportata da Scriven, in un ipotetico *continuum* degli approcci valutativi, è l'esclusione dal processo valutativo degli obiettivi predefiniti, che lascia la visuale del valutatore più aperta verso ogni aspetto del programma, anziché soltanto su quelli previsti. Questo rovesciamento avvicina la valutazione alla finalità destinata da Scriven, la definizione del valore dell'oggetto valutato.

Il valutatore, un *enlightened surrogate consumer*, opera per conto dell'utente, con lo scopo di metterlo in condizioni di effettuare delle scelte consapevoli rispetto al programma che meglio risponda alle sue esigenze.

L'autore, uno dei protagonisti del dibattito sul *merit* e sul *worth*, invita a verificare a monte il valore degli obiettivi verso i quali il programma tende, si può presumere muova la medesima esortazione per la definizione e la verifica degli *standard* professionali del docente.

### Dal quantitativo - preordinato al qualitativo - *Responsive*

Il modello di valutazione dell'azione educativa predisposto da Hadji, rappresenta il punto di transito da una valutazione improntata ai paradigmi quantitativi ad una valutazione qualitativa. Si fonda su una struttura preordinata, nonostante questo, tende ad una comprensione piena dell'evento educativo. Prevede che il momento valutativo sia un dispositivo informativo per l'adattamento dell'attività didattica e per l'autoregolazione dei processi cognitivi da parte del soggetto che apprende. L'autore pone le fondamenta per l'elaborazione e la definizione di un modello che realizzi la funzione formante della valutazione.



Nell'operazione, condotta in via ipotetica, di trasposizione del modello di valutazione di Hadji alla valutazione dei docenti, si delinea un processo nel quale l'autovalutazione risulta come l'elemento fondante. L'insegnante, attraverso il giudizio sugli esiti non disgiunto dalla comprensione del risultato, in un percorso di conoscenza assistita dalla valutazione, potrebbe trasformare la valutazione in autoregolazione del proprio apprendimento.

Owen e Wolf, nell'elaborare i modelli giudiziari, sviluppano una valutazione di tipo qualitativo che assegna un ruolo fondamentale alla testimonianza personale, al punto di vista individuale e alle diverse sfaccettature dell'evento educativo. Il confronto intersoggettivo arricchisce i partecipanti e attenua la soggettività, nonostante questo nella proposta non è prevista esplicitamente una finalità formativa della valutazione. Lo scopo ultimo del giudizio è una decisione sulla prosecuzione del programma, nell'*Adversary model*, o per lo sviluppo del programma, nel *Judicial model*.

L'eventuale applicazione dei modelli giudiziari alla valutazione dei docenti solleva molte questioni, prima fra tutte il rischio che nel confronto tra le parti si giunga, per il carattere di conflittualità insito nella struttura della proposta, ad una personalizzazione della valutazione che oltrepassi i reali meriti; in secondo luogo, l'espressione di un giudizio sull'operato di un professionista richiede una preventiva e accurata informazione, difficilmente attuabile da tutti i membri della giuria.

La *Responsive evaluation* rappresenta, per eccellenza, la concezione costruttivista della conoscenza, applicata alla valutazione: l'idea che la valutazione di un programma debba essere costruita dallo scambio dei significati e dei punti di vista dei suoi protagonisti. Nella proposta di Stake è presente un aspetto formativo per i partecipanti, insito sia nell'intervento del valutatore che nel processo di valutazione di per se stesso.

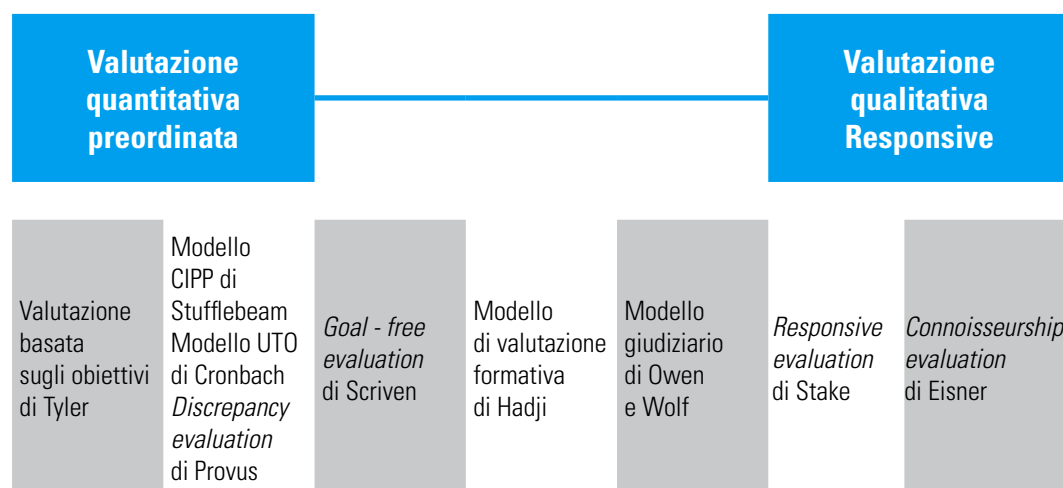
In merito alla valutazione dei docenti, sempre evinta dalle principali linee della *Responsive evaluation*, risulta ineliminabile la partecipazione dei soggetti valutati, sia nel fornire le informazioni, sia nel formulare i criteri di valutazione. Le osservazioni si baseranno principalmente sulle attività reali condotte dal docente, più che sulle intenzioni, nell'ottica di una valutazione *client centered*.

Il modello di valutazione dei programmi di Eisner si situa in posizione antitetica rispetto all'intento positivista di rendere la valutazione oggettiva e trasparente, promuove la valutazione come riconoscimento delle qualità particolari e specifiche di un oggetto educativo. La finalità del processo valutativo è portare i partecipanti a percepire ed apprezzare l'evento educativo. Il *connoisseurship*, secondo l'autore, ha anche il compito di formare, nei protagonisti della valutazione, la sue medesime capacità che verranno affinate con l'esperienza.

Per la sua connotazione indissolubilmente legata alla capacità e padronanza del valutatore, resta problematica la comunicazione del giudizio o apprezzamento, e il coinvolgimento, in chiave formante, dei protagonisti (o degli oggetti) della valutazione.

La rappresentazione grafica dell'*excursus* presentato, appare come un *continuum* che procede dal paradigma della valutazione quantitativa al paradigma qualitativo, comincia da Tyler fino a giungere ad Eisner.

**Tabella 9. Schema lineare delle valutazioni di programma dai modelli quantitativi preordinati ai modelli qualitativi Responsive.**



**Fonte:** Plessi, P. (2004). *Teorie della valutazione e modelli operativi*, p. 251. Brescia: La Scuola.

Un'altra possibile direzione, nella lettura della comparazione tra i modelli valutativi, è lo spostamento da strutture preordinate, come ad esempio le proposte di Tyler, Stufflebeam, Cronbach e Provus, a approcci meno strutturati, come quelli di Scriven, Owen e Wolf, fino ad arrivare al processo valutativo, che si struttura *in itinere*, della *Responsive* e della *Connoisseurship evaluation*.

### Gli insegnanti, da recettori di informazioni a protagonisti

Si può individuare una linea di tendenza nella quale il ruolo e il rilievo assegnati ai soggetti partecipanti alla valutazione, nel nostro caso gli insegnanti che intervengono a qualche titolo nella valutazione del programma, muta in modo graduale verso un sempre maggiore protagonismo (sempre seguendo la collocazione dei modelli da quelli di stampo quantitativo a quelli di carattere qualitativo). Se nel modello *Objectives based* il docente è recettore delle informazioni ricavate circa i risultati degli apprendimenti degli studenti, nel CIPP e nell'UTOS assume il compito di fornire informazioni fondamentali al valutatore perché sia messo in grado di valutare il processo. In Cronbach il docente, insieme agli *stakeholders*, è interpellato anche per la definizione delle domande alle quali ricercare una risposta tramite la valutazione.

La funzione informativa da parte dell'insegnante in favore del valutatore, assume contorni specifici per Scriven, che lo ascolta per ricostruire gli antefatti rispetto agli esiti del programma, applicando il *Modus operandi method*; l'esclusione dell'obiettivo come punto di riferimento, consente al docente e al valutatore di prendere in considerazione interessanti elementi, diversamente tralasciati.

Provus prevede che l'insegnante partecipi alla definizione degli *standard* di apprendimento del curriculum nel quale opera, in modo da renderli aderenti al contesto locale e reale per evitare un'eccessiva *standardizzazione*.

In Stake tutta la valutazione si sviluppa a partire dagli *issues* individuati dai partecipanti; l'incontro e il dialogo con gli attori del programma, quindi un loro contributo attivo, è imprescindibile già nella fase formulazione degli *standard*, affidata alle percezioni e opinioni dei docenti.

L'apporto attivo degli insegnanti è fondamentale per Owen e Wolf, che fondano la valutazione del programma sulla testimonianza dei partecipanti e dei gruppi d'in-

teresse; il progetto valutativo di Eisner mira alla valorizzazione e all'apprezzamento degli eventi educativi, pur se il processo resta completamente in mano al valutatore e alla sua *connoisseurship*, è prevista la collaborazione attiva dei docenti che, al termine dell'intervento valutativo, dovranno essere in grado di giudicare e apprezzare l'oggetto educativo.

In Hadji il protagonista della valutazione dell'oggetto educativo è il responsabile dell'azione educativa stessa, che si serve delle informazioni valutative per regolare e autoregolare il processo di insegnamento - apprendimento. Il suo compito è particolarmente complesso, è tenuto a prendere in considerazione non soltanto il giudizio sull'esito di apprendimento, ma a comprendere il risultato per adattare la sua azione di insegnamento.

### Dall'informazione a forme di comprensione del vissuto

Nel proseguire l'analisi comparativa delle caratteristiche dei modelli di valutazione, si nota come il ruolo assegnato agli attori della valutazione e il loro coinvolgimento vada di pari passo con lo spostamento verso approcci qualitativi. Similmente, prendendo in esame l'importanza attribuita a forme di comprensione del vissuto dei protagonisti, si procede, in modo figurato, dai modelli quantitativi preordinati, nei quali il coinvolgimento del soggetto è esteriore, per giungere ai modelli qualitativi *responsive*, dove il soggetto e il suo mondo interiore sono protagonisti.

**Figura 3: Ruolo e coinvolgimento del soggetto all'interno del processo di valutazione del programma nei diversi approcci.**



La figura rappresenta il passaggio del soggetto, nel processo di valutazione, dal ruolo di recettore a partecipante attivo per giungere a quello di protagonista. Il coinvolgimento del soggetto segue la medesima progressione, spostandosi dall'esterno (quando il soggetto è recettore), all'interno (quando il soggetto è partecipante e protagonista). (Fontani, 2015)

Se per Tyler gli attori del programma sono recettori dei risultati conclusivi della valutazione (salvo per la versione primigenia), Stufflebeam e Cronbach prevedono, nel corso del processo, uno scambio tra il valutatore e i protagonisti, nel quale il rilievo dato dalla loro esperienza è costituito dalla raccolta di dati e informazioni utili

alla valutazione, oltre che alla formulazione delle domande e dei temi pregnanti. I partecipanti alla valutazione, secondo Scriven, contribuiscono a dotare il valutatore degli indizi necessari a condurre l'indagine, per risalire agli antefatti che hanno prodotto determinati risultati.

Il livello di coinvolgimento degli attori del programma va da un minimo (Tyler) ad un maggior rilievo (Stufflebeam, Cronbach, Provus, Scriven), sebbene tutti questi autori attendano apporti di carattere strettamente cognitivo e concettuale.

La valutazione dell'atto educativo di Hadji, porta avanti l'intento, tramite l'utilizzo dell'informazione scaturita dalla valutazione per la regolazione degli interventi, di coscientizzazione del docente (e dello studente). Per questo motivo rappresenta un punto di passaggio, dai modelli nei quali la partecipazione degli attori è di carattere razionale, agli approcci che prevedono un coinvolgimento anche rispetto alle esperienze, ai vissuti e alle opinioni.

La testimonianza dei protagonisti del programma è reputata, da Owen e Wolf, la fonte essenziale per la conduzione della valutazione; il punto di vista personale e il vissuto soggettivo improntano, all'interno di un procedimento simil-giudiziario, il processo valutativo.

L'approccio *Responsive* di Stake incarna perfettamente la valutazione plasmata sulle esigenze e sui vissuti degli attori del programma; si modella sugli *issues* portati dai partecipanti, nella direzione degli *standard* da loro stessi definiti, basandosi sui loro vissuti e sui loro valori. I partecipanti sono chiamati ad un coinvolgimento, per la riuscita del processo valutativo, nel quale portano tutto loro stessi, la loro razionalità, emotività e capacità di giudizio.

Il culmine, relativamente al coinvolgimento del mondo interiore dei partecipanti all'interno del processo valutativo, è raggiunto dalla *Connoisseurship evaluation*. Il valutatore, attraverso una vivida narrazione ritrae l'atto educativo e i suoi protagonisti, per comprenderlo, valutarlo ed apprezzarlo. Dal momento che Eisner persegue l'intento di cogliere la specificità e l'unicità dell'evento educativo, il *connoisseurship* è particolarmente attento agli aspetti personali e interiori dei suoi protagonisti.

## 2.2

---

### *LA TEACHER EVALUATION*

Gli studiosi statunitensi, per diversi decenni, volgono esclusiva attenzione all'elaborazione delle teorie della valutazione e all'ideazione di modelli di valutazione del programma. Gli insegnanti, nel corso di questo periodo, sono considerati partecipanti al processo di valutazione a diverso titolo, tuttavia non sono ritenuti un elemento sul quale concentrare un'attenzione che li distingua dal resto, tanto che la *personnel evaluation* è definita da Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 2011) un vero e proprio *ghost* nel panorama della *program evaluation*.

Soltanto in una fase successiva, nel momento in cui le teorie e i modelli di valutazione del programma raggiungono un elevato livello di definizione, qualche autore si dedica esplicitamente alla valutazione dei docenti. Alcuni studiosi sviluppano una proposta di valutazione degli insegnanti in coerenza con il proprio modello di valutazione del programma, altri stabiliscono alcuni criteri irrinunciabili, altri ancora non se ne occupano in modo esplicito.

Prenderemo in esame, in quanto denso di fondamentali istanze, il pensiero di Scriven e di Stake sulla *teacher evaluation*; dell'uno passeremo in rassegna i criteri e gli strumenti elaborati, dell'altro l'orientamento complessivo espresso.

## 2.2.a L'intenzionalità nella valutazione dell'insegnante

Gli autori che si occupano di *educational evaluation* rivolgono un'attenzione specifica alla valutazione degli insegnanti in approfondimenti successivi rispetto alle teorie e ai modelli di valutazione dei programmi. Il *focus* principale, almeno fino agli anni '90, rimane il curriculum e la valutazione del suo funzionamento e della sua efficacia. Questa finalità è perseguita in modo circoscritto al raggiungimento degli obiettivi del programma da Tyler, tramite un sostanziale ampliamento al contesto, agli *inputs* e con un'attenzione al processo, da parte di Stufflebeam. Cronbach interpreta, invece, l'esigenza di comprendere intenzionalmente gli esiti imprevisti che si generano all'interno di un curriculum, mentre Provus intende la complessità dei nessi causali tra l'azione educativa ed i suoi esiti, introduce, inoltre, il *problem solving* per indagarli e porre rimedio alle *discrepancies*. Scriven realizza la consapevolezza che la conoscenza degli obiettivi, da parte del valutatore, è un filtro che gli impedisce di cogliere tutti gli aspetti che non rientrano strettamente nei *goals*. La proposta di Stake intende avvicinare ulteriormente il curriculum reale alla sua valutazione, è un approccio *responsive* che si modella intorno ai partecipanti e al contesto. Eisner si spinge a valorizzare l'aspetto di unicità dell'evento educativo fino a porre la finalità della valutazione in un suo apprezzamento e valorizzazione.

All'interno di questi modelli gli insegnanti da partecipanti alla valutazione del curriculum, assumono ruoli e rilievo differenti, come descritto nei precedenti paragrafi.

Alcuni criteri di valutazione dei docenti si possono situare all'interno dei modelli di valutazione del programma, elaborate dagli autori nordamericani, tramite un processo deduttivo. Nel ragionare in questo modo la valutazione dell'azione di insegnamento di stampo tyleriano si basa sul raggiungimento da parte degli studenti degli obiettivi di apprendimento, mentre Stufflebeam la considera come una delle parti che contribuiscono al quadro valutativo globale. La funzione educativa del valutatore, l'attenzione agli esiti non preventivati e l'analisi dei risultati scomposti, sono elementi fondamentali in Cronbach per la valutazione del programma, e si desume, per quella dell'insegnante. In Provus emerge l'importanza della collegialità, nello *staff* di programma e di valutazione, così come la definizione locale dello *standard* è un importante fattore nella valutazione del docente.



Con Stake si realizza l'approdo alla fenomenologia, di conseguenza si verifica un mutamento nell'approccio, la valutazione del docente si può attuare soltanto con una sua fattiva collaborazione. È l'insegnante a definire, tramite l'espressione della propria opinione su quello che intende essere "il buon insegnante", i criteri di valutazione. Il processo valutativo, nella maggior consapevolezza raggiunta dal docente, riveste anche uno scopo formativo.

Da Scriven giunge, invece, l'invito a verificare la validità del profilo professionale del docente, similmente alla riprova del valore degli obiettivi del programma. L'autore rileva la differenza tra il *worth* e il *merit* dell'insegnante, distingue tra la preparazione e la capacità del professionista e verifica quanto vadano a rispondere ai *needs* degli studenti e dei *consumer*. La valutazione del docente, nell'approccio di Eisner, avviene nel corso della relazione educativa con lo studente. Al termine del processo, del quale resta sempre il conduttore il *connoisseurship*, il docente arriva ad una piena consapevolezza dell'evento e, si presume, del valore del proprio operato.

Il modello giudiziale di Wolf e Owen propone un procedimento per opposizioni di vedute ed opinioni, nel caso ipotizzato rispetto agli insegnanti ed al loro lavoro, con le problematiche e i rischi segnalati in precedenza.

Una valutazione degli insegnanti insita nel modello dell'atto educativo di Hadji dovrebbe prevedere un'informazione continua per la regolazione e l'autoregolazione del processo di insegnamento-apprendimento. Nelle fasi più avanzate della proposta, l'ipotesi è quella di un'autovalutazione e autoregolazione, con lo svantaggio che, senza il *feedback* e il confronto con il valutatore, il docente sia disorientato oppure non persevera nel processo.

### **2.2.b Focalizzazione specifica sulla valutazione dell'insegnante**

A questo punto del discorso è necessario un inciso: l'insegnante, negli Stati Uniti, patria della maggior parte degli autori che si occupano della valutazione dei programmi, interpreta il suo ruolo e la sua funzione all'interno di una comunità locale.

Tale comunità richiede l'assolvimento dei propri bisogni di istruzione ed educazione, la scuola e il curriculum rappresentano la risposta istituzionale a questi bisogni.

La centratura specifica sulla valutazione dell'insegnante, o del suo lavoro, giunge non a caso, nel momento in cui i modelli di valutazione del curriculum raggiungono una certa compiutezza nell'elaborazione. Difatti, soltanto all'interno di una teoria ed un modello di valutazione del curriculum, viene reputata possibile, ed eventualmente concepita, una valutazione dell'insegnante. Questa modalità nel procedere negli studi di *educational evaluation*, orienta la nostra riflessione all'esigenza di definizione prioritaria dell'idea di "buon curriculum", o di "buona scuola", rispetto all'elaborazione del concetto di "buon insegnante". Similmente, sul piano procedurale ed operativo, valutare il docente come un elemento avulso dal contesto nel quale opera può ingenerare degli errori, in quanto fornisce un quadro parziale del suo operato. Vengono a mancare, ad esempio, le informazioni rispetto alla partecipazione del docente alle attività gestionali o formative dell'Istituto, alla sua capacità di collaborare in un *team*. Senza tener conto in alcun modo del contesto, il confronto tra il lavoro del docente di un quartiere residenziale di una grande città e quello di una scuola di montagna, oppure di un Istituto scolastico con una ricca offerta formativa, e quello di un Istituto deprivato e problematico, produrrebbe una valutazione errata e fuorviante. In altre parole, nel caso in cui si separasse la valutazione del docente da quella del contesto, decadrebbe la possibilità di comparare il suo operato con quello dei suoi pari e si farebbe riferimento ad uno *standard* assoluto, con il rischio di un'elevata competitività e frustrazione.

Queste le premesse essenziali per intendere con maggior consapevolezza il pensiero di Scriven e Stake riguardo la valutazione dei docenti.

### **2.2.c Perché il pensiero di Scriven e Stake?**

Scriven è definito da Shadish e considerato dalla maggioranza dei colleghi: "*The first and the only mayor evaluation theorist to have an explicit and general theory of valuing (Shadish in Alkin, 2004. P. 32)*". La scelta di approfondire il suo pensiero in merito alla valutazione dei docenti avviene quasi inevitabilmente, in virtù della sua elabo-

razione di una teoria della valutazione organica, sistematica e di sintesi concettuale rispetto all'azione educativa ed alla sua valutazione.

La valutazione proposta da Scriven è inoltre, a parere di Stufflebeam, una *true evaluation*, in quanto ha l'intento di giudicare interamente il merito ed il valore, nel presente caso, dell'insegnante.

L'orientamento propugnato per la prima volta dall'autore, pone la valutazione in un'ottica di servizio al cittadino, al genitore, allo studente. In realtà la vera e propria "rivoluzione copernicana" proposta da Scriven è la valutazione *Goal free*, nella quale il valutatore, non condizionato nell'osservazione e nella raccolta di informazioni dagli obiettivi, presta maggiore attenzione al contesto. Il *focus* del valutatore si concentra sugli effetti reali del programma, inclusi gli esiti imprevisti, aspetti che in una valutazione *Goal oriented* passano tendenzialmente in secondo piano.

L'autore introduce, con il *Modus operandi method*, l'idea di una catena causale complessa da indagare con numerosi indizi, non semplicemente servendosi dei risultati di apprendimento come esito lineare di un legame causa - effetto.

Anche l'approccio valutativo elaborato da Stake è reputato da Stufflebeam una *true evaluation*. A differenza di Scriven, per Stake la valutazione ha una vocazione *client oriented*, si compie per servizio a chi la richiede e ne abbia necessità. Inoltre, il cambio di paradigma effettuato dall'autore, da una valutazione improntata al neopositivismo ad una matrice fenomenologica, porta a fondarla sulla pluralità e molteplicità dei punti di vista e opinioni dei partecipanti. La collaborazione dei protagonisti della valutazione diviene indispensabile per una costruzione condivisa dei significati e, quindi, per la sussistenza della valutazione stessa. Da questo processo discende la valenza formativa per partecipanti.

La valutazione diviene *responsive*, rispondente ai soggetti che vi prendono parte, in quanto condotta sulla base delle loro istanze, e sensibile al contesto, per l'immersione del valutatore nell'ambiente di realizzazione del programma. Anche la *Responsive evaluation* si occupa delle reali attività del programma (o dell'insegnante), di quanto è effettivamente realizzato, piuttosto che delle dichiarazioni d'intenti iniziale.

In conclusione si può affermare che entrambi gli autori richiamano principi di cruciale importanza ai quali la valutazione deve attenersi: la focalizzazione sul reale ed effettivo valore di un programma (non agli obiettivi preventivati) richiamata da Scriven, l'approfondita comprensione dei vissuti e dei significati dei protagonisti del programma, sollecitata da Stake.

## 2.2.d Scriven e la *teacher evaluation*

Scriven (1983) dedica un intero paragrafo di *Evaluation ideologies* ad esporre le proprie idee in merito alla valutazione dell'insegnante. Solleva la distinzione, rilevante anche rispetto alla valutazione dei programmi, tra il *merit* e il *worth*:

*First, it has rarely been remarked that there is a complete difference between an evaluation of worth in teaching, and that these two considerations have quite different relevance to different kinds of personnel decision. The evaluation of worth (to the institution) is an evaluation which brings in questions of the salaries in the marketplace, of the extent to which the subject matter is popular or essential to mission, of payoffs from fame (in the media sense) of the instructor and so on. None of these is involved in the evaluation of professional merit, a property of the individual and his or her performance against the standards of merit in that profession (Scriven, 1983. P. 243).*

Questo distinguo implica la necessità di una scelta, a monte della valutazione, riguardo la sua stessa finalità. L'autore indica confacente all'assunzione e al mantenimento dell'incarico una valutazione sulle basi del valore e del merito congiunti, mentre, per quanto riguarda l'assegnazione di promozioni e premi, reputa sufficiente la valutazione del merito.

Si dedica, in particolar modo in *Unified theory approach to teacher evaluation*, ad individuare (all'interno di approcci basati sul metodo, sui criteri, ibridi o sul *Total quality management*) errori comunemente commessi ma invalidanti la valutazione. Nell'esaminare la validità dei principali modelli di valutazione degli insegnanti, rintraccia i seguenti limiti: la vaghezza nella definizione del livello di *performance* accettabile,

la mancanza dei alcuni criteri di valutazione (ad esempio il lavoro extra-classe del docente), l'inclusione di criteri irrilevanti, la non significatività statistica di alcune procedure e strumenti (si considera una sola visita e osservazione del docente). Scriven prosegue ponendo il problema delle visite e osservazioni "falsate" dalla presenza del valutatore, ingiustificato, quindi, generalizzare le conclusioni; si aggiungono alla lista gli errori di ponderazione, ai quali va soggetto in particolar modo il modello basato sulla visita degli ispettori; l'autore ascrive il difetto dell'uso di misure manipolabili alle valutazioni dei docenti fondate sugli *high-stakes tests*. Identifica, infine, nei *Duties-based approach*<sup>3</sup>, che utilizzano analisi normative del lavoro, i modelli legittimati a giudicare le *performances (merit)* dei docenti.

Coerentemente con questa visione Scriven (1994) elabora una *Check list Duties of the teachers*, aggiornata ripetutamente fino all'ultima versione del 2015, con relativo testo esplicativo:

Tabella 10: **Duties of the teachers.**

### OUTLINE OF DUTIES OF THE TEACHER

#### 1. KNOWLEDGE OF SUBJECT MATTER

- A. In the fields of special competence
- B. In across-the-curriculum subjects

#### 2. INSTRUCTIONAL COMPETENCE

- A. Communication skills
- B. Management skills
  - i. Management of process
  - ii. Management of progress
  - iii. Management of emergencies
- C. Course construction and improvement skills
  - i. Course planning
  - ii. Selection and creation of materials
  - iii. Use of available resources
    - (a. Local; b. Media; c. Specialists)
  - iv. Evaluation of course, teaching, materials, and curriculum

### 3. ASSESSMENT COMPETENCE

- A. Knowledge about student assessment
- B. Test construction/administration skills
- C. Grading/ranking/scoring practices
  - i. Process
  - ii. Output
- D. Recording and reporting student achievement
  - i. Knowledge about reporting achievement
  - ii. Reporting process
 (to: a. Students; b. Administrators; c. Parents; d. Others)

### 4. PROFESSIONALISM

- A. Professional ethics
- B. Professional attitude
- C. Professional development
- D. Service to the profession
  - i. Knowledge about the profession
  - ii. Helping beginners and peers
  - iii. Work for professional organizations
  - iv. Research on teaching
- E. Knowledge of duties
- F. Knowledge of the school and its context

**Fonte:** Scriven, M. (2015). *Duties of the teachers*. Claremont Evaluation Center<sup>14</sup>.

## 2.2.e Stake e la *teacher evaluation*

In merito alla *teacher evaluation*, Stake esprime la propria posizione con queste parole: “By «evaluation» I mean: coming to know the quality of the act, the merit and shortcoming of teaching (Stake, 1998. P. 2)”. Il suo intendimento, lo scopo di valutare il merito (e il valore) dell’oggetto, è del tutto sovrapponibile all’intento di Scriven, differenti sono invece i paradigmi di riferimento, gli approcci valutativi e gli strumenti utilizzati.

La qualità dell’insegnamento resta in gran parte sconosciuta ai più, secondo l’autore, per la presenza di elementi di singolarità ed irripetibilità: “Those of us not in a classro-

4 Retrieved in January 2016 from: [http://michaelscriven.info/images/DUTIES\\_OF\\_THE\\_TEACHER.2.12.15-2.pdf](http://michaelscriven.info/images/DUTIES_OF_THE_TEACHER.2.12.15-2.pdf)

*om do not know the quality of teaching in that room (Stake, 1998. P. 2)*”, e per la percezione superficiale che le persone ne hanno “*We sometimes know some folks who like the teacher and some who don't, but we barely know anything about the quality of the actual teaching (Ibidem. P. 2)*”. La *enormously intricate society* nella quale la maggior parte delle persone vivono, rende deboli gli indicatori in base ai quali valutare l'insegnamento. Inoltre, sempre secondo Stake, gli “*Student test scores are only weakly related to quality of teaching (Ibidem. P. 3)*”, in quanto non riflettono nelle loro misurazioni quanto di buono i docenti stanno facendo con il loro contributo. Il problema risiede nella lontananza dei *test* dalla comprensione dell'idea di “buon insegnamento”:

*Assessment has been at the hearth of school functioning for a quarter of a century but it has not provided even a small idea of which teachers, which schools, and which cities are doing a good job of teaching (Ibidem. P. 3).*

Diversamente da Scriven, che mette in discussione la validità dei *test*, laddove non si cerchi di isolare nei risultati il contributo dell'extra-scolastico, Stake ne contesta la fondatezza alla base.

Stake sottolinea nuovamente la distanza tra l'*assessment* e il significato a proposito delle liste di responsabilità dei docenti, utilizzate sia in modo informale ed implicito sia con apparati valutativi imponenti, e della loro separatezza dalla percezione e dai significati dell'insegnamento. Sostiene, infatti, che non esista una vera qualità dell'insegnamento, in quanto dipende da ciò che le persone intendono, “*But there is such a thing as quality of teaching because, some of the time, many agree on what is good and bad teaching (Ibidem. P. 3)*”.

Anche nella *supervisory evaluation*, a parere dell'autore, si corre il rischio di valutare il docente secondo i criteri intuitivi ed inconsapevoli del superiore. Mette, inoltre, in guardia dal rischio che ci si allontani ulteriormente dal significato dell'insegnamento se si innesca la reazione del *Teaching to rubric*, ossia un acritico conformarsi dell'operato del docente agli indicatori prestabiliti.

La valutazione del docente, per essere coerente con l'idea del “buon docente”, deve includere il contributo che il soggetto apporta alla *community of practice* della quale fa parte: “*Both individual and team contributions need to be considered if teaching is to be*

*evaluated at all (Ibidem. P. 7)*". Stake sostiene, infatti, che per quanto un insegnante concorra in modo carismatico, innovativo e autorevole, il suo intervento può essere debole, mal condotto e anacronistico, se non è integrato con l'operato dei colleghi della medesima comunità.

## 2.2.f Linee di tendenza e di sviluppo

Nonostante le profonde differenze che caratterizzano i due autori, a partire dal paradigma epistemologico di riferimento fino al destinatario e beneficiario della valutazione, nelle idee che esprimono rispetto alla *teacher evaluation* si rintracciano alcune linee di tendenza comuni. L'individuazione di elementi accostabili non ci porta alla costruzione, che sarebbe peraltro forzata, di un ulteriore modello di valutazione dell'insegnante, piuttosto a ricavare indicazioni e raccomandazioni preziose, tanto più condivise dai due eminenti autori.

L'attenzione al programma reale e non al programma delle intenzioni, di conseguenza al "*what teacher do*" è sostenuto da Scriven nell'ottica della *Goal free evaluation* e da Stake nell'ambito della *Responsive evaluation*. Il valutatore osserva l'operato dei docenti nel contesto e le prassi attivate in situazione, anziché far riferimento al "dover essere" degli obiettivi e del programma.

Entrambi gli autori attribuiscono, negli equilibri della valutazione degli insegnanti, un particolare peso agli aspetti extra-curricolari della professione, alla partecipazione attiva all'organizzazione e gestione dell'istituzione scolastica. Stake, nel corso di un'intervista del 1998, puntualizza alcuni aspetti da mettere in correlazione ad un "buon insegnamento", tra i quali: "*A teacher should be evaluated on contributions to the entire instructional program, not just to his or her own classes (Ibidem. P. 6)*".

Similmente Scriven, con particolare riferimento ai modelli di valutazione basati sulle competenze, afferma:

*Much of a teacher's duties refer to activities outside the classroom (e.g. working with parents, with committees, marking student papers, constructing tests). (...) Any approach that ignores any of these is seriously, and likely to be fatally, incomplete (Scriven, 1995. P. 126).*



Tali esortazioni rimandano ad una concezione del “buon insegnante”, che approfondiremo in seguito, come professionista dalle competenze molteplici ed articolate, riferite sia agli aspetti strettamente legati al processo di insegnamento - apprendimento, sia a quelli relazionali e gestionali.

Riguardo l'utilizzo e la combinazione di indicatori, strumenti e procedure per valutare gli insegnanti, entrambi gli studiosi attestano una maggior affidabilità al processo valutativo che ne accosti più d'uno. Al tempo stesso, Scriven in *Evaluation Ideologies*, mette in guardia da un'eccessiva frammentarietà che pone il problema dell'assegnazione del peso relativo all'interno del giudizio, di ciascun indicatore. I suoi suggerimenti per la composizione di un quadro valutativo equilibrato si rintracciano nel testo: “*In the case of summative teacher evaluation, the clearly superior alternative is the use of direct evidence of learning, plus appropriate standards obtained from suitable comparisons with other teachers of similar children (Scriven, 1983. P. 244)*”, da associare all'ispezione, da parte del valutatore, dei materiali prodotti dagli studenti e alla visione di un *dossier* elaborato dall'insegnante stesso. Scriven predilige, in un certo modo la valutazione sommativa, intesa come un giudizio olistico che non perda di vista la globalità e, contemporaneamente, tenga conto della complessità dell'oggetto da valutare. Reputa, invece, che la valutazione formativa si realizzi tramite elementi di analisi e valutazione scomposti, che rendono difficile un collegamento certo di causa ed effetto, tale da permettere uno specifico intervento di miglioramento. Di conseguenza, l'alternativa è la scoperta diretta:

*Absent a diagnosis of the causes of failure, whence comes a prescription? Although the traditional approach to remediation is through explanation, the occasional success of “folk-medicine” demonstrates the possibility of finding remedies whose success is not inferred from a general explanatory theory, but discovered directly (Ibidem. Pp. 247-248).*

Scriven suggerisce, infine, un'altra opzione per fornire evidenze che supportino la validità della valutazione: “*The latter is provided on a holistic basis, e.g., by correlational data relating evaluations by this method (or these judges) with the subsequent performance of the criterion variable (Ibidem. P. 248)*”.

Stake, in riferimento a strumenti e procedure anziché ai criteri, sostiene a sua volta che:

*No instrument or procedure should be used alone. If we don't have three or more ways of getting a look at teaching quality, we shouldn't use any. One view of the Indian elephant is not better than no view at all (Stake, 1998. P. 6).*

Pone un “limite minimo” di utilizzo di tre strumenti e procedure differenti, è immediato il richiamo alla triangolazione<sup>5</sup> (Stake, in Giovannini (Eds), 1988. P. 59), in questo caso degli strumenti, per garantire validità alla valutazione.

Seguono alcune tabelle che riportano in forma schematica il pensiero di Scriven e Stake in merito alla valutazione dei docenti. Si mettono in evidenza il paradigma di riferimento, il modello operativo, la funzione della valutazione, la metodologia e gli strumenti utilizzati, il ruolo del valutatore e del valutato, l'idea di buon insegnante, gli scopi per i quali valutare un docente, e alcuni possibili sviluppi degli approcci dei due autori.

---

5 L'autore precisa i quattro modi con i quali ratificare l'osservazione con la triangolazione: 1) *guardare ripetutamente*; 2) *fare osservare da altre due persone*; 3) *usare strumenti diversi*; 4) *usare tre punti di vista diversi*. Conclude affermando che: *Nella triangolazione non ci aspettiamo sempre che le cose triangolino; alcune cose sono veramente diverse, quando sono considerate da occhi diversi*. Traduzione G. Rabitti.

Tabella 11: **La valutazione del docente all'interno della valutazione del programma, secondo l'approccio *goal free* di Scriven.**

<b>Paradigma di riferimento</b>	Realismo post-positivista, tendenzialmente quantitativo.
<b>Funzione e scopo della valutazione</b>	Scopo della valutazione è giudicare il valore di un prodotto educativo o di un servizio per consentire all'utente di scegliere.
<b>Modello operativo</b>	Il valutatore è osservatore esterno e deve informare, illuminare, gli utenti sulla qualità del prodotto. Il giudizio nasce dalla comparazione tra prodotti. Gli effetti vengono descritti nel modo più oggettivo possibile. La valutazione è progetto che si intreccia con il progetto didattico.
<b>Metodologia e strumenti privilegiati</b>	Metodo suggerito è il <i>Modus operandi method</i> che consiste nella ricerca di legami causali tra gli esiti e le azioni precedenti. Tra gli strumenti suggeriti: <i>checklists</i> , analisi dei bisogni, piani sperimentali e quasi sperimentali, analisi del costo.
<b>Ruolo del valutatore</b>	Il valutatore è esterno al programma e deve mantenere distanza e obiettività. È un "consumatore illuminato".
<b>Ruolo del soggetto valutato</b>	Il soggetto valutato è un "oggetto osservato" al quale viene comunicata la valutazione al termine del processo.
<b>Idea del buon insegnante</b>	<i>Check list</i> criteri.
<b>Per quali scopi valutare un insegnante</b>	Di un insegnante si può valutare <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Merit: is measured against professional standards.</i></li> <li>• <i>Worth: is measured against institutional and societal needs</i> (Scriven, 1995. P. 111.)</li> </ul>
<b>Modello di valutazione dell'insegnante (<i>Merit</i>)</b>	L'autore delinea alcuni criteri esaminando gli aspetti critici di alcuni modelli esistenti, alcuni basati sul metodo, altri sui criteri: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaghezza sul livello di performance accettabile;</li> <li>• Mancano i criteri per la valutazione del lavoro extra-classe;</li> <li>• Una visita e un'osservazione non sono statisticamente significativi;</li> <li>• Visite e osservazioni sono "falsate" dalla presenza dell'osservatore;</li> <li>• La sintesi valutativa dipende molto dal peso attribuito ai diversi elementi;</li> <li>• Le misure utilizzate hanno un margine di manipolabilità (Scriven, 1995. Pp. 125-128 - <i>Sintesi e traduzione dell'autrice</i>)</li> </ul>
<b>Linee di sviluppo</b>	Accertamento continuo e progressivo dei compiti dell'insegnante, oltre a quello dell'insegnamento. Verifica continuativa della validità del profilo professionale. In ottica <i>goal free</i> : attenzione agli esiti non previsti del processo di insegnamento-apprendimento, elementi che sfuggono completamente alle rilevazioni e alle valutazioni.

(Fontani, 2015)

Tabella 12: **La valutazione del docente all'interno della valutazione del programma, secondo l'approccio responsive di Stake.**

<b>Paradigma di riferimento</b>	Qualitativo. Epistemologia soggettivista costruttivista ermeneutica.
<b>Funzione e scopo della valutazione</b>	La valutazione è un processo di comprensione dell'evento educativo reale descritto in tutte le sue dimensioni, scopo del valutatore è illuminare la realtà per renderla comprensibile, facilitare l'espressione dei soggetti coinvolti, far emergere le loro molteplici interpretazioni, immagini, valutazioni, opinioni e attese.
<b>Modello operativo</b>	Non esiste uno <i>standard</i> che rappresenti un valore assoluto con cui confrontare il reale, esistono solo molteplici valori, tanti <i>standard</i> quanti sono gli attori dell'evento che debbono essere resi espliciti.
<b>Metodologia e strumenti privilegiati</b>	Privilegia metodologie e strumenti che facilitano l'incontro con le persone, il dialogo, la relazione: intervista, osservazione, studio di caso, sociodramma, dibattito, ma non rifiuta completamente strumenti e dati di carattere quantitativo
<b>Ruolo del valutatore</b>	Il valutatore ha un ruolo formativo e di facilitazione. La valutazione non è suo compito esclusivo, bensì deve agevolare il dialogo e negoziare i significati.
<b>Ruolo del soggetto valutato</b>	Il soggetto valutato partecipa attivamente, contribuisce alla creazione dei significati. Cambia tramite la progressiva coscienza dei significati, è un soggetto che valuta e apprende.
<b>Idea del buon insegnante</b>	Non esiste, è una costruzione sociale. Con i <i>test</i> si è presunto di valutare il buon insegnante. Spesso le liste sono le intuizioni inconsapevoli del direttore sul buon insegnante. Rischio del " <i>teach to rubric</i> ".
<b>Per quali scopi valutare un insegnante</b>	<i>"By "evaluation" I mean: coming to know the quality of the act, the merit and shortcoming of teaching (Stake, 1998. P. 2)".</i>
<b>Modello di valutazione dell'insegnante (Merit)</b>	L'autore fornisce alcune indicazioni rispetto agli errori da evitare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• non utilizzare uno strumento o una procedura soltanto;</li> <li>• valutare anche il contributo del docente all'intero programma didattico;</li> <li>• possiamo usare la ricerca sull'insegnamento per suggerire modi di migliorare l'insegnamento ma non per valutare;</li> <li>• si devono valutare il contributo individuale e di team.</li> <li>• <i>"(...) good research about pedagogical factors statistically associated with good teaching is not a sufficient ground for evaluating a particular teacher's teaching good or bad (Stake, 1998. P. 7)".</i></li> </ul>
<b>Linee di sviluppo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valutazione autentica delle performances degli studenti;</li> <li>• <i>"Teacher evaluation will sometimes need to support the teacher who nurtures experiences over the one who develops competitive fitness".</i></li> <li>• <i>"The quality of teaching then is not one rubric fits all but according to a different contract with each teacher (Stake, 1998. P. 8)".</i></li> </ul>

(Fontani, 2015).

Riprendiamo, dalla tabella di sintesi sulla valutazione dei docenti come delineata da Scriven e Stake, soltanto i possibili sviluppi e scenari futuri, accennati dai due autori in articoli ed interviste o desunti dalle loro teorie valutative.

I principali moniti di Scriven hanno come comune denominatore il tema della verifica della validità: per la valutazione degli insegnanti invita alla riflessione e all'approfondimento rispetto ai compiti del docente nell'insegnamento e non e all'accertamento ciclico della validità del profilo professionale.

Secondo l'autore sono da tenere in considerazione per la valutazione dei programmi, e possiamo dedurre anche per la valutazione degli insegnanti, gli esiti imprevisti del processo di insegnamento - apprendimento, elementi che nella maggior parte dei casi sfuggono del tutto alle rilevazioni, e conseguentemente alle valutazioni.

Gli interventi di Stake vanno nella direzione di rintracciare il senso del valutare: l'autore prefigura, nell'intervista del 1998, la necessità di una valutazione autentica delle *performances* degli studenti, sostiene la valutazione a supporto dell'insegnante che compie esperienze significative piuttosto che a vantaggio di quello che sviluppa una preparazione ai fini competitivi. Stake intende, inoltre, la qualità dell'insegnamento non definibile attraverso una rubrica uguale per tutti, ma come un diverso e preciso impegno per ciascuno.

## Capitolo 3

---

# LA VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE

## 3.1

---

### LA SCELTA PREVENTIVA DEI CRITERI DI VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE

La conoscenza e consapevolezza dei criteri è preliminare a qualsiasi operazione di valutazione istituzionale; anche nel caso della valutazione del docente è necessario, prima di effettuare scelte procedurali e metodologiche, essere coscienti di quello che si intende con il “buon insegnante”.

Una tendenza generalizzata è la convinzione di avere le idee chiare in proposito, di sapere con buona approssimazione cosa sia un “buon insegnante”. Un esame autentico, che vada oltre l'aspetto immediato e superficiale del problema, consente di svelare che il profilo del “buon insegnante” che comunemente si traccia è colmo di impliciti, di temi legati al vissuto, alle convinzioni, alle convenzioni sociali; soltanto un'approfondita e consapevole riflessione permette di delineare con maggior accuratezza un possibile profilo del “buon insegnante”.

Tale profilo, se teniamo in considerazione Scriven e Stake, può assumere la forma di una *check list*, come auspicato da Scriven, oppure essere la figura che emerge da una ricerca condivisa di significati, come proposto da Stake. La scelta porta con sé, naturalmente, delle implicazioni: nel primo caso avremo una valutazione uniforme per

tutti i valutati (fatti salvi alcuni indicatori che ogni Istituto scolastico può declinare), nel secondo caso avremo una valutazione personalizzata ed eterogenea.

Se l'utilizzo di una *check list* prestabilita ha il limite di non essere necessariamente condivisa e di dover essere accettata tale e quale, d'altro canto presenta il vantaggio di garantire una valutazione *standardizzata*, che presenta meno difformità e singolarità. Il giudizio che scaturisce da una valutazione di questo tipo è comparabile con i giudizi provenienti da valutazioni svolte secondo il medesimo approccio.

Il riferimento ad un profilo dell'insegnante che scaturisca da uno scambio e una negoziazione dei significati, come previsto da Stake, porta il vantaggio della partecipazione e della condivisione da parte dei valutati, conseguentemente di una maggior collaborazione. L'aspetto, invece, che per certi versi è una ricchezza e per altri un limite, è l'unicità e irripetibilità del ritratto del docente emerso nel corso di ogni singola valutazione. In questo caso si pone il problema, qualora fosse necessario, dell'impossibilità di comparare gli esiti delle diverse valutazioni e i giudizi rispetto ai soggetti valutati.

In relazione alle finalità del processo valutativo si può affermare che in presenza di maggior uniformità abbiamo possibilità di comparazione tra valutazioni svolte con soggetti diversi e in contesti differenti, gli svantaggi sono la minor partecipazione e l'appiattimento rispetto ai significati portati dai singoli e dai gruppi; in presenza, invece, di un processo valutativo *responsive*, si recuperano la condivisione dei significati dei partecipanti a scapito della comparabilità degli esiti.

Nella tabella seguente sono enucleate e messe a confronto le peculiarità della valutazione *Goal free* e *Responsive*.



Tabella 13: **Valutazione *Goal free* e valutazione *Responsive* a confronto.**

	<b><i>Goal free</i> - Scriven</b>	<b><i>Responsive</i> - Stake</b>
Criteri per la valutazione	<i>Check-list</i> predisposta dal valutatore - indicatori <i>reliable</i> rispetto al <i>worth</i>	Ritratto del docente condiviso, creato <i>ad hoc</i> - profilo <i>responsive</i>
Caratteristiche della valutazione	Standardizzata - comparabile	Personalizzata - non comparabile
Tipo di valutazione	Tendenzialmente sommativa	Formativa
Funzione della valutazione	Informare e rendere consapevole il <i>consumer</i>	Informare e rendere consapevole il <i>client</i>
Finalità della valutazione	Prevalentemente di <i>accountability</i>	Di <i>improvement</i>

**Fonte:** Plessi, P. (2004). *Teorie della valutazione e modelli operativi*. Brescia: La scuola. Adatt. tabella 20, p. 229.

### 3.1.a Il “*good teacher*” di Scriven e Stake

I paradigmi di riferimento e lo scopo della valutazione sono fattori tutt’altro che neutri nella definizione del *good teacher*. Anche le definizioni (o le non - definizioni) che si desumono dagli scritti di Scriven e Stake sono intrise delle loro idee rispetto alla valutazione e di conseguenza rispetto alla valutazione dei docenti, oltre che della loro concezione di scuola e di apprendimento. L’orientamento al *consumer* di Scriven tenta, anche nel delineare le caratteristiche del “buon insegnante”, di rispondere alle necessità delle persone rispetto al bisogno di istruzione ed educazione, quindi di essere vicino al loro reale vissuto. L’approccio *Responsive* di Stake prevede, invece, la realizzazione di una valutazione orientata al *client*, tramite il coinvolgimento autentico dei partecipanti per una loro maggior consapevolezza.

Scriven prevede una *Check list* di *duties* dell’insegnante, dei quali, affinché sia *reliable*, verificare costantemente la coerenza al *worth*. Il riferimento ultimo, al quale ricondurre qualsiasi giudizio, è il *need* espresso dal *consumer* che, come abbiamo rilevato in precedenza, presenta il limite di non essere, a sua volta, verificato nella sua coerenza.

Secondo Stake, invece, l’aggettivo che deve qualificare gli indicatori della valutazione dei docenti è *responsive*, gli elementi sui quali valutare l’operato degli insegnanti sono da determinare attraverso una condivisione dei significati da parte dei parte-

cipanti. Il riferimento è, inoltre, il contratto individuale che il docente stipula con il datore di lavoro, come previsto nelle istituzioni scolastiche degli Stati Uniti. L'autore prende le distanze da qualsiasi forma di superficialità nel giudizio, dall'affidarsi al "mi piace - non mi piace" senza essere in grado di definire in base a quali criteri, mette in guardia, inoltre, da qualsiasi forma di forzata semplificazione del tema insegnamento - apprendimento e della sua valutazione.

*There is no "true" quality of teaching, it depends on what people see - and they differ. But there is such a thing as quality of teaching because, some of the time, many agree on what is good and bad teaching. Much of what they agree on is personalistic, pedagogically superficial, not taking into account what should have been taught and even whether or not it was taught. Education and teaching are far more complex than any testing, grading, or ratings used, emphasizing exposure and experience more than memory and routine. We know very little about how great or small the contribution to each student's education (Stake, 1998. P. 4).*

Stake concepisce, inoltre, l'insegnante come un *Communitarian teacher*, di conseguenza sostiene si debba tenere conto nella valutazione degli aspetti connessi all'attività di insegnamento che sia all'interno di una *community of practice*. Scriven, a sua volta, considera sotto la voce *professionalism*, i *duties* del docente legati agli aspetti della professionalità, della quale fa parte anche la collegialità; richiama l'etica e l'attitudine alla professione, la conoscenza e lo sviluppo della professionalità, l'aiuto ai pari e ai principianti, il lavoro per le associazioni professionali, la ricerca sull'insegnamento, la conoscenza dei propri compiti, della scuola e della sua comunità.

Lo sviluppo della professionalità dell'insegnante è trattato, da parte di Scriven, come un compito esplicito, la sua realizzazione passa, insieme ad altre modalità, attraverso la comunicazione del giudizio formulata dal valutatore. Il docente dovrebbe utilizzare il giudizio ricevuto ai fini del miglioramento professionale, attraverso una scoperta diretta del grado di efficacia dei processi attivati, similmente a quello che accade nella medicina popolare che conferma ciò che si è mostrato efficace senza averne dimostrato il motivo: *"Although the traditional approach to remediation is through explanation, the occasional success of "folk - medicine" demonstrated the possibility*

*of finding remedies whose success is not inferred from a general explanatory theory, but discovered directly (Scriven, 1983. P. 247)”.*

Per Stake, invece, tale passaggio è insito nel processo valutativo stesso; il docente, infatti, facilitato dal valutatore, attiva un percorso di comprensione e consapevolezza approfondita dei propri vissuti e significati, è il soggetto stesso a valutare (in modo negoziato e condiviso) e, contemporaneamente, ad apprendere.

### **3.1.b Il “buon insegnante” nella *global learning crisis***

Qualunque siano il paradigma e l’approccio di riferimento, tracciare un profilo esauriente del “buon insegnante” risulta un compito irto di difficoltà per i profondi mutamenti che stanno avvenendo nello scenario culturale e, di conseguenza, nella realtà in cui la scuola opera.

Principalmente è difficoltoso raffigurare l’orizzonte di senso verso il quale i soggetti implicati nella valutazione, e ancor prima protagonisti del processo di insegnamento - apprendimento, si muovono. Il quadro globale dell’istruzione riflette quella che il Rapporto sull’educazione (Unesco, 2014) chiama la *global learning crisis*. Si tende ad immaginare, rispetto all’istruzione e all’educazione, un mondo tagliato in due: da una parte i paesi economicamente forti che perseguono l’apprendimento permanente e *performances* d’eccellenza, dall’altra i paesi poveri o poverissimi che inseguono obiettivi minimi di apprendimento o, purtroppo di frequente, di mera alfabetizzazione.

Tuttavia, la situazione è molto più composita e complessa; i confini tra le due realtà sono labili e discontinui. Nei paesi poveri la *global learning crisis* si traduce in difficoltà oggettive nel reperire le strutture, il personale e le risorse, per impiantare sistemi d’istruzione se non efficienti, almeno stabilmente funzionanti.

Nei paesi economicamente forti si stanno mostrando in tutta la loro drammaticità i problemi dell’evasione scolastica e dell’analfabetismo di ritorno, della dispersione scolastica, dell’inadeguatezza nell’includere i disabili, dei risultati d’apprendimento, in alcuni casi, deficitari rispetto alle aspettative.

Non solo la scuola non svolge più il ruolo di “ascensore sociale”, ma si è notevolmente indebolito il rapporto tra il possesso di un titolo di istruzione e la probabilità di trovare un lavoro, un qualsiasi lavoro. Oltre alle ristrettezze derivanti dalla crisi economica, alcuni dei paesi economicamente sviluppati, in prima linea l’Italia, sono sempre meno propensi ad investire risorse nel sistema di istruzione, i cui risultati sono, in ogni modo, a lungo termine. L’annuale rapporto “*Education at a glance*” (OECD, 2014), a tal proposito, riporta dati che nella loro chiarezza ed evidenza risultano sconcertanti, per il nostro paese in modo particolare [in allegato I].

Il circolo vizioso si chiude con il dato sulla presenza del 25% della popolazione giovanile (tra i 15 e i 29 anni) nel nostro paese e del 15% di media dei paesi OCSE, né impegnata in un lavoro, né nello studio, denominata con il triste acronimo di NEET<sup>1</sup>.

Emerge a tutto tondo il quadro di dirompente contraddittorietà nel quale vive la scuola, che si trova supportata da investimenti in progressivo e costante calo a rispondere a sfide di inclusione dei soggetti deboli: studenti disabili, di altra cultura, di genere femminile, a disagio socio-economico, platea che va, anziché a restringersi, purtroppo ad allargarsi.

### 3.1.c Il “buon insegnante” nel “buon curriculum”

Nel tentativo di dare risposte a queste emergenze è in atto, da parte dei governi di molti paesi, una revisione del curriculum, uno sforzo per individuare i saperi fondamentali, il *common core curriculum* sul quale si ragiona negli USA, lo zoccolo comune dei saperi nella vicina Francia, soltanto per portare due esempi. Talvolta tale operazione reca con sé il risvolto indesiderato di una “restrizione del curriculum”, prodotta da una selezione delle conoscenze eccessivamente basata sulle prove di apprendimento, oppure generata da una malintesa ricerca degli obiettivi minimi di apprendimento, anziché riferirsi ad vero e proprio quadro di competenze scientificamente definite.

Anche dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione (UNESCO) viene un monito rispetto alle caratteristiche di un curriculum che sia strumento di sviluppo, non solo economico ma culturale e sociale:

---

1 *NEET population: People neither employed nor in education or training.*

*The curriculum therefore lies at the crossroads of these four key aspects of SDG 4 [Sustainable Development Goal Four]: that education should be (1) inclusive and equitable, (2) characterized by quality learning, (3) promote lifelong learning, and (4) relevant to holistic development. Curriculum, in other words, provides the bridge between education and development – and it is the competencies associated with lifelong learning and aligned with development needs, in the broadest, holistic sense of the term, that span that bridge (UNESCO, 2015. P. 3).*

Per entrare più nel merito pedagogico del tema del curricolo, le premesse secondo le quali si dovrebbe configurare sono, secondo Margiotta (2014), la funzione del rendere abili gli allievi alla mobilità culturale prima che a quella geografica e lavorativa, come condizione per dirigere e negoziare il proprio futuro. L'insegnamento dovrà quindi sviluppare nell'allievo qualità personali dinamiche, l'autonomia di giudizio, la capacità di organizzare la conoscenza in modo personale, stimolare l'autoregolazione e l'autovalutazione dell'esperienza in confronto con il quotidiano nei suoi diversi aspetti. Nel curricolo l'accento sarebbe da porre sulla responsabilità personale di ciascun allievo e su un nucleo comune di conoscenza, comprensione e abilità, al fine di mettere tutti in condizioni di partecipare alla vita economica e sociale e di poter esercitare una cittadinanza attiva. La cruciale attitudine dell'apprendere nel corso di tutta la vita si sviluppa attraverso un apprendimento attivo, nel quale sia vivo il desiderio di apprendere e presente l'autodeterminazione rispetto ai propri percorsi di apprendimento.

Si intende come dalla definizione di un "buon curricolo" consegua una caratterizzazione del "buon insegnante" che, insieme all'allievo, quel "buon curricolo" è tenuto a metterlo in atto. Il primo elemento che balza in evidenza è il fatto che sia indispensabile al docente la capacità di apprendere lungo l'arco della vita; l'insegnante, infatti, è chiamato a cimentarsi nella gestione del processo di insegnamento - apprendimento avvalendosi di competenze delle quali non è scontato si sia impadronito nel corso degli studi, non per sua mancanza, ma per la rapida obsolescenza dei curricoli stessi.

## 3.2

---

### L'INSEGNAMENTO NELL'AMBITO DELLE PROFESSIONI

Si rende necessaria, nella riflessione tra il *micro* (l'allievo e l'insegnante), e il *macro* (la società), che si delinea nel trattare del curriculum, una sintetica rassegna sociologica rispetto alla concezione e al ruolo delle professioni nella società e, in modo particolare, della collocazione dell'insegnamento nei confronti delle professioni stesse.

Ripercorriamo brevemente le quattro fasi dello studio delle professioni da parte della sociologia individuate dal Collins e riprese da Damiano (2004), in primo luogo per verificare l'appartenenza della docenza alle professioni, in seguito per situare concettualmente l'insegnamento all'interno del quadro delle professioni stesse.

Nello scorrere la rassegna teniamo presente che l'aspetto valutativo è collegato in modo diretto alla concezione dell'insegnante come professionista e può variare dal massimo controllo formale, in presenza dell'idea dell'insegnante come impiegato dello stato, tenuto a responsabilità esecutive, ad una forte autonomia, sostenuta, invece, dall'idea dell'insegnante come professionista.

### 3.2.a Dal funzionalismo alle teorie critiche delle professioni

L'interesse della sociologia per le professioni si rivela già dai suoi albori con Comte che sottolinea la rilevanza sociale assoluta degli ingegneri, in quanto intermediari tra la teoria e la prassi; in una lettura evoluzionista della società fu Spencer, nella seconda metà dell'Ottocento, ad inserire gli insegnanti tra coloro che possono contribuire ad aumentare la "quantità" della vita. *"Tra l'uno e l'altro i due padri-filosofi della sociologia avevano definito il quadro orientativo del concetto di professione: la base scientifica, la specializzazione tecnica, la funzione sociale (Damiano, 2004. P. 164)"*.

Le fasi della ricerca sulle professioni vedono prevalere sulla scena il funzionalismo che, nel rifarsi alla tradizione di Durkheim, inizia la sua produzione nel 1939 con Parsons, per giungere al massimo sviluppo intorno agli anni '60 del secolo scorso.

La teoria del funzionalismo si dispone intorno al concetto di funzione di Parsons, per il quale il sistema sociale è un organismo con dei bisogni, per soddisfare i quali le funzioni si qualificano progressivamente, si differenziano e si specializzano diventando di portata universalistica e di interesse generale. Nascono in questo modo le professioni, segno del progresso sociale nella direzione del benessere e della libertà.

L'approccio dei sociologi funzionalisti allo studio delle professioni è attribuzionale, delineano l'identità delle professioni tramite la definizione delle loro caratteristiche distintive rispetto alle semplici occupazioni o ai mestieri. Alcuni criteri per sostenere che una professione è tale, sui quali convergono quasi tutti gli studiosi funzionalisti, sono: la specializzazione del sapere, la formazione intellettuale, la deontologia. Sulle caratteristiche che deve possedere la professione si innestano agevolmente, non a caso, i due principi cardine della società americana: il rifiuto dei privilegi ereditari e l'opportunità per tutti di sviluppare i propri talenti a vantaggio della collettività (assicurandosi considerazione e ricchezza). Con lo sviluppo della teoria funzionalista, che sostiene la preminenza del professionista nella società, si introducono gli istituti del codice deontologico in funzione di un'autoregolamentazione, una vigilanza sulle pratiche professionali, e l'associazione professionale per conferire un'univocità esterna rispetto al gruppo di professionisti.

La fiducia pressoché illimitata nelle professioni e nel loro potenziale per la crescita e lo sviluppo della società, entra in crisi intorno agli anni '70 del Novecento. Alcuni tra gli esiti dell'*expertise*, quali, fra tutti, i quartieri degradati e l'inquinamento ambientale, portano a mettere in discussione la validità del modello che affida ai professionisti il merito di un illimitato progresso. Illich, celebre per la proposta di descolarizzazione della società, introduce l'idea che delegare *in toto* la risposta ai bisogni alla professioni, porta ad una delega e ad una mutilazione del proprio sapere e alla nascita, in parallelo, delle corporazioni e *lobby* di potere. La scuola stessa è una realizzazione della specializzazione e il principale luogo della sua riproduzione.

### 3.2.b La fase relativista e la fase critica

La corrente sociologica interazionista, sviluppatasi nella prima metà del ventesimo secolo in particolar modo negli Stati Uniti, sposta l'interesse dalla definizione della natura delle professioni, alle interazioni tramite le quali i soggetti "costruiscono" le professioni e le utilizzano nella vita quotidiana. Viene messo in luce il lavoro simbolico dei professionisti per rinforzare la loro posizione rispetto al cliente e per auto-attribuire valenza sociale al proprio lavoro. Emergono anche aspetti meno edificanti delle professioni: la riservatezza, intesa non soltanto come segreto professionale ma come possibilità di legare, in modo necessario, il cliente alle proprie prestazioni; le pratiche svolte dai professionisti assumono, in questa maniera, un che di esclusivo, riservato e quasi di scabroso. Gli interazionisti spingono, inoltre, la ricerca sul terreno storico ed empirico, avviando un mutamento del paradigma metodologico.

Il momento critico dell'indagine sociologica sulle professioni è caratterizzato, sempre secondo la scansione teorizzata da Collins, dal dichiarato intento di revisionare l'interpretazione funzionalista dei processi di professionalizzazione. Le professioni, in chiave neo-marxiana, sono considerate come esiti della divisione del lavoro. In un contesto di dominazione si applica la strategia della divisione tra vita e lavoro e, all'interno di questo, tra incarichi intellettuali e mansioni esecutive. In questo modo si afferma la gerarchizzazione con la posizione dominante delle funzioni intellettuali e la specializzazione con la riduzione del lavoro ad aspetti sempre più segmentati e parcellizzati.



Sempre in chiave di divisione del lavoro, la lettura neo-weberiana rileva l'antagonismo, regolato dall'economia di mercato, tra molteplici soggetti, compresi i professionisti. I sociologi della corrente weberiana rilevano come avvenga un processo di razionalizzazione nella divisione del lavoro, con una contestuale legittimazione dell'autorità che porta gradualmente alla nascita degli apparati amministrativi e, come conseguenza indesiderata, della burocrazia. Le grandi organizzazioni burocratiche, in divergenza con le aspirazioni dei professionisti, tenderanno ad inglobarli, limitandoli a meri funzionari.

In entrambe le prospettive, neo-marxiana e neo-weberiana, il potere e la specializzazione divengono i criteri per l'attestazione delle vere professioni. Attualmente, in seguito agli intensi dibattiti tra le scuole sociologiche, si possono rintracciare alcuni elementi per il riconoscimento delle professioni:

*(...) come la tendenza generale ad affermare l'auto-organizzazione di sfere di attività, marcando linee di confine che tracciano la distinzione rispetto all'ambiente esterno – del riconoscimento del quale non può fare a meno – e riservandosi uno spazio interno per elaborare una cultura identitaria – costituita di regole, norme, simboli e memorie finalizzate alla sua affermazione ed al suo adattamento (Ibidem. P. 180).*

Si possono anche individuare, operando una forte semplificazione, due modalità principali di professionalizzazione: liberale e burocratica. La prima condotta principalmente nel mondo anglosassone, dove l'impronta minimale dello Stato lascia al professionista la libertà di ricercare e fidelizzare clienti senza particolari restrizioni. In questo contesto le grandi professioni e le loro associazioni raggiungono il successo, si potenziano con la formazione, la ricerca e lo sviluppo in collaborazione con l'accademia. La via burocratica, attuata in prevalenza in Francia e in Germania, porta le professioni ad essere selezionate e formate all'interno degli apparati statali, con la successiva oscillazione tra la meritocrazia e lo spirito di casta.

In conclusione:

*L'esame condotto sulle altre correnti [rispetto al funzionalismo] della ricerca sociologica ci ha consentito di cogliere i nessi profondi tra modello di*

*società e caratterizzazione delle professioni, in particolar la variabilità di tali nessi nei modi e nei loro esiti in vista dell'accaparramento del potere simbolico, economico e culturale in senso lato (Ibidem. P.182).*

### 3.2.c Il sapere professionale

Le varie fasi di teorizzazione e di critica alle professioni ineriscono finora alla loro concezione e al loro ruolo nella società, non agli aspetti epistemologici relativi al sapere professionale. Si disquisisce dell'uso che il professionista fa del suo sapere, in favore di chi, secondo quali regole, tuttavia nessuna corrente ne mette in discussione la validità scientifica. La validità del sapere professionale si gioca interamente sul rapporto tra la teoria e la pratica: il professionista, in mancanza di una consolidata conoscenza della materia della quale si occupa, non è in condizioni di praticare la professione, così come, senza un'adeguata capacità tecnica non può tradurre in operatività il suo sapere. La definizione del sapere professionale chiama pienamente in causa il rapporto tra teoria e pratica e i rispettivi modi di produrre conoscenza.

Sono visibili le tracce, nell'attuale concezione del sapere professionale, del percorso dialettico compiuto tra la teoria e la pratica. Un'impronta profonda è data dal riconoscimento cartesiano della pratica come applicazione della teoria, con il rispettivo impegno reciproco che i teorici garantissero un sapere puro e i pratici si occupassero dei problemi e delle questioni scomode. Per il modello marxiano, solo uno tra i numerosi antagonisti, le idee servono per conoscere il mondo, non solo, nel momento stesso in cui si conosce si produce un cambiamento, quindi le idee portano modificazioni nella realtà; l'azione e la scienza agiscono simultaneamente. Un'altra questione che tende a relativizzare il modello cartesiano è la presenza, in tutti i settori e le discipline, del caso unico, non completamente spiegabile dalla scienza e per il quale è necessario seguire un canone alternativo. Contribuiscono ad incrinare il cartesianesimo anche le scoperte effettuate direttamente dalla pratica, una per tutte quella degli artigiani che hanno scoperto la macchina a vapore. Questo genere di conoscenze, dal diciassettesimo secolo fino alla stesura dell'Enciclopedia che tenta di rinsaldare le due forme di sapere, è reputato poco più che superstizione per la mancanza di legittimazione da parte della scienza riconosciuta.

### 3.2.d Il sapere pratico e Schön

“La costruzione del sapere pratico si effettua in un contesto, attraverso un tirocinio diretto che si compie come azione di conoscere e intelligenza dell’azione, che equivale ad un lavoro effettivamente epistemologico (Ibidem. P. 195)”.

Il concetto chiave è introdotto da Dewey (1949), come già considerato nel capitolo iniziale, con la Logica intesa come teoria dell’indagine e della riflessività. Schön (1983), nello studio delle professioni e della loro fondazione epistemologica, individua la categoria della *riflessione in azione* che apre un dibattito scientifico, tuttora aperto, rispetto alla relazione tra sapere teorico e sapere pratico.

Si tratta, in questo caso, non di un approfondimento svolto prima dell’azione, né semplicemente di un ripensamento e di una rielaborazione *post*, bensì della specificità della riflessione agita nel corso dell’interazione. Nel corso della conversazione con le contingenze che si presentano durante l’azione, avviene, da parte del professionista, una vera e propria produzione di conoscenza. Il professionista, secondo l’innovativa interpretazione di Schön, si deve quasi sempre misurare con casi singoli. Il caso singolo è tale non tanto per l’eccezionalità, quanto per l’impossibilità di essere ripetibile e catalogabile, quindi per non essere visibile mediante applicazione diretta della teoria.

Un altro aspetto peculiare dei casi professionali è il configurarsi delle situazioni non sotto forma di *problem solving*, con un problema ben definito, piuttosto come *problem setting*, con la necessità da parte del soggetto di risalire al problema nei termini in cui si pone. Nella costruzione del problema, il professionista deve fare i conti con un largo margine di incertezza e indeterminazione, oltre che con questioni morali; in merito a questi elementi il bagaglio tecnico acquisito può venirgli in aiuto solo in modo molto parziale. Schön definisce il professionista esperto come *reflective practitioner*, in grado di riconoscere i fenomeni inerenti il proprio settore che sfuggirebbero alle descrizioni codificate secondo la norma. Il *reflective practitioner* attiva col contesto una conversazione orientata dalle teorie che meglio si prestano a trattare il problema per crearsi un’idea dell’operatività necessaria per risolverlo.

Il professionista esperto attinge, insieme alle teorie, ad un vasto repertorio di situazioni, storie, episodi di vita, simili alla contingenza che si presenta da risolvere e opera una riflessione *nel corso dell'azione*, oltre che *sull'azione* e a una *meta riflessione* (una verifica della coerenza logica della sua riflessione sulla riflessione nell'azione).

Il patrimonio di conoscenze ed esperienze del professionista riflessivo costituisce un vero e proprio *Thesaurus*, organizzato non secondo le discipline o le tecniche, piuttosto in base al “caso unico” intorno al quale il soggetto organizza la teoria e la pratica. La conoscenza pratica è difficilmente comunicabile in quanto poco lineare, costituita da metafore, esempi, immagini mentali, la si può raccontare soltanto tramite incidenti critici e analogie. La trasmissione della razionalità pratica avviene, ancor più che nelle rappresentazioni che se ne creano, nel corso del lavoro stesso.

## 3.3

---

### IL DIBATTITO SULL'INSEGNAMENTO COME PROFESSIONE

All'interno del dibattito sociologico sulla professione e il suo rapporto con la società, si sviluppa intorno agli anni '60, l'attenzione alle professioni sociali, nel nostro specifico all'insegnamento. L'inizio non è dei più incoraggianti, con la definizione dell'insegnamento come semi-professione (Etzioni 1969), caratterizzata da un percorso formativo breve, uno *status* poco formalizzato, un *corpus* di conoscenze meno specializzate e una minore autonomia rispetto alle vere e proprie professioni. L'analisi di Lortie (1969) rispetto alla professionalità (mancata) degli insegnanti dell'epoca negli USA, ne imputa le cause in un debole controllo centrale e locale come contropartita all'infrazione, da parte dell'amministrazione, di alcune norme (per tutte: le assunzioni senza una seria selezione). Mancano una formazione prolungata, tirocini e prove d'accesso rigorose, in questo modo la professione si connota in modo impiegatizio e senza una particolare identità.

In seguito Judge (1988) individua alcune condizioni subordinanti l'attività dei docenti: la relativa debolezza, da un punto di vista sociale, degli alunni e il loro scarso interesse per la qualità del servizio, il salario poco remunerativo.

In riferimento, invece, alla situazione britannica, Lemosse (1989) ritiene che le debolezze individuate da Judge non impediscano agli insegnanti di lottare, porta come esempio la nascita di un'associazione professionale degli insegnanti (P.a.t.) che viene però vista dai sindacati come una minaccia per il rischio di perdere lo strumento di lotta per eccellenza, lo sciopero. In tutto il secondo dopoguerra prosegue il rapporto dialettico tra la realtà associazionistica e quella sindacale. Sempre riguardo gli insegnanti l'interpretazione marxiana della loro professionalità ne vede una proletarizzazione nella gestione scientifica del lavoro educativo, nei programmi, nel ricorso a *test standardizzati* e nel controllo del rendimento da parte di valutatori esterni. Gli insegnanti, tuttavia, non si dimostrano, nella loro totalità, disponibili a trasferire in classe le indicazioni prescritte, una buona parte le modifica, le interpreta ed è consapevole di dover rafforzare le proprie competenze. Il problema sollevato dalla critica marxiana resta comunque attuale: *“l'inadeguatezza della razionalità tecnica nell'insegnamento e i suoi esiti riduttivi per la professionalità degli insegnanti (Ibidem. P. 209)”*.

Nel contesto italiano la tematica della professionalità del docente conosce uno specifico sviluppo che sarà trattato nei successivi capitoli.

### 3.3.a Una professionalità specifica

La tradizione pedagogica ricerca delle alternative, sia al tentativo funzionalista di collocare l'insegnamento al di fuori delle professioni, sia al dualismo stesso, che definisce in modo netto l'appartenenza o la non-appartenenza dell'insegnamento all'ambito delle professioni. Esistono delle ragioni che sottostanno a questo processo:

*È errato utilizzare un concetto – anche quello di “professione” – alla stregua di un modello prescrittivo cui uniformarsi. Pertanto non c'è una graduatoria di professioni più o meno “perfette”, bensì espressioni diverse – in relazione ai loro contenuti e contesti – della condizione di autorganizzazione di un ambito di esercizio del sapere, che peraltro variano in base alla struttura sociale ed alle variazioni culturali (Ibidem. P. 214).*

L'altro motivo di diversificazione rispetto al parametro funzionalista è la particolarità ineliminabile dell'insegnamento, il suo legame intrinseco con la dimensione

morale dell'azione educativa, tale da richiedere una definizione più comprensiva del concetto di professione. La finalità che contraddistingue l'azione dell'insegnare, l'acquisizione del soggetto in formazione della propria autonomia, mette in luce la mutua implicazione scienza - etica propria dell'insegnamento (Damiano, 2004).

Anche la stessa teorizzazione di Schön offre la possibilità di modificare le categorie interpretative: a qualificare il professionista non è più l'appartenenza ad un gruppo, i professionisti, bensì la sua pratica riflessiva. In questa prospettiva l'insegnante è membro di un gruppo professionale poiché è un professionista e non viceversa. In questo modo l'attenzione si rivolge, appropriatamente anche in chiave pedagogica, al soggetto e alla qualità con la quale svolge il proprio ruolo. La professionalità attiene ad un dover essere, ad una funzione sociale e ad un codice deontologico (Mariani, 1996), in altre parole, al buon esercizio di una professione. Richiede, inoltre, *“attitudine ad apprendere continuamente ed è legata quindi all'idea di formazione permanente in quanto concetto dinamico che dovrebbe crescere col maturare della persona e del contesto sociale (Chiosso & Mariani, 2002. P. 52)”*.

Il riconoscimento della professionalità del docente, giunge recentemente anche dalla sociologia con il cambio di prospettiva aperto dalla Ribolzi: *“l'annoso dibattito se l'insegnante vada considerato un impiegato o un professionista è superato dalla necessità di comprendere quali siano le caratteristiche di quello che non può essere se non un professionista (Ribolzi, 2011. P. 187)”*.

Ad una attestazione della professionalità docente occorre una definizione del profilo professionale che ne formalizzi la conoscenza, l'azione e la riflessione richieste e messe in opera, in altri termini, che ne delinei i compiti e le competenze.

### **3.3.b I saperi dell'insegnante**

La ricerca didattica ha messo in dubbio, fino agli anni '80, che esistesse un sapere dell'insegnante, un insieme unitario di conoscenze professionali. Da questo presupposto alcuni studi hanno indagato rispetto al motivo per il quale si fosse giunti a tale situazione, altri hanno approfondito l'esperienza dei docenti per capire quali credenze e intuizioni li muovessero nel lavoro in classe. Le spiegazioni, secondo il

primo filone, risiedono nella formazione che non consolida una cultura tecnica del loro lavoro; nell'insegnamento stesso che richiede decisioni immediate più che riflessioni; nell'isolamento professionale nel quale si opera in classe. In ogni modo le indicazioni addotte alla mancanza di un corpo di conoscenze professionali appoggia su una versione dell'insegnamento di carattere tecnico e alquanto riduttivo, sulla superiorità del sapere teorico rispetto a quello pratico e personale (Damiano, 2004).

Il secondo orientamento intende addentrarsi nella pratica degli insegnanti con l'ipotesi che siano possessori di una peculiare conoscenza. L'indagine sui pensieri degli insegnanti prende l'avvio dalla metà degli anni '70, fino al costituirsi di un'associazione di ricercatori, *International Study Association on teacher's thinking*. Schön negli anni '80 propone un modo alternativo di fare epistemologia a partire dallo studio del modo di procedere dei professionisti. Le modalità con le quali gli insegnanti formano il proprio pensiero e, non meno importante, come possono mutare quello che pensano, sono temi intensamente frequentati dalla ricerca.

Il problema che resta irrisolto, secondo Damiano, è che il pensiero integrato nell'azione rimane difficile da generalizzare per la sua caratteristica di conoscenza "locale" e per la complessità che si ritrova nel codificarlo tramite il linguaggio scientifico.

### **3.3.c Verso l'insegnante professionista**

La professionalizzazione, alla luce della sintetica rassegna storico - sociologica, non è esclusivamente la tensione a un modello ideale, può includere una finalità di lotta per il controllo e il prevalere della propria attività. Allo stesso modo, la conquista del prestigio sociale è influenzata dai fattori ideologici e politici del contesto. Non resiste, quindi, l'equazione secondo la quale le professioni più prestigiose e socialmente riconosciute lo siano per la natura squisitamente scientifica e gerarchicamente collocata del proprio sapere.

Tuttavia l'insegnamento, per riuscire a stare al passo con la netta tendenza alla terziarizzazione ed essere all'altezza della formazione dei giovani di una società complessa e globale, deve uscire dai limiti della semi-professione e configurarsi progressivamente come professione a tutti gli effetti, pur se inserito in un ambito istituzionale



e burocratico. I percorsi formativi specifici e l'instaurarsi dell'autonomia scolastica, insieme alla prospettiva della costituzione di un ordine professionale - dotato di relativo codice deontologico, sospinto in Italia dall'Associazione Docenti Italiani - tendono ad avvicinare la docenza al modello delle libere professioni.

Vi sono, inoltre, alcuni elementi imprescindibili per un possibile cambiamento rispetto al riconoscimento dell'insegnante come professionista: è necessario trovare l'intesa, all'interno della ricerca educativa (oltre a quella sociologica), sul profilo dell'insegnante, in quanto *“non è possibile accreditare pubblicamente una figura professionale senza disegnarne i tratti con un'accettabile precisione e una relativa compiutezza (Damiano, 2004. P. 226)”*.

Tratto irrinunciabile del profilo dell'insegnante, già previsto da Scriven nella sua *Check list* nell'indicatore di professionalità, appunto, e insito nel percorso di valutazione *responsive* di Stake, è la capacità di compiere processi auto-valutativi. Capacità che non è affatto scontata, non prevista nei percorsi di formazione iniziale meno recenti, negli attuali percorsi intesa, talvolta, come competenza da conseguire soltanto in seguito ad altre acquisizioni, invece che contestualmente alle altre competenze. Un altro limite da superare nella pratica dell'autovalutazione è la sua natura sporadica e dipendente dalle buone intenzioni del singolo docente, soltanto una pratica sistematica e formalizzata la può portare ad essere uno strumento di miglioramento professionale. Il rischio da evitare è che divenga un rituale burocratico e vuoto di significato.

Nell'esercizio della professione viene chiamata in causa anche la responsabilità individuale e nei confronti di chi beneficia del servizio, interviene allora un impegno, da parte degli insegnanti, all'*accountability*, al rendere conto del proprio operato. Anche in questo caso è presente un rischio pesante, che la rendicontazione si trasformi in bieco controllo da parte dell'Amministrazione (o delle famiglie) e ponga i docenti nella posizione di essere subordinati e condizionati.

Perché questo non avvenga è indispensabile tenere conto, nell'improntare il processo valutativo, dell'autonomia dell'insegnante (o dei professionisti in generale), delle sue prerogative nello scegliere le metodologie e le tecniche che reputa migliori, della creatività che deve applicare nel trovare soluzioni ai problemi emergenti in contesti

diversificati, delle continue scelte che opera nel corso del processo di insegnamento - apprendimento. Ancora una volta, le caratteristiche della pratica auto-valutativa consentono di rendere l'autonomia dell'insegnante un valore e un punto di forza, non un fastidioso limite, unitamente al fatto che convergono, almeno in quanto a coscienza individuale, con l'esigenza di responsabilità.

### 3.3.d La valutazione dell'insegnante e dell'insegnamento

Un'ulteriore premessa da porre, prima di addentrarci nel merito del profilo professionale del docente e in seguito della sua valutazione, è la distinzione, operata di frequente dagli autori italiani, tra valutazione dell'insegnante e valutazione dell'insegnamento.

Anche in ambito anglosassone vi è un'attenzione, posta in termini differenti, a quest'aspetto: sia Scriven che Stake in numerosi passaggi nei loro scritti sottolineano l'opportunità di valutare *“what teacher do”*, quindi non l'insegnante, ma *“quello che fa l'insegnante”*. Scriven mette in guardia dalle tentazioni che vanno nella direzione di una valutazione che si lasci influenzare dal sesso del docente, dalla razza, dalla religione: *“The ethical imperative, in addition, requires that we use membership in a very general class as the basis for judgment about the individual; we have various terms for the associated error, for example, «guilt for association», or «stereotyping» (Scriven, 1983. P. 244)”*.

Stake, dopo aver richiamato la classica lista bipolare di attributi di personalità, proposta negli anni '60 da Ryans, rafforza il concetto inserendo tra gli elementi di discriminazione anche i tratti di personalità: *“But good teachers are found of any personality orientation, and too much of any kind in a school is problematic. Such traits do not takes us very far toward sound teacher evaluation (Stake, 1998. Pag. 6)”*.

L'attenzione della valutazione, quindi, deve essere rivolta all'efficacia del processo di insegnamento - apprendimento attuato dal docente, pur utilizzando modalità differenti a seconda dell'approccio valutativo adottato. Escludendo categoricamente le forme di valutazione deplorate da Scriven e Stake, che scadrebbero nella discriminazione, attualmente si è portati a concepire la valutazione come giudizio sulla qualità

del processo didattico attuato; il *focus* si sposta, invece, sull'insegnante nel momento in cui vi è intenzione di trattare il suo profilo e il suo sviluppo professionale. Castoldi, tra gli studiosi italiani che si sono in maggior misura occupati della questione afferma, in riferimento alle recenti ricerche di Damiano (2004), Malinverno (2000) e Cenerini & Drago (2001), per citarne alcuni, che:

*Da essi emerge una comprensione più matura e consapevole della relazione tra valutazione dell'insegnante e dell'insegnamento, intesi come punti di vista differenti da cui avvicinarsi al tema della qualità del processo didattico, delle connessioni tra sviluppo professionale della funzione docente e pratiche valutative (Castoldi, 2005. P. 117).*

## 3.4

---

### IL RUOLO E IL PROFILO DELL'INSEGNANTE NELLA VALUTAZIONE

#### **3.4.a L'insegnante e la valutazione secondo il paradigma dell'apprendimento**

Le linee di tendenza evidenziate nel secondo capitolo, mettono in rilievo come, a fronte di un acquisito consolidamento degli approcci quantitativi, si stia verificando un graduale affermarsi di quello qualitativo. Rileviamo insita in questa direzione la progressiva centralità e ruolo attivo del soggetto nella valutazione, in un'ottica formativa, seppur non ancora pienamente consolidata. La proposta che emerge dal percorso tracciato è quella della tendenza alla “valutazione formante” (Plessi, 2004), la quale, attraverso un approccio qualitativo, si fonda sulla comprensione del processo di apprendimento, di interpretazione personale di significato alle informazioni. La responsabilità, così come l'attenzione, sono interne al soggetto che non subisce passivamente la valutazione, bensì la conduce attivamente in prima persona.

In questo modo si potenzia la valenza formativa della valutazione, che diviene momento nel quale il soggetto forma le competenze necessarie all'atto stesso del valutare e, in altre parole, apprende. Emerge la centralità di un diverso paradigma, quello

dell'apprendimento, anziché della valutazione dell'apprendimento (Guasti, 2013). Se si tengono in considerazione le competenze di cittadinanza e le competenze chiave dell'Unione europea<sup>2</sup>, non si può fare a meno di notare la centralità del *learning to learn*, sottolineata anche in un precedente *Report*: “*The most important of these competences is the ability to learn – maintaining the curiosity and the interest in new issues and skills – without which lifelong learning cannot exist*”<sup>3</sup>.

Sulla base di questo rilievo Guasti afferma che: “*È una sottolineatura forte che consente di collocare l'apprendimento al centro del nuovo sistema formativo. Proprio su questa osservazione fondamentale si può costruire il nuovo rapporto tra apprendimento e valutazione (Guasti, 2013. P. 59)*”. Dal soggetto che viene valutato, o che comunque utilizza la valutazione per la sua formazione, si perviene al soggetto che apprende a valutare.

Nell'ambito della valutazione degli insegnanti è un cambiamento di non poco conto. Apprendere a valutare presuppone di poter disporre degli elementi che richiede l'atto del valutare: “*L'introduzione del concetto di competenza richiede questo: che l'azione sia sempre accompagnata dal possesso dello strumento o degli strumenti che sono utilizzati (Ibidem. P. 60)*”. Il valutare diviene la condizione per parlare di valutazione e di capacità valutative del soggetto, l'azione valutativa precede la graduale concettualizzazione della valutazione, così come la riflessione sulla capacità del soggetto di saper valutare: “*(...) Solo apprendendo a valutare si può parlare di valutazione (Ibidem. P. 60)*”.

Le implicazioni di una tale impostazione per la formazione iniziale e *in itinere* degli insegnanti sono notevoli: l'insegnante apprende a valutare e assiste gli studenti nello sviluppo, a loro volta, delle capacità indispensabili per imparare a valutare.

*La valutazione si pone così come un elemento specifico dell'apprendere: il valutare è essenziale per il processo di apprendimento e, di conseguenza, la capacità di valutare deve essere intenzionalmente affrontata e sviluppata;*

2 Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*; Recommendation of the European Parliament and of the Council, 18 December 2006, on Key competences for lifelong learning.

3 EU, Report from the Commission of 31 January 2001, *The concrete future objectives of education system*.

*non si aggiunge all'atto didattico, alla sua conclusione finale, ma è parte strutturale del suo apprendimento (Ibidem. P. 61).*

Similmente si può affermare, per il docente, che la valutazione permea tutta la sua attività ed è parte integrante della sua azione. L'insegnante deve acquisire i metodi<sup>4</sup> che sottostanno alla formazione di un atteggiamento generale nell'allievo, così come la competenza specifica del valutare.

### 3.4.b Il profilo professionale del docente

Il profilo professionale del docente, che sia definito in modo uniforme oppure rispondente al contesto, rappresenta la bussola con la quale orientarsi nel processo valutativo, la sua stesura diviene un passaggio obbligato nel percorso della valutazione dei docenti.

Per delineare il profilo professionale del docente, laddove non sia ancora chiaramente definito e per compararlo laddove sia stato elaborato, è indispensabile dotarsi di un *framework* concettuale che permetta confronti ed, eventualmente, l'individuazione di criticità o linee di sviluppo.

La trasparenza e intelligibilità dei sistemi è un elemento chiave delle scelte della Comunità Europea in funzione della reciproca riconoscibilità dei titoli e della possibilità di mobilità formativa all'interno dei paesi membri<sup>5</sup>. Questa condizione è da realizzare, fatto salvo il principio della competenza, in materia di istruzione e formazione, dei singoli stati, pur in un quadro di leggibilità dei sistemi. Il metodo del coordinamento, adottato dai paesi membri, ha portato alla necessità di fornirsi di dispositivi utili alla mutua comprensione e leggibilità tra sistemi d'istruzione nazionali anche molto differenti tra loro.

Difatti, nel contesto anglosassone lo sviluppo del profilo professionale del docente, indica con precisione le competenze previste e gli *standard* richiesti. Una recente indagine è quella condotta dalla Hay McBer (2000), volta a recensire le compe-

4 Alcuni esempi applicativi, rispetto gli studenti, dell'opzione metodologica si ritrovano in: Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Trento: Erickson Editrice.

5 Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000.

tenze degli insegnanti nell'ambito dei fattori che contribuiscono ad accrescere gli apprendimenti degli studenti. Su tale ricerca si fondano, ad esempio, gli *standard* professionali formulati dall'Associazione Docenti Italiani, che ravvisa nel tratteggiare il sapere specialistico “*l'elemento che conferisce autorità alla professione, sancendone l'autonomia*” (Cenerini, 2011. P. 25”).

Alcuni modelli di professionalità vengono concepiti sulla scorta di queste raccomandazioni, a titolo di esempio la proposta di Frabboni (2002) di una professionalità “ecosistemica”, che si compone di competenza disciplinare, didattica, relazionale e del saper essere (da intendere con l'unicità del soggetto).

Gli ambiti propri della formazione del docente, che dovrebbero sfociare nel possesso operativo degli oggetti considerati essenziali, sono secondo Guasti (2014): la padronanza delle operazioni mentali, la padronanza dei metodi, la padronanza della conoscenza sistemica e la padronanza delle relazioni sociali; tali campi vanno a comporre, nell'operatività, il profilo professionale del docente.

### **3.4.c Il profilo professionale del docente negli organismi internazionali**

Anche le indagini internazionali promosse dall'OECD (2009) vanno verso la delimitazione di un quadro concettuale di riferimento unificante, all'interno del quale muoversi per la definizione delle competenze dei docenti e per la loro valutazione.

Bisogna però distinguere tra due orientamenti nell'indirizzo della dimensione formativa delle istituzioni scolastiche e specificamente nella definizione della figura dell'insegnante (Guasti, 2015).

Un orientamento è quello rappresentato dalla Banca Mondiale, dall'OECD, dall'Organizzazione mondiale della sanità e dall'Unione Europea, riguarda la connessione tra economia e scuola e si focalizza prevalentemente sull'efficacia; il secondo orientamento, appartenente all'Unesco e alle istituzioni sociali afferenti all'ONU, punta in modo particolare alla cultura del rispetto.

Oltre agli aspetti divergenti tra le diverse visioni e le conseguenti definizioni relative agli insegnanti, esistono anche importanti elementi di convergenza.

La Banca Mondiale concede finanziamenti agli Stati che ne necessitano anche in funzione delle riforme del sistema di formazione. L'insegnante che prefigura deve possedere competenze professionali, competenze dell'insegnamento e competenze della scuola. Le competenze professionali designano le esigenze generali della professione, quelle dell'insegnamento individuano le azioni utili per l'organizzazione di azioni positive in classe, quelle della scuola mettono in evidenza il ruolo sociale e la partecipazione dell'insegnante alla vita dell'istituzione.

L'OECD, istituto designato all'analisi economica dei principali paesi industrializzati, con uno specifico interesse per il rapporto tra economia ed istruzione, sviluppa le sue ricerche intorno al concetto di *human capital*. Nella formazione scolastica i protagonisti dello *human capital* sono i docenti e gli allievi. L'educazione, la formazione al lavoro e l'apprendimento formale costituiscono gli elementi generativi del capitale umano, ai quali si devono aggiungere le qualità ereditarie e i fattori ambientali, familiari e sociali. L'educazione, l'eredità biologica e il vissuto sociale fondano il processo di acquisizione del capitale umano che si presenta con le capacità produttive e con le abilità di impiegare e sviluppare queste capacità. I benefici dello sviluppo del capitale umano possono essere, quindi, sia di carattere economico che non economico. La proposta formativa del capitale umano prevede che il soggetto sia messo nelle condizioni di beneficiare di alcune condizioni essenziali nel corso di tutta la vita. In questo ambito si inserisce il concetto di educazione permanente con i suoi elementi essenziali: l'apprendimento, l'abilità e la conoscenza. L'apprendimento, nella sua espressione dinamica "apprendere ad apprendere" diviene la condizione di un processo che si sviluppa lungo tutta la durata dell'esistenza. L'analisi che si compie della conoscenza è di tipo dinamico, se ne identificano le parti operative: conoscere il "che cosa", "il perché", "il come" e "il chi". I campi che vanno a comporre la formazione di base del capitale umano sono distinti in *Communication, Numeracy, Intra-personal skills, Inter-personal skills, Other skills*. Riportiamo questa classificazione in quanto ha costituito le fondamenta per le "competenze di base" sollecitate dalle organizzazioni internazionali e dalle linee educative dell'Unione Europea.

La proposta nodale che l'Unione Europea rivolge agli stati nazionali è la competenza, a partire da questa si configura anche la figura dell'insegnante. Nelle indicazioni

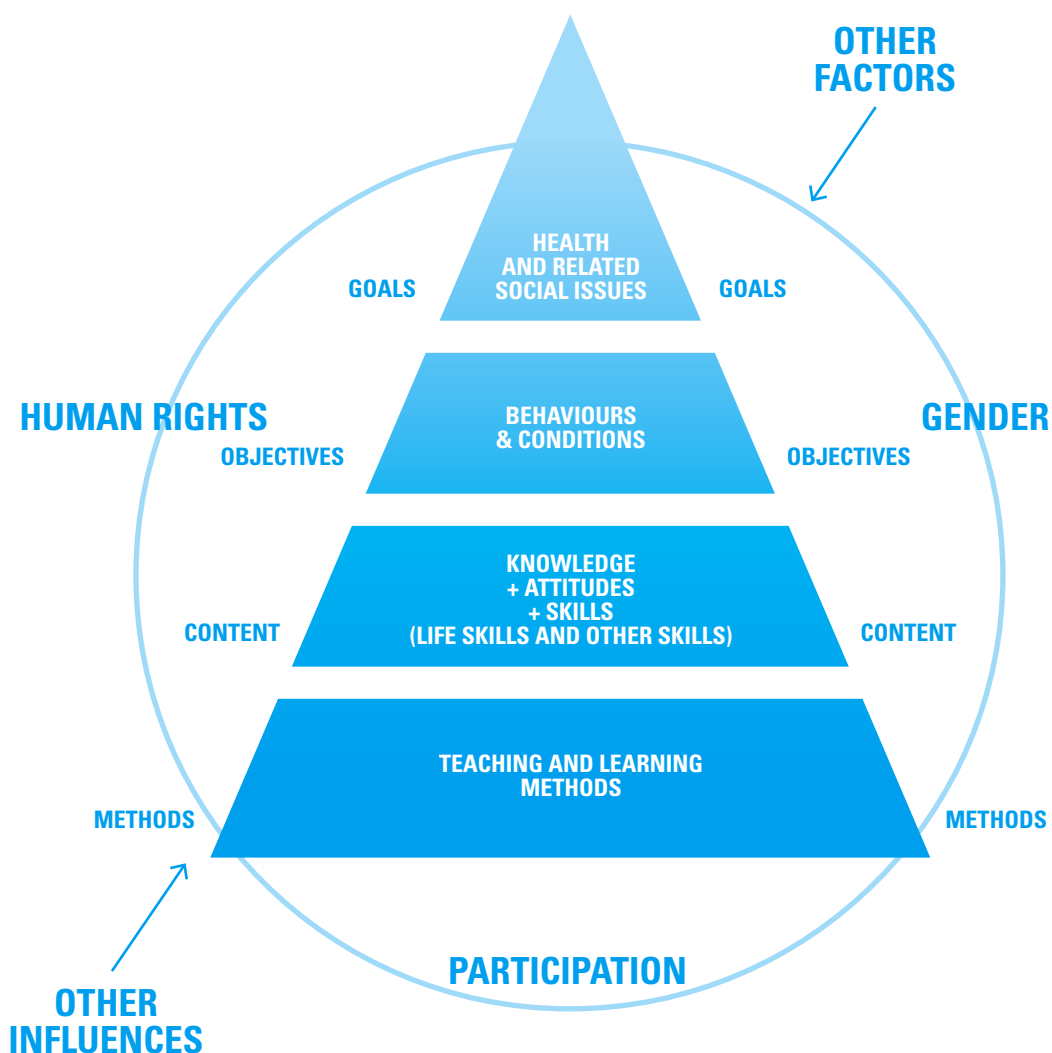


europee si dice esplicitamente che la competenza primaria da conseguire è l'apprendere per apprendere:

*La differenza non è banale perché si vuole mettere in evidenza che ciò che si propone è un'azione non un'idea generale. Alla base di questo orientamento c'è un dinamismo che consente a tutti di poter dirigere le proprie azioni mediante diverse modalità operative (Guasti, 2015. P. 8).*

Se si asseconda la scelta di fondare un modello di conoscenza che abbia come elemento fondante l'apprendere ad apprendere si possono declinare le altre competenze richiamate dalla UE con: apprendere la competenza comunicativa, apprendere la competenza matematica, tecnologica, scientifica, sociale/civica, "imprenditiva", consapevole, artistica. La ricaduta per la formazione dell'insegnante è la richiesta di un'essenziale capacità di conoscenza e gestione degli elementi dell'apprendere.

Gli elementi che costituiscono il fondamento del rapporto tra educazione e salute (e di conseguenza tra scuola e salute) sono, per l'Organizzazione Mondiale della Sanità, le politiche scolastiche sulla salute, le condizioni igienico sanitarie, le abilità sanitarie di base e il possesso, da parte della scuola, di servizi sanitari e nutrizionali adeguati. Nel definire la salute, come uno stato di benessere fisico, mentale e sociale, si mettono in relazione il benessere fisico, quello mentale e il vissuto sociale. La proposta formativa della scuola e l'insegnante dovranno tenere conto di questa interdipendenza. Dal punto di vista della formazione curricolare questo significa che la costruzione del benessere è possibile se sono messe in pratica determinate azioni (*skills*) che interagiscono con la componente fisica della persona. La figura che segue rappresenta le condizioni per raggiungere questo scopo e presenta un aspetto nuovo: alla base dell'acquisizione di conoscenze, abilità e attitudini si pone il problema dei metodi.

Figura 4: **Piramide della pianificazione.**

**Fonte:** WHO, (2003). *Skills for Health*, Document 9 *Who Information Series on Schools Health*. P. 7<sup>6</sup>.

“L’originalità della proposta e dell’impianto sta nel fatto che il traguardo del raggiungimento della salute passa, in primis, per l’acquisizione dei processi metodologici indispensabili per procedere nella costruzione del benessere (Guasti, 2015. P. 10)”. La salute, intesa come stile di vita, è dipendente da una serie di operazioni che richiedono processi e metodo per il loro raggiungimento. Nel testo è operata una distinzione tra le *skills*, connesse all’oggetto specifico della salute e le *life skills*. Le *life skills* individuate dall’Organizzazione Mondiale per la Sanità sono: *Communication & Interpersonal Skills, Decision Making & Critical Thinking Skill, Coping and Self-Management Skills*.

Il progetto formativo propone, di fatto, i contenuti specifici della salute come oggetto di vissuto globale della persona.

È la diversità culturale, invece, a costituire il valore centrale nella proposta dei criteri per l'elaborazione del curriculum e per la formazione dei docenti da parte dell'Unesco (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura). La diversità culturale è ritenuta dall'Unesco necessaria all'umanità, tanto quanto lo è la diversità biologica che caratterizza la natura. Il rispetto del pluralismo culturale emerge dagli studi compiuti dall'istituzione che, nel richiamare l'orientamento attuale della cultura verso la "società della conoscenza", rifocalizza l'attenzione "sulle società" della conoscenza.

L'inserimento della dimensione del "plurale" nella formazione dei curriculum, operata dall'Unesco, pone di fronte alla necessità di rivedere e integrare i curriculum stessi in chiave interculturale. L'insegnante, in questo quadro, è una figura plurale al quale è riconosciuto valore, a condizione che utilizzi modalità democratiche di comunicazione, che appartengono al campo dell'educazione.

Sorgono anche, per il docente, svariate questioni che attengono la sua identità e il valore della sua identità in rapporto alle altre. Deve, di conseguenza, essere formato nella modalità di avvicinarsi a queste tematiche e ai problemi che sollevano, ad apprendere tramite un nuovo approccio. L'apprendimento, l'autentico tesoro del quale dispongono tutte le società, diviene il centro generatore di tutto il processo, genera conoscenze, azioni e sviluppo. Nel curriculum bisogna partire da questo elemento che, pur nella diversità dell'utilizzo dei processi mentali, è comune ed unificante. L'apprendimento diviene, in questo modo, il valore chiave delle società della conoscenza.

All'insegnante è richiesto, in questa prospettiva, di essere esperto di pluralità e delle operazioni attraverso le quali avviene l'apprendimento e si sviluppa la natura umana.

### 3.4.d La qualificazione degli insegnanti nell'Unione Europea

Il livello di qualificazione previsto per gli insegnanti dai *Principi comuni europei sulle qualificazioni e le competenze dell'insegnante*<sup>7</sup> è l'istruzione terziaria, con una particolare attenzione anche per quei soggetti che, pur esercitando già la professione, non ne siano ancora provvisti. Il documento insiste sulla necessità che la formazione iniziale dei docenti sia di tipo multidisciplinare e che abiliti al possesso delle conoscenze disciplinari oltre che di quelle pedagogiche, senza dimenticare la comprensione delle dimensioni sociali e culturali dell'educazione. Il processo di apprendimento che si sottende è di carattere permanente e dovrebbe coinvolgere sia le nuove generazioni, sia coloro che sono preposti alla loro formazione.

La mobilità territoriale è un altro punto qualificante la formazione dei docenti che dovrebbero vedersi riconosciuti i titoli, acquisiti nel paese d'origine o all'estero, all'interno dei paesi membri e dovrebbero poter essere protagonisti di progetti di scambio culturale. Solo in questo modo gli insegnanti sono messi in grado di promuovere la mobilità e la cooperazione, a livello comunitario o oltre, sostenendo il rispetto e la comprensione interculturale. All'interno di questo scenario emerge con prepotenza quanto siano necessarie al docente le competenze di tipo informatico e tecnologico, quali la costruzione di ambienti di apprendimento non tradizionali e l'uso delle tecnologie di informazione e comunicazione all'interno dei processi di insegnamento - apprendimento. Completano il quadro, peraltro sommario, le competenze chiave legate agli aspetti sociali e relazionali dell'insegnamento: la capacità di collaborare con altri, di promuovere una didattica personalizzata e, al tempo stesso, forme di apprendimento cooperativo.

Il testo successivo della Commissione europea, oltre a ribadire i concetti precedenti, richiama al bisogno di una riqualificazione complessiva della figura del docente, sia per quanto riguarda la formazione *pre-service* che la predisposizione di percorsi di formazione *in-service*, visti in un'ottica di *lifelong learning*.

---

7 Commission of the European Communities, Directorate-General for education and Culture (2005a), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*, ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)).

### 3.4.e Un *framework* per l'analisi comparativa

La scelta del modello di riferimento da utilizzare per l'analisi comparativa ricade sul *framework for Teaching* ideato da C. Danielson negli anni '90, arricchito da Rohman e Toch e, di nuovo, aggiornato dall'autrice nel 2007 e nel 2011 (Danielson, 2011). La funzione fondamentale del modello è quella di offrire un *set* di indicatori a partire dai quali è possibile intraprendere processi diversificati di valutazione della professionalità degli insegnanti. Le valutazioni effettuate tramite questo *framework*, permettono sia di verificare i livelli di *performance* richiesti che di ottenere elementi valutativi utili alla programmazione di interventi di riqualificazione professionale.

Danielson “*was built around some of the same competencies as Praxis III (Milanowski, 2009)*”, modello reputato da Scriven (1995) uno, tra i due in via di sviluppo, che potessero avere opportunità di successo, anche se limitatamente allo scopo del rilascio della licenza per l'insegnamento.

Diversamente dalla *Checklist* di Scriven, attraverso la quale è possibile analizzare il comportamento dei docenti, il *framework for Teaching* descrive, in termini operativi, le attività fondamentali dell'attività di insegnamento. Il livello di formulazione e traduzione delle competenze, per il quale opta la Danielson, è quello di una lista di operazioni e di risultati attesi. Le componenti dell'insegnamento sono raggruppate all'interno di quattro *domains* - pianificazione e preparazione, gestione della classe, insegnamento, responsabilità professionale - e si suddividono in un ventaglio di relativi *elements*.

Con il *domain Programmazione e preparazione* si intende che l'insegnante progetta percorsi didattici coerenti, possiede le metodologie e le tecniche di valutazione appropriate, adegua gli interventi formativi in base alle diversità degli studenti; con *Ambiente della classe* si tratta dell'insegnante che considera ogni alunno individualmente, con le sue potenzialità e i suoi limiti, sono interessate anche le interazioni di natura relazionale all'interno della classe; *Insegnamento* implica, da parte dei docenti, la valorizzazione dell'apprendimento e la conoscenza e cura dei contenuti disciplinari; le *Responsabilità professionali* sono la cura degli interessi degli studenti all'interno della comunità, la partecipazione ad organizzazioni professionali nella scuola e nella comunità (Dordit, 2011).

Tabella 14. **Quadro per l'insegnamento di Charlotte Danielson.**

<b>Charlotte Danielson's Framework for teaching</b>
<p><b>Planning and Preparation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrating Knowledge of Content and Pedagogy</li> <li>Demonstrating Knowledge of Students               <ul style="list-style-type: none"> <li>Setting Instructional Outcomes</li> </ul> </li> <li>Demonstrating Knowledge of Resources               <ul style="list-style-type: none"> <li>Designing Coherent Instruction</li> <li>Designing Student Assessments</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>The Classroom Environment</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Creating an Environment of Respect and Rapport</li> <li>Establishing a Culture for Learning               <ul style="list-style-type: none"> <li>Managing Classroom Procedures</li> <li>Managing Student Behavior</li> <li>Organizing Physical Space</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Instruction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Communicating With Students</li> <li>Using Questioning and Discussion Techniques               <ul style="list-style-type: none"> <li>Engaging Students in Learning</li> </ul> </li> <li>Using Assessment in Instruction</li> <li>Demonstrating Flexibility and Responsiveness</li> </ul>
<p><b>Professional Responsibilities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflecting on Teaching</li> <li>Maintaining Accurate Records</li> <li>Communicating With Families</li> <li>Participating in a Professional Community               <ul style="list-style-type: none"> <li>Growing and Developing Professionally</li> <li>Showing Professionalism</li> </ul> </li> </ul>

**Fonte:** Toch, T., Rothman, R., (2008). Rush to judgement. Teacher evaluation in *Public Education*, Washington DC: *Education Sector Report*, tabella p. 6.

Di ciascuna componente viene indicato, tra quattro possibili, il livello di *performance* (*rubrics*) e un'ipotesi di formulazione del giudizio (*critical attributes*). Di seguito si riportano, a titolo esemplificativo, i livelli di *performance* relativi al *domain* "Insegnamento" e al componente "utilizzo della valutazione nell'insegnamento".

Tabella 15. **Utilizzo della valutazione in istruzione - Possibili esempi.**

UNSATISFACTORY	BASIC	PROFICIENT	DISTINGUISHED
<p>There is little or no assessment or monitoring of student learning; feedback is absent or of poor quality. Students do not appear to be aware of the assessment criteria and do not engage in self-assessment.</p>	<p>Assessment is used sporadically by teacher and/or students to support instruction through some monitoring of progress in learning. Feedback to students is general, students appear to be only partially aware of the assessment criteria used to evaluate their work, and few assess their own work. Questions, prompts, and assessments are rarely used to diagnose evidence of learning.</p>	<p>Assessment is used regularly by teacher and/or students during the lesson through monitoring of learning progress and results in accurate, specific feedback that advances learning. Students appear to be aware of the assessment criteria; some of them engage in self-assessment. Questions, prompts, assessments are used to diagnose evidence of learning.</p>	<p>Assessment is fully integrated into instruction through extensive use of formative assessment. Students appear to be aware of, and there is some evidence that they have contributed to, the assessment criteria. Students self-assess and monitor their progress. A variety of feedback, from both their teacher and their peers, is accurate, specific, and advances learning. Questions, prompts, assessments are used regularly to diagnose evidence of learning by individual students.</p>
Critical attributes			
<p>The teacher gives no indication of what high-quality work looks like. The teacher makes no effort to determine whether students understand the lesson. Feedback is only global. The teacher does not ask students to evaluate their own or classmates' work.</p>	<p>There is little evidence that the students understand how their work will be evaluated. Teacher monitors understanding through a single method, or without eliciting evidence of understanding from all students. Teacher requests global indications of student understanding. Feedback to students is not uniformly specific and not oriented towards future improvement of work. The teacher makes only minor attempts to engage students in self-assessment or peer assessment.</p>	<p>Students indicate that they clearly understand the characteristics of high-quality work. The teacher elicits evidence of student understanding during the lesson. Students are invited to assess their own work and make improvements. Feedback includes specific and timely guidance, at least for groups of students. The teacher attempts to engage students in self assessment or peer assessment.</p>	<p>In addition to the characteristics of "proficient": There is evidence that students have helped establish the evaluation criteria. Teacher monitoring of student understanding is sophisticated and continuous: the teacher is constantly "taking the pulse" of the class. Teacher makes frequent use of strategies to elicit information about individual student understanding. Feedback to students is specific and timely, and is provided from many sources including other students. Students monitor their own understanding, either on their own initiative or as a result of tasks set by the teacher.</p>

Livelli di *performance* relativi al *domain* "Insegnamento" e al componente "utilizzo della valutazione nell'insegnamento".

**Fonte:** Danielson, C., (2011). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*, Princeton NJ: Danielson Group, tabelle pp. 64, 65.

L'autrice, a confermare la natura operativa del modello, propone alcuni casi frequenti tipici del livello di *performance* al quale sono riferiti. Gli esempi riportati sono sempre inerenti il *domain* 3: "insegnamento", componente d: "utilizzo della valutazione nell'insegnamento", che a sua volta si compone degli *elements*: "criteri di valutazione", "monitoraggio dell'apprendimento degli allievi", "feedback agli allievi", "autovalutazione degli allievi e monitoraggio dei progressi".

Tabella 16. **Utilizzo della valutazione in istruzione - Possibili esempi.**

UNSATISFACTORY	BASIC	PROFICIENT	DISTINGUISHED
<p>A student asks, "How is this assignment going to be graded?"</p> <p>A student asks, "Does this quiz count towards my grade?"</p> <p>The teacher forges ahead with a presentation without checking for understanding. The teacher says: "Good job, everyone."</p>	<p>Teacher asks: "Does anyone have a question?"</p> <p>When a student completes a problem on the board, the teacher corrects the student's work without explaining why.</p> <p>The teacher, after receiving a correct response from one student, continues without ascertaining whether all students understand the concept.</p>	<p>The teacher circulates during small group or independent work, offering suggestions to groups of students.</p> <p>The teacher uses a Specifically formulated question to elicit evidence of student understanding.</p> <p>The teacher asks students to look over their papers to correct their errors.</p>	<p>The teacher reminds students of the characteristics of highquality work (the assessment criteria), suggesting that the students themselves helped develop them.</p> <p>While students are working, the teacher circulates, providing substantive feedback to individual students.</p> <p>The teacher uses exit tickets to elicit evidence of individual student understanding.</p> <p>Students offer feedback to their classmates on their work.</p> <p>Students evaluate a piece of their writing against the writing rubric and confer with the teacher about how it could be improved.</p>

Livelli di performance relativi al *domain* "Insegnamento" e al componente "utilizzo della valutazione nell'insegnamento"; specificazione degli *elements*: "criteri di valutazione", "monitoraggio dell'apprendimento degli allievi", "feedback agli allievi", "autovalutazione degli allievi e monitoraggio dei progressi".

**Fonte:** Danielson, C., (2011). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*, Princeton NJ: Danielson Group, tabella p. 63.



Meritano attenzione, all'interno dell'"utilizzo della valutazione nell'insegnamento", gli indicatori dell'*element* "autovalutazione degli allievi e monitoraggio dei progressi":

- *Teacher paying close attention to evidence of student understanding*
- *Teacher posing specifically created questions to elicit evidence of student understanding*
- *Teacher circulating to monitor student learning and to offer feedback*
- *Students assessing their own work against established criteria*  
(Danielson, 2011. P. 62).

### **3.4.f Un'analisi comparata delle prassi valutative attuate in Europa**

La conoscenza delle prassi valutative attive in Europa e la loro successiva comparazione tramite il *framework for Teaching* della Danielson, conduce ad individuare gli elementi di convergenza e di differenziazione dei diversi sistemi e a prendere in considerazione eventuali aspetti trasferibili nel sistema del nostro paese, salvo la sempre necessaria verifica di fattibilità.

L'analisi iniziale, maggiormente approfondita, è dedicata a quattro stati europei, l'Inghilterra, la Francia, la Finlandia e il Portogallo. Dopo una presentazione complessiva del sistema di valutazione dei docenti, l'attenzione si sposta sui referenziali di competenza, con un *focus* particolare sulla valutazione ed autovalutazione, a seguire la descrizione delle modalità di formazione in servizio previste per i docenti, del loro *status*, del loro sviluppo professionale e retribuzione. Per ragioni di opportunità si tralascia il tema della formazione iniziale che meriterebbe un'approfondita trattazione a parte per il suo ruolo nell'acquisizione delle competenze necessarie all'insegnante, oltre che per la funzione di pre-selezione che svolge nell'attrarre, orientare e selezionare i candidati.

Le ragioni che giustificano la scelta di questi quattro stati, emergono con maggiore limpidezza nel corso dell'esposizione, preventivamente si può affermare che l'Inghilterra rappresenta un sistema molto strutturato, con una tradizione valutativa ormai

consolidata, sicuramente improntato ad un' *hard accountability*. Appare interessante, inoltre, il rispetto di alcune buone norme di valutazione: la preventiva conoscenza dei criteri da parte dei valutati e la loro necessaria accettazione del risultato finale.

Rispetto al sistema di valutazione degli insegnanti francese risulta degna di nota l'assunzione, come referenziali di competenza, delle dieci competenze professionali dell'insegnante sull'impronta della declinazione impostata da P. Perrenoud (2002). Da rilevare anche le soluzioni ritrovate all'interno di uno stato dalla struttura centralistica e la difficoltà da parte del corpo docente ad accettare la valutazione, caratteristiche che rendono questa situazione simile a quella dell'Italia.

L'attenzione si sposta sulla Finlandia per gli elevati risultati di apprendimento che ottiene, ormai da tempo, nei *test* internazionali. Il sistema si presenta, inoltre, emblematico per la severissima selezione iniziale e il sistema di valutazione dei docenti in servizio improntato in ottica di *improvement*.

Un'ulteriore scelta ricade sul Portogallo che si distingue per la recente introduzione (2007) di un sistema di valutazione, già modificato nel 2010, che tenta di far coesistere la finalità formativa con quella sommativa, la valutazione interna con la valutazione esterna e si avvale di diversificati strumenti di valutazione.

Nel corso della trattazione emergono sicuramente la questione della relazione tra la valutazione dell'insegnamento e della scuola, e il tema dello sviluppo professionale e della meritocrazia, che saranno approfonditi in appositi momenti e spazi.

## Capitolo 4

---

# LE PRASSI VALUTATIVE ATTUATE IN EUROPA

## 4.1

---

### ANALISI DI CASI EUROPEI

Questa parte della ricerca è dedicata ad un'analisi comparativa dei sistemi di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione dei docenti in Inghilterra, Francia, Finlandia e Portogallo, selezionati per le motivazioni rese esplicite nel precedente capitolo. Di ogni paese, oltre a prendere in esame il modo di gestire la domanda e l'offerta di insegnanti, la formazione in servizio e lo sviluppo professionale, si esaminano le caratteristiche del sistema di valutazione dei docenti.

All'interno del sistema di valutazione dei docenti si presta particolare attenzione alla presenza di forme di autovalutazione e all'esistenza di indicatori corrispondenti nel profilo professionale dell'insegnante.

Segue un raffronto, in questo caso tramite tabelle, tra le prassi valutative in atto nei paesi europei, con particolare riguardo all'aspetto procedurale quindi alla presenza di *standard* di riferimento, agli aspetti dell'operato del docente valutati, agli strumenti e alle fonti utilizzate, alle scelte in merito alla comunicazione della valutazione agli interessati.

## 4.1.a Inghilterra

### Il sistema di valutazione degli insegnanti

Negli UK il tema dell'*educational evaluation* prende concretezza con la legislazione del 1992 che comporta la nascita dell'Ofsted (*Office for Standards in Education*), l'organismo non governativo istituito per verificare la ricaduta dei forti investimenti economici con regolari ispezioni scolastiche su tutte le scuole.

Le disposizioni che regolano attualmente la materia sono entrate in vigore nel 2007 e sono state interamente applicate nel 2008; sia il Regolamento sullo *School Teacher Management* che lo *School Teachers' Pay* derivano dalla legge quadro sull'educazione *Education act*, del 2002.

La legge definisce, appunto, un sistema all'interno del quale gestire i livelli di *performance* dei docenti e quindi valutare il loro grado di prestazione in rapporto alla *job description* (ed in base alla *School Teachers' Pay*, che detta le condizioni di servizio e di retribuzione del docente). L'attenzione allo sviluppo professionale degli insegnanti, all'interno del piano di miglioramento d'Istituto, è parte integrante della *performance management of teachers*. La procedura valutativa si fonda sugli *standard* professionali che definiscono gli atteggiamenti, le conoscenze e le capacità dei docenti.

La valutazione della *performance* avviene con frequenza annuale. L'Istituto scolastico, dotato di una guida predisposta dal Ministero recante buone pratiche ed esempi, elabora una propria *policy* a partire dai principali aspetti inerenti i risultati, la loro misurazione, il processo di gestione delle *performance*, la definizione dei tempi, di un protocollo di osservazione delle attività d'insegnamento in classe, l'elaborazione di un piano di formazione per il personale impegnato nella valutazione, ed infine, il monitoraggio e la valutazione del sistema di valutazione degli insegnanti.

Le fasi del processo di valutazione sono un iniziale incontro di programmazione (*planning meeting*) tra il valutatore (*reviewer*) e l'insegnante valutato (*reviewee*). Nell'incontro si considerano gli obiettivi del docente, correlati all'annualità di servizio e alla *job description*, le modalità per l'osservazione della pratica didattica in classe ed eventuali ulteriori evidenze, raccolte da altri docenti con testimonianze orali o

scritte. Il *reviewer* esplicita i criteri di valutazione e si individua il bisogno formativo per il raggiungimento dello *standard*, tenendo anche conto delle aspirazioni individuali. Viene redatto dal *reviewer*, entro cinque giorni, un documento nel quale si dichiarano le disposizioni per la valutazione, il candidato può modificarlo entro 10 giorni. L'intera prima fase del processo si tiene entro la fine di ottobre.

A conclusione del ciclo valutativo viene indetta una riunione di revisione (*review meeting*) per esaminare il grado di *performance* mostrato dal docente nel corso del processo di valutazione e, laddove ne sussistano gli estremi, per avanzare e rendere formale la richiesta. I docenti nella fascia retributiva di base possono ambire ad un aumento annuale, salvo una valutazione specialmente positiva che porti ad avanzamento aggiuntivo. Nel caso in cui l'insegnante sia collocato nella *upper scale pay* o possieda lo *status* di *Advantage Skills Teacher*, il *review* avanza la richiesta di aumento salariale al preside, che si riserva la facoltà di decidere.

Uno degli strumenti principali per formulare la valutazione della *performance* dell'insegnante è l'osservazione dell'attività didattica in classe. La scelta del momento, degli osservatori e della durata (massimo tre ore) è in relazione al bisogno di sviluppo professionale del candidato, la finalità principale dello strumento è di miglioramento. Al termine dell'osservazione, il *reviewer* fornisce indicazioni al preside e una restituzione all'esaminato. Nel caso in cui il docente non si trovi in accordo con il giudizio scaturito, la sessione osservativa può essere ripetuta.

Il quadro degli *standard* professionali definisce le caratteristiche degli insegnanti in ogni fase della carriera. In particolare fornisce *standard* professionali per:

- l'assegnazione del titolo di Insegnante Qualificato (QTS) (Q)
- insegnanti di classe, livello retributivo di base (*Core*) (C)
- insegnanti sulla scala retributiva superiore (*post Threshold Teachers*) (P)
- insegnanti eccellenti (E)
- insegnanti con capacità avanzate (AST) (A)

Gli *standard* forniscono la cornice per la carriera del docente e chiariscono quale sia la progressione. Per l'accesso ad ogni fase della carriera, l'insegnante deve dimostrare di soddisfare gli *standard* relativi, il processo per questa verifica è diversificato in base agli *standard* presi in considerazione. Ad esempio, i docenti che aspirano allo *status* di *Excellent Teacher* o di *Advanced Skills Teacher* devono farne richiesta e sono valutati attraverso un processo di valutazione esterna. Gli insegnanti, invece, candidati al *Post Threshold Teacher* sono valutati dal dirigente scolastico. Gli insegnanti che sono valutati conformi accedono alle corrispondenti scale retributive, come sono descritte nei paragrafi a seguire.

### Referenziali di competenze e indicatori inerenti alla valutazione e all'autovalutazione

Il profilo professionale del docente di scuola primaria e secondaria è stato ridefinito, in seguito ad un rilevante processo di revisione nel 2007, processo al quale è seguita una consultazione pubblica. L'attuale versione degli *standard* (TDA, 2011) è l'esito di tale riforma. Nel delineare gli *standard* professionali per l'accesso alla professione, per il successivo ottenimento del *Qualified Teacher Status* e i successivi gradi, la legge prescrive anche i requisiti che gli organismi per la formazione iniziale sono tenuti a rispettare. Le istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti godono di piena autonomia per quanto riguarda le modalità e i contenuti dei percorsi formativi, la progettazione e la realizzazione dei corsi, sono tenute ad attenersi, invece, agli *standard* assegnati per i requisiti d'ingresso, per l'attività formativa e la gestione dei centri.

Gli *standard* non tracciano un profilo professionale predefinito, ma predispongono un insieme di valori e di pratiche professionali. Vi è sottinteso che il raggiungimento degli *standard* possa seguire percorsi formativi differenti e personalizzati. Gli *standard* sono divisi in tre principali categorie: le attitudini professionali (*professional attributes*), la conoscenza e il sapere professionale (*professional knowlegde and understanding*) e le capacità professionali (*professional skills*).

I *professional attributes* riguardano gli *standard* inerenti le forme di relazione da utilizzare nei confronti degli studenti, la consapevolezza e l'esercizio degli obblighi professionali, della normativa, delle politiche e delle pratiche che regolano l'ambien-

te scolastico. Si aggiungono altre competenze sociali, la comunicazione interpersonale, la capacità di lavoro in gruppo, l'attenzione al proprio sviluppo professionale.

Le *professional knowledge and understanding* attengono un ampio spettro di competenze, riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento, la valutazione dei risultati d'apprendimento, le discipline oggetto di insegnamento e il *curriculum* del quale fanno parte, la gestione della diversità, la salute e il benessere.

Di seguito si riporta la traduzione del *framework* relativo alle *professional skills*, declinate da un grado di competenza di base ad un grado di eccellenza, in riferimento ad ogni *status* dei docenti.

Tabella 17. **Struttura degli standard**

<b>3. Professional skills</b>				
<b>Quelli auspicati per l'assegnazione del QTS (Q) dovrebbero:</b>	<b>Tutti gli insegnanti (C) dovrebbero:</b>	<b>I Post Threshold Teachers (P) dovrebbero:</b>	<b>Gli Excellent Teachers (E) dovrebbero:</b>	<b>Gli Advanced Skills Teachers (A) dovrebbero:</b>
<b>Valutazione, monitoraggio e restituzione di feedback</b>				
<p><b>Q 26</b> (a) Fa uso efficace di una serie di strategie di valutazione, monitoraggio e registrazione. (b) Valuta i bisogni di apprendimento degli studenti per impostare obiettivi d'apprendimento impegnativi.</p> <p><b>Q 27</b> Fornisce un <i>feedback</i> tempestivo, accurato e costruttivo sulle acquisizioni degli studenti, sui progressi e le aree di sviluppo.</p> <p><b>Q 28</b> Supporta e conduce gli studenti a riflettere sui loro apprendimenti, individuare i progressi che hanno realizzato e identificare i loro bisogni emergenti.</p>	<p><b>C 31</b> Fa un uso efficace di un'opportuna serie di strategie di osservazione, di valutazione, di monitoraggio e di registrazione come base per fissare obiettivi di apprendimento stimolanti e monitorare i progressi e i livelli di conseguimento degli studenti.</p> <p><b>C 32</b> Fornisce agli studenti, ai colleghi, ai genitori e agli assistenti un <i>feedback</i> tempestivo, accurato e costruttivo sulle acquisizioni degli studenti, sui progressi e sulle aree di sviluppo.</p> <p><b>C 33</b> Supporta e conduce gli studenti in modo da farli riflettere sui loro apprendimenti, individuare i progressi che hanno realizzato, fissare obiettivi di miglioramento e rendere gli studenti fautori del loro successo.</p> <p><b>C 34</b> Utilizza la valutazione come parte del proprio insegnamento per diagnosticare le esigenze degli studenti, fissare obiettivi realistici e stimolanti per il miglioramento e il piano didattico futuro.</p>		<p><b>E 10</b> Dimostra eccellenti abilità di valutazione e giudizio.</p>	<p><b>E 11</b> Ha un'ottima capacità di fornire agli studenti, ai colleghi, ai genitori e agli accompagnatori tempestivi, accurati e costruttivi <i>feedback</i> sulle acquisizioni degli studenti, sui progressi e sulle aree di sviluppo che promuovono il progresso dell'alunno.</p>



**Fonte:** *Training and Development Agency for Schools* (TDA), (2011). Standard framework. London<sup>1</sup>.

### Gestione della domanda e offerta di insegnanti, selezione e nomina

Il Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia è il responsabile dell'individuazione e finalizzazione delle risorse destinate alla formazione degli insegnanti pubblici. L'incrocio dei dati, quali l'andamento demografico degli studenti, il rapporto tra studenti e docenti, il numero di insegnanti che entrano in ruolo, la capacità formativa delle istituzioni per la formazione iniziale, consente una programmazione della formazione iniziale secondo un modello sperimentato (*Teacher Supply Model*).

Dagli anni '50 si ricerca un equilibrio tra la domanda e l'offerta di insegnanti della scuola, si è introdotto qualche correttivo, ad esempio incentivi economici nel momento in cui l'offerta scarseggiava, attualmente permane la problematica della poca attrattività della professione per i laureati in matematica, fisica e chimica.

Nel 2002, con il contratto del personale insegnante, collegato all'*Education Act*, gli Istituti scolastici godono di maggiore flessibilità nel selezionare e reclutare il personale. Le funzioni relative all'assunzione o cessazione della collaborazione professionale da parte del corpo docente, sono delegate al dirigente, o in alcuni casi, mantenute dal *Governing body* della scuola. Le procedure di selezione e nomina differiscono a seconda del genere di scuola (*Community school, Controlled school, Foundation school e Voluntary aided school*). In ogni caso il docente, per essere assunto deve aver conseguito il *Qualified Teacher Status*, possedere idoneità fisica e mentale all'insegnamento e i requisiti previsti dalla legge del 2006 per la salvaguardia dei gruppi vulnerabili, tra i quali i bambini e i giovani.

### Formazione in servizio

Le attività e gli interventi volti a migliorare la pratica dei docenti sono realizzati sia in contesti formali che in modo informale ed in ambienti diversi. All'interno della singola scuola sono presenti attività di *coaching* e *mentoring* in favore degli insegnanti nel periodo di prova; si tratta di colloqui ed incontri nei quali si analizzano

---

1 Traduzione dell'autrice.

le *performances* individuali, l'insegnamento di gruppo, l'osservazione delle lezioni, la condivisione di buone pratiche. Gli Istituti in rete, invece, si occupano di organizzare incontri di formazione sugli aspetti metodologici e didattici, oppure inerenti tematiche generali o, ancora, la diffusione e l'applicazione delle nuove disposizioni definite a livello centrale.

Le proposte esterne alle reti di scuole sono corsi di formazione, specializzazioni post-laurea, seminari, viaggi-studio e periodi sabbatici per docenti esperti.

La responsabilità del sistema di formazione *in service* è condivisa dal Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia, la TDA (Agenzia per lo sviluppo e la formazione nella scuola), il *National College for Leadership of Schools and Children's Service*, il Consiglio dei docenti, i dirigenti e gli insegnanti interessati. Nel documento "2020 *Children and Young People's Workforce Strategy*" (*Department for childrens, schools and families*, 2008) sono racchiuse le linee politiche per la formazione in servizio, oltre al riconoscimento dell'aggiornamento come un diritto del docente si sottolinea la finalità di rendere progressivamente la professione ad un livello di *master's level*, con l'incentivazione per il personale a conseguire una laurea di secondo livello. Le priorità strategiche sono: la promozione presso le scuole di una cultura dell'apprendimento, con il collegamento tra la formazione in servizio e lo sviluppo dell'intero Istituto scolastico, la coerenza tra le proposte formative delle scuole in rete, l'incremento della qualità del sistema per un miglior uso delle risorse.

I formatori provengono dalle Università, da Centri di istruzione superiore, fanno parte degli *staff* degli Istituti scolastici, sono ispettori o consulenti pubblici o privati. Dal 2008, la *Skills Funding Agency* accredita gli enti per la formazione in servizio e rilascia loro il marchio nazionale di qualità per l'eccellenza della formazione, dopo averli sottoposti ad un severo processo di analisi e valutazione.

I finanziamenti a sostegno della formazione continua vengono assegnati dal governo alle scuole, sulla base di un bilancio delle esigenze formative. Tale bilancio è il risultato dei processi valutativi delle *performance* dei docenti e delle aspirazioni allo sviluppo della carriera che gli insegnanti stessi esprimono. Non è prevista una precisa quantificazione della formazione *in service*, se non che gli vengano destinati almeno cinque giorni lavorativi all'anno (insieme ad altre attività).

Un ulteriore elemento nella direzione dello sviluppo professionale è l'attività continuativa degli *Advanced Skills Teachers*, in favore degli insegnanti di nuova, o di recente, nomina. Per gli *Excellent Teachers* è previsto l'obbligo di contribuire alla formazione dei nuovi docenti e di svolgere il ruolo di mentore per altri insegnanti della scuola.

### Stato giuridico, sviluppo professionale, retribuzione

I docenti inglesi sono dipendenti pubblici (*public employees*), che si possono assimilare alla categoria dei dipendenti della sanità in Italia (para-statali), e differiscono dai *civil servants*, i lavoratori dei ministeri e dell'amministrazione pubblica. L'assunzione dell'insegnante può essere a tempo indeterminato o determinato, in ogni caso per mantenere l'impiego e avanzare nell'inquadramento professionale è tenuto a superare le prove previste per ogni fase.

È in vigore un codice professionale dei valori e dei comportamenti del docente, al quale l'atteggiamento e la pratica professionale devono rifarsi.

Il *framework* che comprende gli *standard* professionali del docente, contestualmente agli aspetti inerenti il profilo professionale specifica i diversi livelli e categorie di appartenenza, delineando, in questo modo, il quadro delle possibilità di carriera nell'insegnamento.

Come già accennato, il *Qualified Teacher Status*, che si ottiene al termine della formazione iniziale, è indispensabile per l'accesso alla professione; si accede alla posizione di *Classroom Teacher* dopo aver superato il periodo di prova ed aver dimostrato di possedere le competenze previste dal *core standard*. La retribuzione è al livello di base, in fascia salariale *main scale pay*.

Una volta raggiunto il sesto livello della *main scale pay*, gli insegnanti possono richiedere di passare allo *status* di *Post Threshold Teacher Status*. Una volta ottenuto lo *status*, per il quale non è previsto un tetto numerico di posti, l'insegnante accede alla fascia stipendiale superiore, la *upper pay scale*. In via teorica il percorso di carriera può considerarsi concluso.

A fianco del percorso descritto è possibile accedere, con un numero di posti limitato, allo *status* di *Excellent Teacher*. Il docente che consegue lo *status* di *Excellent Teacher* deve dimostrare di possedere un'elevata professionalità, il suo stipendio è superiore a quello della fascia *upper pay scale*. La sua funzione all'interno di un Istituto è quella di far progredire, grazie alla formazione continua dei colleghi e alla cura delle pratiche didattiche, lo sviluppo professionale del gruppo di insegnanti del quale fa parte.

Sempre a lato della carriera regolare esiste lo *status* di *Advanced Skills Teacher*, con il quale i docenti che possiedono particolari qualifiche possono, oltre che svolgere l'attività didattica prevista, utilizzare le proprie competenze in favore dei colleghi dell'Istituto o di altre scuole. L'accesso alla posizione è assoggettato al riconoscimento delle competenze basato su puntuali *standard* di *performance*.

È stata introdotta una differenziazione stipendiale per riconoscere in misura maggiore la competenza dei docenti che operano nell'area metropolitana di Londra (*Chartered London Teacher Status*), ad onore del vero anche per sopperire ad una minore offerta di docenti rispetto alla domanda e per un maggior costo della vita.

Le qualificazioni, dal momento in cui sono acquisite, non sono revocabili, il loro esercizio è condizionato dalla conferma annuale degli *standard* richiesti per lo sviluppo professionale. La progressione di carriera si attua all'interno del *management career path*, che prevede la progressiva assegnazione di funzioni aggiuntive, oltre alle attività didattiche. Le tematiche solitamente riguardano il coordinamento del programma, l'orientamento degli studenti, la cura dei rapporti con i genitori.

Queste responsabilità di *middle management* sono retribuite all'interno del livello di retribuzione denominato *Teaching and Learning Responsibilities* che riconosce la maggior responsabilità assunta da questi docenti.

## 4.1.b Francia

### Il sistema di valutazione degli insegnanti

Il sistema di valutazione dei docenti francese è, per la maggior parte, condotto dal personale ispettivo; il corpo ispettivo è composto da un numero significativo di ispettori, uno per 350 insegnanti nella scuola primaria, uno per 400 nella secondaria.

La frequenza dell'ispezione è quadriennale (ogni sei anni per la scuola secondaria), di sovente sono gli insegnanti stessi a richiederla per ottenere una progressione di carriera. Al termine della visita ispettiva viene attribuito un punteggio al docente, composto da una serie di indicatori di natura didattica ed amministrativa ricavati dall'osservazione di una serie di attività didattiche e dal colloquio individuale dell'ispettore con il docente stesso. Nella scuola secondaria il rilievo assegnato agli aspetti pedagogici, di pertinenza dell'ispettore, porta a totalizzare un massimo di sessanta punti; in quanto agli aspetti amministrativi (frequenza, puntualità, autorità e influenza), sono di competenza del dirigente scolastico, pur se formalizzati dal provveditore, e danno diritto ad un massimo di quaranta punti.

Per minimizzare il rischio di squilibri tra le valutazioni compiute dai singoli ispettori, si provvede annualmente ad un raccordo tra le scale di valutazione utilizzate e ad una comparazione dei dati raccolti, riguardanti sia l'anno in corso che gli anni precedenti. Anche sul punteggio di carattere amministrativo si effettua un bilanciamento che attenui le differenze tra le prassi locali.

Il punteggio finale, ottenuto dalla somma dei due parziali, può constare al massimo di cento punti, determina la valutazione globale che stabilisce il valore professionale di ciascun docente e gli conferisce, o meno, diritto di progredire nella carriera. L'avanzamento di carriera che si concretizza in passaggi di livello, di grado e di categoria, si fonda sul punteggio ottenuto alla fine dell'ispezione.

Per quanto riguarda i soli insegnanti della scuola di secondo grado, impegnati nella formazione superiore (*agregés*), non è previsto siano soggetti ad ispezione. Il capo d'Istituto superiore presso il quale gli *agregés* prestano il loro servizio conduce an-

nualmente, nei loro confronti, una valutazione di natura strettamente amministrativa.

### Referenziali di competenza e indicatori inerenti la valutazione e l'autovalutazione

Nel presentare il profilo professionale del docente al quale si fa riferimento in Francia, non si può fare a meno di dedicare attenzione alle categorie create da P. Perrenoud (2002). Il profilo professionale stilato da Perrenoud scaturisce da una consultazione degli insegnanti e dei dirigenti della scuola ginevrina, proprio da quest'origine deriva il carattere di concretezza della proposta.

La struttura de "Le dieci competenze dell'insegnante" di Perrenoud, che si riporta di seguito, è modulata in dieci domini di competenze, con le relative sotto-competenze, riferite a diverse aree.

#### Tabella 18. Le dieci competenze dell'insegnante

##### Sfera dell'apprendimento

###### 1. Organizzare e animare le situazioni di apprendimento

- a. Conoscere la disciplina ed individuare i contenuti da insegnare, tradurli in obiettivi di apprendimento;
- b. Lavorare partendo dalle conoscenze degli studenti;
- c. Costruire e pianificare dei dispositivi e delle sequenze didattiche;
- d. Coinvolgere gli allievi nelle attività di ricerca, nei progetti di conoscenza.

###### 2. Gestire la progressione dell'apprendimento

- a. Progettare e gestire delle situazioni problema adeguate ai livelli e alle possibilità degli studenti;
- b. Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento primario;
- c. Stabilire delle linee coerenti fra le teorie e le attività di apprendimento;
- d. Osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo;
- e. Stabilire dei bilanci periodici di competenza e prendere delle decisioni per il miglioramento;

###### 3. Progettare e far evolvere serie di attività per la differenziazione

- a. Gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe;
- b. Praticare un sostegno per gli allievi in difficoltà;
- c. Sviluppare la cooperazione fra gli studenti e certe forme semplici di mutuo insegnamento;
- d. Allargare la gestione della classe in spazi più vasti.

#### 4. Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro

- a. Suscitare il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con la conoscenza, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di auto-valutarsi nello studente;
- b. Istituire e far funzionare un consiglio degli studenti (consiglio di classe o della scuola) e negoziare con gli studenti diversi tipi di regole e di contratti;
- c. Offrire delle attività di formazione opzionali a scelta;
- d. Favorire la definizione di un progetto personale dell'allievo.

#### Sfera del lavoro dell'insegnante fuori dall'aula

#### 5. Lavorare in gruppo

- a. elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni;
- b. animare un gruppo di lavoro, condurre delle riunioni;
- c. formare e rinnovare l'équipe pedagogica;
- d. confrontare e analizzare insieme delle situazioni complesse, delle pratiche e dei problemi professionali;
- e. gestire le crisi o i conflitti fra le persone:

#### 6. Partecipare alla gestione della scuola

- a. elaborare, negoziare un progetto di istituto;
- b. gestire le risorse della scuola;
- c. coordinare, animare una scuola con tutti i partner (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnamenti di lingua e cultura d'origine);
- d. organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli studenti.

#### 7. Informare e coinvolgere i genitori

- a. animare le riunioni d'informazione e di dibattito;
- b. condurre dei colloqui;
- c. coinvolgere i genitori nella valorizzazione e costruzione dei saperi;

#### 8. Servirsi delle nuove tecnologie

- a. utilizzare delle logiche di edizione dei documenti;
- b. esplorare le potenzialità didattiche di logiche in relazione con degli obiettivi del dominio di insegnamento;
- c. comunicare a distanza con la telematica;
- d. utilizzare gli strumenti multimediali nel suo insegnamento;

## Sfera della costruzione e senso della professione

### 9. Affrontare i doveri e i problemi etici della professione

- a. prevenire la violenza a scuola e nella città;
- b. lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etnici e sociali;
- c. partecipare alla costruzione di regole di vita comune definendo la disciplina a scuola, le punizioni, l'apprezzamento dei comportamenti;
- d. analizzare la redazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe;
- e. sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia.

### 10. Curare la propria formazione continua

- a. saper esplicitare le proprie pratiche;
- b. stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale sulla formazione continua;
- c. negoziare un progetto di formazione comune con i colleghi (équipe, scuole, rete di scuole);
- d. coinvolgersi nei compiti (nella scala di un ordine di insegnamento o di un Dipartimento);
- e. aderire e partecipare alla formazione dei colleghi.

**Fonte:** Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma: Anicia.

L'orientamento impresso dalle dieci competenze comporta delle implicazioni per il docente, come previsto da P. Meirieu (1990), che definisce quella dell'insegnante una "professione nuova": l'insegnare ad apprendere.

In questa prospettiva lo studente è concepito come un praticante meta-riflessivo, in favore del quale la didattica si converte al lavoro per problemi, all'utilizzo di diverse strategie d'insegnamento-apprendimento, al contratto didattico, alla valutazione formativa, all'interdisciplinarietà (Perrenoud, 2004).

Nel procedere ad un confronto essenziale con il profilo professionale elaborato e promulgato dal governo francese, si nota il richiamo alla "*Sfera della costruzione e del senso della professione: agire in modo etico e responsabile; lavorare in équipe e cooperare con i genitori e i partners; formarsi ed innovare*" di Perrenoud, nella parte dedicata all'"*Agire da funzionario dello stato e in modo etico e responsabile (1); Lavorare in équipe e cooperare con i genitori e i partners (9); Formarsi ed innovare (10)*".

La medesima similitudine si ravvisa in quanto alla "*Sfera del lavoro fuori dell'aula: lavorare in gruppo, partecipare alla gestione della scuola, informare e coinvolgere i geni-*



tori, servirsi delle nuove tecnologie”, rispetto ai referenziali: “padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione (8); Lavorare in equipe e cooperare con i genitori e i partners (9)”, formalizzati dal Ministero dell’Istruzione francese. La parte dedicata al “lavoro fuori dall’aula” risulta, a ben vedere, la meno sviluppata nel modello applicato per la valutazione dei docenti francesi.

Per quanto riguarda la “Sfera dell’apprendimento: organizzare e animare le situazioni di apprendimento, gestire la progressione degli apprendimenti, progettare e far evolvere una serie di attività per la differenziazione, coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro”, proposta dall’autore ginevrino, l’accostamento è con le competenze: “Padroneggiare la lingua francese per insegnare e comunicare (2); padroneggiare le discipline e avere una buona cultura generale (3); concepire e mettere in opera il proprio insegnamento (4); organizzare il lavoro della classe (5); Prendere in considerazione le diversità degli studenti (6); valutare gli alunni e studenti (7)” del modello ministeriale.

### Le dieci competenze professionali dell’insegnante

Si propone di seguito il dettaglio delle dieci competenze e di alcune sotto-competenze (quelle relative alla valutazione e alla formazione) come risultano dal documento ufficiale (*Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 2010)<sup>2</sup>.

Le competenze che si prevede possieda l’insegnante sono:

- Agire in modo etico e responsabile;
- padroneggiare la lingua francese per insegnare e comunicare;
- padroneggiare le discipline e avere una buona cultura generale;
- concepire e mettere in opera il proprio insegnamento;
- organizzare il lavoro della classe;
- prendere in considerazione le diversità degli studenti;
- valutare gli alunni e studenti;

---

2 Traduzione di Dordit, L., (2011), pp. 61 - 68. Si rimanda a Dordit, L., (2011), anche per il dettaglio delle sotto-componenti di tutte le dieci competenze.

- padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione;
- lavorare in *équipe* e cooperare con i genitori e i *partners*;
- formarsi ed innovare.

Ogni competenza richiesta al docente è scandita in conoscenze, capacità e attitudini. Il profilo del docente che emerge è caratterizzato da una precisa competenza disciplinare, di cultura generale e linguistica, oltre che da specifiche competenze pedagogiche, didattiche e relazionali.

Gli indicatori relativi alla valutazione sono declinati all'interno della competenza "Valutare gli alunni" e prevedono anche che il docente sviluppi le capacità dell'allievo di valutare le proprie *performances*.

In quanto alla competenza inerente all'autovalutazione, nell'indicatore "Formarsi ed innovare" è richiamata l'attitudine del docente ad essere curioso intellettualmente e a mettere in discussione la propria attività di insegnamento e i metodi che utilizza; un altro aspetto valorizzato, che si accompagna all'autovalutazione, è che l'insegnante sia entrato in una logica di formazione per tutto l'arco della vita.

Si specificano, nella tabella che segue, le sotto-competenze, relative alle conoscenze, alle capacità e alle attitudini, solo per gli ambiti della valutazione degli alunni e della formazione, i più significativamente connessi al presente lavoro.

### Tabella 19. Definizione di competenze per gli insegnanti, per l'esercizio della loro professione.

#### 7. Valutare gli alunni e studenti

L'insegnante è in grado di valutare i progressi dell'apprendimento ed il livello di acquisizione delle competenze conseguito dagli studenti. Utilizza i risultati delle valutazioni per adattare il suo insegnamento ai progressi fatti registrare dagli studenti. Fa comprendere agli studenti i principi della valutazione e sviluppa le loro capacità di valutare le proprie performance. Comunica e spiega ai genitori i risultati attesi e quelli effettivamente ottenuti dagli allievi.

##### Conoscenze

L'insegnante conosce:

- Le diverse tipologie di valutazione che possono essere condotte e l'utilizzo che può esserne fatto;
- I principi e gli strumenti per la validazione e la certificazione.

### Capacità attuative

L'insegnante è in grado di:

- Comprendere le funzioni della valutazione;
- Sviluppare diversi tipi di valutazione per i differenti momenti dell'apprendimento, vale a dire:
- definire il livello di valutazione;
- utilizzare metodi di valutazione differenziati (test, schede di posizionamento, griglie di osservazione ...);
- adattare il supporto e lo schema delle domande in relazione agli obiettivi ed al tipo di valutazione che si desidera realizzare;
- esplicitare le istruzioni, guidare gli allievi nella realizzazione della valutazione;
- esplicitare i criteri per il punteggio;
- analizzare i successi e gli errori constatati;
- programmare attività di rafforzamento e di consolidamento degli apprendimenti acquisiti;
- sviluppare le competenze degli allievi nel campo dell'autovalutazione;
- praticare la convalida degli apprendimenti, la valutazione a carattere certificativo (esami, monitoraggio continuo della formazione, competenze linguistiche incluse nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, livelli di convalida dello zoccolo comune ...).

### Attitudini professionali

L'insegnante pratica la valutazione nel contesto di un rapporto chiaro e di fiducia e per questo:

- Misura i propri apprezzamenti;
- Valorizza l'esercizio e il lavoro personale degli studenti;
- Garantisce che ogni studente sia consapevole dei suoi progressi, del lavoro e dello sforzo necessario.

## 10. Formarsi ed innovare

L'insegnante aggiorna le proprie conoscenze disciplinari, didattiche e pedagogiche. È in grado di fare appello a coloro che possono fornire aiuti o suggerimenti nell'esercizio della sua professione. È in grado di fare un'analisi critica del proprio lavoro e di modificare, se il caso, le pratiche di insegnamento.

### Conoscenze

L'insegnante conosce lo stato della ricerca:

- nella sua disciplina;
- nel campo della didattica, della pedagogia e della trasmissione delle conoscenze (processi di apprendimento, didattica delle discipline, uso delle TIC, ...).

L'insegnante conosce la politica educativa della Francia.

### Capacità

L'insegnante è in grado di sfruttare i contributi della ricerca e delle innovazioni pedagogiche per aggiornare le proprie conoscenze e valorizzarle nella pratica quotidiana.

### Attitudini

L'insegnante dà prova di curiosità intellettuale e sa mettere in questione il proprio insegnamento ed i metodi utilizzati. Ha fatto propria una logica di formazione per tutto il corso della vita, anche attraverso l'uso di reti digitali.

**Fonte:** *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, (2010). Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* (in Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010)<sup>3</sup>.

3 Traduzione di Dordit, L. (2011). Pp. 61-68.

Non si può fare a meno di notare, in un immediato confronto con la prassi valutativa dell'Inghilterra, l'assenza degli *standard* di riferimento che rimangono prerogativa degli Ispettori che effettuano la valutazione. Questo porta ad una maggiore flessibilità e ad una facilitazione nel mantenere una visione olistica della valutazione, tuttavia potrebbero inficiare l'equità nel giudizio, nel caso venga formulato da uno o dall'altro Ispettore. Per ovviare, parzialmente, al problema si è provveduto, come descritto sopra, ad incontri per il raccordo dei criteri su tutto il territorio nazionale.

Sono previsti ulteriori profili per le figure professionali specializzate in attività correlate all'insegnamento, oltre ad altri che collaborano con il dirigente scolastico. I profili specializzati sono quelli dediti ai Bisogni educativi speciali, che comprendono le problematiche emergenti dai soggetti disabili, colpiti da malattia e in disagio socio-economico. Gli insegnanti specializzati che operano in favore degli studenti disabili, sono due figure differenti per la scuola primaria (i docenti di quest'ordine di scuola conseguono un diploma di specializzazione) e per la secondaria (i quali conseguono un diploma che di fatto è un certificato supplementare. In quanto ai Bisogni educativi speciali derivanti dalla malattia o dal disagio socio-culturale, nella scuola primaria sono al centro di progetti individualizzati condotti dagli insegnanti in collaborazione con operatori di supporto, nella secondaria restano in capo ai docenti che collabora con i colleghi e i servizi territoriali.

La funzione del *Conseiller principal d'éducation* è di agevolare gli studenti nella fruizione dei servizi offerti dalla scuola, opera sotto la responsabilità del dirigente scolastico e non presta attività didattica diretta. I suoi campi d'azione sono principalmente: il funzionamento dell'istituzione scolastica, la collaborazione con gli insegnanti, l'animazione educativa.

È prevista anche la figura del *Conseiller d'orientation-psychologues*, si tratta di psicologi, formati con un corso biennale in psicologia, sociologia, economia e scienze dell'educazione. Operano con gli studenti delle scuole secondaria di primo grado (*collèges*) e dei licei, si rivolgono ai ragazzi che si inseriscono nel mondo del lavoro e, in parte, ad un pubblico adulto. Nei licei e nei *collèges* la loro funzione si amplia con la consulenza tecnica fornita all'*équipe* educativa. I *Conseiller d'orientation-psychologues* svolgono la loro opera professionale all'interno di un *team* che fa riferimento ad un centro di

informazione e orientamento, coordinato a sua volta, sia a livello di dipartimento che di provveditorato.

### Gestione della domanda e offerta degli insegnanti, selezione e nomina

La prima fase della selezione e del reclutamento per un docente francese è un concorso nazionale di reclutamento, con il superamento del quale viene rilasciato un certificato di idoneità per i diversi ordini di scuola. Il concorso d'accesso alla professione si articola in modo specifico per ognuno dei segmenti dei quali si compone il sistema d'istruzione, scuola primaria, secondaria di secondo grado, licei professionali, licei tecnologici, superiore di secondo grado (per insegnamento a contratto). Requisito per l'ammissione al concorso, in seguito alla riforma del 2010, è una laurea triennale alla quale abbia fatto seguito una specialistica biennale. Sono inoltre richiesti l'attestato di *Informatica e Internet al livello due Insegnante (C2I)*, e un certificato di competenza linguistica, entrambi rilasciati nel corso dell'istruzione universitaria di secondo livello. L'esame si compone di una prova di ammissibilità, uno scritto strutturato per disciplina, superata la quale il candidato si sottopone alla prova di ammissione. Quest'ultima consiste in una prova scritta a tema disciplinare e in una prova orale (interrogazione, o lezione, o commento su un testo ...).

I docenti vincitori del concorso vengono nominati insegnanti tirocinanti, il tirocinio ha la durata di un anno nel corso del quale i candidati sono tenuti a intraprendere un percorso formativo tramite *tutoraggio* e corsi presso l'università. Al termine dell'anno di prova, se ottengono una valutazione positiva, sono assunti in ruolo. I concorsi nazionali richiedono una preparazione disciplinare, una particolare attenzione è rivolta a valutare la padronanza della lingua francese e il suo utilizzo in forma scritta e orale. La nomina ad insegnante *certifié* si effettua sulla base di una valutazione del livello di attitudine professionale del candidato che si articola nella valutazione compiuta dall'organismo formativo (IUFM), dall'opinione del dirigente scolastico presso il quale si è tenuto l'anno di prova e il parere di un ispettore ministeriale.

Un canale alternativo di accesso alla professione è l'«*agrégation*», un concorso pubblico a cadenza annua, particolarmente selettivo per un numero prestabilito di cattedre e rivolto ai docenti di scuola secondaria di secondo grado in possesso di un diploma

di laurea quadriennale. Il titolo di professore *agrègè* ha maggior riconoscimento rispetto a quello di *certifié* e dà accesso all'insegnamento nei licei e all'università.

### Formazione in servizio

La formazione continua dei docenti francesi è regolata dalla Legge n° 38 del 2005, art. 48, che prevede la formazione in servizio si strutturi in base ad un progetto personale dedicato al miglioramento della qualità del processo di insegnamento - apprendimento. Il piano in questione deve essere approvato dal provveditore, si tiene al di fuori degli orari di servizio, viene tenuto presente per lo sviluppo della carriera oltre che poter essere indennizzato.

È il provveditore ad individuare le priorità formative ad elaborare il piano di Formazione Continua che il provveditorato ha la responsabilità di attuare. La metodologia di raccolta dei bisogni formativi si attua tramite le osservazioni svolte dagli Ispettori ministeriali sul territorio, con un'integrazione di informazioni da parte dei dirigenti scolastici.

La logica della politica in materia di formazione continua si può quindi definire *top-down*. È attiva, inoltre, la piattaforma GAIA che mette in contatto il Ministero con i soggetti decentrati coinvolti nella formazione continua e che raccoglie i Piani di Formazione di tutti i provveditorati. Il Piano di Formazione è stabilito in accordo con i docenti dell'IUFM, con i rappresentanti degli insegnanti stessi e con gli organi istituzionali a livello di regione e dipartimento.

Gli IUFM qualificano i Piani di Formazione in termini di qualità ed innovazione, secondo gli esiti delle ricerche recenti ed accreditate. Alcuni interessanti criteri individuati, tra gli altri, dall'IUFM di Lione, sono l'inserimento della formazione continua in una logica di *lifelong learning*, la formazione comune per insegnanti di ordini di scuola differenti, il potenziamento delle relazioni tra insegnamento e ricerca.

La finalità della formazione in servizio è l'accompagnamento del docente dai primi passi nella professione la facilitazione del suo aggiornamento nel corso di tutta la carriera perché sia in condizioni di seguire i cambiamenti in corso nel settore educativo. La progressione delle conoscenze dei docenti, lo sviluppo delle competenze

e la preparazione ad eventuali concorsi interni sono, in ultima analisi, gli obiettivi perseguiti dalla formazione continua.

### **Stato giuridico, sviluppo professionale, retribuzione**

Gli insegnanti in Francia rientrano nella categoria dei funzionari dello Stato, a regolare il loro *status* professionale è l'insieme delle leggi sulla Pubblica Amministrazione. Il settore dell'istruzione contava nel 2007 circa 1.200.000 dipendenti, tra i quali 990.000 insegnanti. La responsabilità dell'organizzazione dell'insegnamento pubblico, gratuito e laico è, secondo la Carta Costituzionale del 1946, dello Stato. Quindi la definizione degli indirizzi pedagogici e dei programmi, la selezione, la nomina e la formazione del personale è di competenza del *Ministère de l'éducation nationale*.

La gestione del personale si articola in modo differenziato a seconda dell'ordine di scuola, ad occuparsi del personale degli Istituti primari è il dipartimento, l'autorità decisionale, quindi la valutazione dell'operato dei docenti, la progressione di grado, le nomine ed i trasferimenti, sono in capo al direttore dei servizi ministeriale a livello di circoscrizione amministrativa.

Il ruolo e le competenze del provveditore agli studi in merito alla gestione dei docenti, nel processo di decentralizzazione in corso, stanno progressivamente crescendo. Il capo d'Istituto ha uno specifico ruolo nella progressione di carriera degli insegnanti, oltre che occuparsi del funzionamento dell'Istituto scolastico.

I docenti della scuola secondaria e gli *agregés*, invece, per la loro gestione fanno capo direttamente al Ministero.

I docenti della scuola primaria rientrano nei dipendenti statali di categoria A, in possesso di diploma e laurea di durata almeno triennale, così come i docenti di scuola di secondo grado. È possibile, tramite concorsi interni indetti dal 1989, transitare tra differenti categorie disciplinari e gradi scolastici, per un numero di cattedre pari al 30% del totale dei posti messi a concorso annualmente.

In definitiva gli *status* dei docenti francesi sono cinque:

- *professeurs certifiés*, in seguito a concorso per l'ottenimento della qualifica di insegnante presso la scuola secondaria di secondo grado e i licei tecnologici ;
- *professeurs d'éducation physique et sportive*, reclutati tramite il concorso per ottenere il certificato per l'insegnamento dell'educazione fisica presso la scuola di secondo grado;
- *professeurs de lycée professionnel*, in seguito a concorso per conseguire il titolo per l'insegnamento presso i licei professionali;
- *professeurs de chaire supérieure*, selezionati tra i docenti *agregés*, incaricati dell'insegnamento alle *grandes écoles*;
- *professeurs agrégés de l'enseignement du second degré*, ai quali è destinato un numero riservato di cattedre.

All'interno di ciascuna delle cinque categorie si compie l'avanzamento di carriera con una progressione di livello (all'interno della categoria) o di grado (eccettuati i *professeurs de chaire supérieure*). Le categorie sono ripartite su due gradi, la classe normale che si sviluppa su undici fasce, e la classe speciale che si articola su sei fasce. La velocità con la quale avviene il percorso è in funzione della valutazione, espressa in voti, alla quale sono sottoposti gli insegnanti, in genere per raggiungere il livello superiore sono necessari da un minimo di venti ad un massimo di trenta anni.

È possibile passare da una categoria di docenti all'altra anche attraverso le *liste d'aptitudes*, per un numero di posti che va da un nono ad un settimo di quelli assegnati nell'anno scolastico precedente, con la valutazione di un *dossier* presentato dall'insegnante stesso. Lo stesso meccanismo vige per il passaggio alla funzione di direttore. Per accedere al ruolo di dirigente scolastico o ispettore nazionale o regionale è, invece, necessario un concorso interno.



## 4.1.c Finlandia

### Gestione della domanda e offerta degli insegnanti, selezione e nomina

L'inversione dell'ordine dei paragrafi, in virtù del quale trattare prima la selezione, nomina e gestione dei docenti, anziché come nelle pagine precedenti la valutazione dei docenti, è tutt'altro che casuale. Il sistema di selezione e reclutamento degli insegnanti in Finlandia è strutturato in modo rigoroso e segue dei parametri particolarmente restrittivi, tanto da costituire l'elemento, insieme ad una formazione iniziale dei docenti particolarmente accurata e completa, che distingue questo sistema d'istruzione da quello di altri paesi. Le ragioni di questa impostazione hanno origini storico - culturali, discendono dalla ferma volontà del governo e del popolo finlandese, concretizzatasi nelle riforme avviate negli anni '70 (Sahlberg, 2009), di rendere la scuola uno strumento di crescita per il paese e dalla convinzione che, perché la sfida sia realizzabile, ci sia bisogno di fiducia e di *leadership* morale distribuita e condivisa: *"The culture of trust simply means that education authorities and political leaders believe that teachers, together with principals, parents and their communities, know how to provide the best possible education for their children and youth (Sahlberg, 2009. Pag. 28)"*.

Tale premessa risulta indispensabile per comprendere ed attribuire significati adeguati alla politica di *educational evaluation* finlandese.

Ritorniamo ora agli aspetti più tecnici della questione, la normativa scolastica finlandese<sup>4</sup> stabilisce i requisiti abilitanti all'insegnamento (e per diventare dirigente scolastico), la cui verifica del possesso è di competenza degli enti locali e dei consorzi di comuni; i requisiti generali per accedere ai pubblici uffici, compresi i posti di insegnante sono definiti, nella loro essenzialità, nella Costituzione<sup>5</sup>: competenza, abilità e comprovato senso civico.

È necessario premettere che la fase di reclutamento è preceduta da uno *step* altrettanto selettivo per l'accesso alla formazione iniziale:

---

4 "Decreto concernente le qualifiche per il personale docente", n. 986/1998

5 Costituzione finlandese (731/1999), Sezione 125.

*Indeed, only about 10 % of some 6 000 applicants are accepted annually to the Faculties of Education within Finnish universities. This implies that university teacher education departments can select some of the nation's best students from among top scorers on university entrance examinations (Ibidem. P. 25).*

L'individuazione del numero di posti necessari al servizio di istruzione è in capo al gestore scolastico che segnala i posti vacanti al Comune. Il Comune, o il Consorzio dei Comuni, seleziona i candidati rivolgendosi alla platea degli insegnanti laureati ed abilitati, che competono in un libero mercato in area educativa. In seguito a questa fase, il Consiglio d'Istituto della scuola, all'interno del quale il dirigente ha voce in capitolo, delibera in merito all'assunzione. Sono consultati anche le scuole e i docenti già in servizio in merito alla nomina dei vincitori. Anche rispetto a questo punto è d'obbligo fare un paio di incisi di non poco conto: in Finlandia le autonomie locali rivestono un ruolo considerevole all'interno dell'apparato statale ed inoltre: *“Non si sono quasi mai verificati casi di discrezionalità “politiche” nella fase di reclutamento, perché una nomina che non fosse meritocratica porterebbe danni alla comunità stessa che l'effettua (Associazione Treelle, 2005. P. 45)”*.

La piena responsabilità del gestore è comprovata dal fatto che deve anche, sulla base dell'analisi del fabbisogno di risorse, prevedere e garantire le risorse necessarie allo stipendio del docente.

### **Il sistema di valutazione degli insegnanti**

Il Ministero della Pubblica Istruzione e della Cultura finlandese non svolge alcun ruolo nella valutazione degli insegnanti. Le linee guida di valutazione degli insegnanti sono, infatti, definite nel contratto tra il datore di lavoro del governo locale e il sindacato degli insegnanti, come una parte delle trattative del mercato del lavoro.

Gli insegnanti sono valutati in relazione agli obiettivi e ai contenuti del *curriculum* nazionale di base e, in una certa misura, in confronto al piano di sviluppo annuale della loro scuola. Esiste, infatti, un sistema di qualità degli Istituti che prevede colloqui annuali di verifica e sviluppo tra il docente e il capo d'Istituto. Nel corso del

colloquio si valuta il raggiungimento degli obiettivi stabiliti per l'anno trascorso e i bisogni individuati per l'anno successivo.

In sostanza agli insegnanti è concessa una grande libertà professionale per lo sviluppo delle conoscenze pedagogiche e delle competenze che rispondano alle loro esigenze formative individuali. Negli Istituti scolastici finlandesi si pratica una *leadership* distribuita, una condivisione di responsabilità tra i partecipanti in tema di istruzione, per l'ottenimento dei traguardi attesi. Questa impronta nella gestione della scuola e del personale ha consentito di concentrarsi sullo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento ed alle necessità formative che comporta (Hargreaves et al., 2007). La pratica della riflessione, della valutazione e del *problem-solving* è patrimonio degli insegnanti, in quanto fa parte della loro formazione obbligatoria ed iniziale:

*Teachers' preparation includes both extensive coursework on how to teach - with a strong emphasis on using research based on state-of-the-art practice - and at least a full year a clinically experience in a school associated with the university. These model schools are intended to develop and model innovative practices, as well as to foster research on learning and teaching. (...) Within this model schools, student teachers participate in problem-solving groups, a common feature in Finnish schools. The problem-solving groups engage in a cycle of planning, action, and reflection/evaluation that is reinforced throughout the teacher education program and is, in fact, a model for what teachers will plan for their own students, who are expected to use similar kinds of research and inquiry in their own studies. Indeed, the entire system is intended to improve through continual reflection, evaluation, and problem-solving, at the level of the classroom, school, municipality, and nation (Darling-Hammond, 2010. P. 171).*

### Referenziali di competenze e indicatori inerenti alla valutazione e autovalutazione

I referenziali di competenze dei docenti, come emerge dai precedenti paragrafi, sono definiti in funzione del raggiungimento degli obiettivi previsti dal curriculum dell'I-

stituito e con il presupposto che il docente (che ha superato una severa selezione, partecipato ad una formazione iniziale articolata e completa e preso parte alla formazione *in service*) sia un professionista in grado di fare scelte autonome e creative:

*Because Finland has developed a deeply thoughtful curriculum and then provided teachers ever more autonomy with respect to how they approach that curriculum, they have both a curriculum worth teaching to and the kind of autonomy in how they approach it that is characteristic only of the high status professions. Because Finland is at the frontiers of curriculum design to support creativity and innovation, teachers have a job that has many of the attractions of the professions that involve research, development and design (NCEE, 2015).*

L'insegnante, messo in grado di autovalutarsi tramite una formazione iniziale incentrata, come sottolineato da Darling Hammond (2010), sulla riflessione, valutazione e *problem solving*, si autoesamina circa il possesso delle competenze necessarie ad un proficuo svolgimento del curricolo dell'Istituto ed individua i propri bisogni formativi. Il disegno di un profilo professionale all'altezza del compito si completa con l'auspicata partecipazione del docente alla formazione *in service* che sia rispondente alle sue esigenze formative.

Il Capo d'Istituto svolge un ruolo nodale in questo processo, è attraverso il colloquio con il dirigente che l'insegnante riesce a mettere a fuoco le competenze delle quali dispone e quelle da acquisire o rinforzare. Il Capo d'Istituto possiede una visione globale sia del curricolo della scuola, sia del corpo insegnante che contribuisce a realizzarlo.

Il colloquio del docente con il dirigente si configura prevalentemente come una valutazione improntata all'*improvement*, pur se implicitamente riveste anche una funzione di controllo, benché del tutto *soft* e informale.

### Formazione in servizio

In Finlandia, la formazione continua è organizzata e finanziata dall'ente gestore dell'Istituto scolastico. Generalmente i Comuni stanziavano intorno ai 200 euro per

ogni insegnante, mentre lo sviluppo professionale legato alle priorità individuate a livello nazionale è coordinato dal Consiglio Nazionale Finlandese dell'Istruzione.

L'ente gestore ha l'obbligo di offrire ai docenti almeno tre giorni all'anno di formazione continua, ai quali si aggiungono quelli svolti su iniziativa individuale, oltre alla proposta di sviluppo professionale del governo che punta a coinvolgere tredicimila insegnanti e dirigenti ogni anno (*European Commission, 2007/2008*). I datori di lavoro possono organizzare la formazione autonomamente oppure possono procurarsela presso enti di formazione, università, politecnici, oppure organizzazioni o enti privati.

La formazione è, in genere, gratuita per i partecipanti. Sta al datore di lavoro decidere se gli insegnanti possono partecipare alla formazione durante l'orario di lavoro, se hanno diritto all'intero stipendio e se possono ottenere il rimborso delle spese di viaggio e sistemazione sostenute. Alcuni insegnanti auto-motivati possono ottenere sostegno finanziario in forma di borsa di studio.

La formazione continua per i docenti ha prevalentemente la forma di giornate formative singole oppure è costituita da brevi corsi di durata che varia da uno a cinque giorni.

I temi più diffusi della formazione in servizio comprendono i contenuti disciplinari, approfondimenti sul curriculum, l'utilizzo delle TIC nell'insegnamento, oltre ad argomenti di attualità o interesse locale. La scelta degli argomenti corrisponde ai desiderata dei docenti che sono risultati essere la formazione disciplinare e l'uso delle TIC nella didattica (*Associazione Treille, 2005*).

Soltanto una parte esigua dei docenti, il 3,5%, non partecipa alla formazione continua, in ogni modo la partecipazione alla formazione continua non ha effetti rispetto alla carriera degli insegnanti o alla loro progressione salariale.

Il Comitato Nazionale per l'Educazione, per dar conto dei fondi stanziati dal bilancio statale, monitora la formazione in servizio raccogliendo le informazioni dai docenti partecipanti.

Per il timore che la partecipazione allo sviluppo professionale decresca, il governo ha programmato sia un incremento del *budget* che lo studio di modalità che garantisca-

no a tutti i docenti l'accesso a *training* professionali finanziati dalle municipalità; il Ministro dell'educazione, in collaborazione con i Comuni, ha sostanzialmente raddoppiato i fondi per la formazione permanente dei docenti fino al 2016 (Sahlberg, 2010).

### Stato giuridico, sviluppo professionale, retribuzione

Gli insegnanti e i Capi di Istituto sono assunti in base al rapporto di pubblico impiego, l'insegnamento rappresenta, infatti, l'esercizio di una funzione pubblica. Nello svolgimento delle loro funzioni di selezione e valutazione degli studenti, gli insegnanti sono considerati pubblici ufficiali, così come sono soggetti ad aspetti disciplinari o sanzionatori previsti dal rapporto di pubblico impiego.

Gli insegnanti si dotano, con il supporto e la supervisione del Capo d'Istituto, come illustrato nei precedenti paragrafi, di un piano di sviluppo professionale individuale. Sulla base di questo piano si articola lo sviluppo professionale del docente che non è direttamente connesso con l'avanzamento di carriera.

La progressione economica e di carriera di un docente finlandese è determinata dall'anzianità di servizio, vi è un significativo incremento tra il salario ad inizio e a fine carriera e dall'assunzione di incarichi e compiti *extra*, ad esempio il vice-direttore.

Nel tenere in considerazione il quadro complessivo dello *status*, del riconoscimento sociale e delle condizioni di lavoro degli insegnanti in Finlandia, si può affermare che:

*More important than salaries are such factors as high social prestige, professional autonomy in schools, and the ethos of teaching as a service to society and the public good. Thus, young Finns see teaching as a career on a par with other professions where people work independently and rely on scientific knowledge and skills that they gained through university studies (OECD, 2012. P. 98).*

## 4.1.d. Portogallo

### Il sistema di valutazione degli insegnanti

Precedentemente al 1990 non esiste in Portogallo alcun sistema di valutazione dei docenti, nel 1992 viene introdotto un primo modello fortemente burocratico che riconosce la sola anzianità di servizio per l'avanzamento della carriera.

Le attuali procedure di valutazione dei docenti (degli Istituti e di sistema), nella loro prima versione, sono introdotte dal governo portoghese nel 2007. Successivamente si è reso necessario implementare e semplificare le procedure, la pubblicazione del modello vigente avviene nel 2010. Della proposta iniziale sono rimasti i principi guida e gli obiettivi, risultano modificati diversi aspetti della valutazione degli insegnanti (Santiago et al., 2009). Il sistema di valutazione degli insegnanti si inserisce nell'“*Integrated System for the Evaluation of Performance in the Public Administration*”, di conseguenza si rifà alla tendenza che vede la valutazione della *performance* come strumento per la gestione delle risorse umane nel pubblico impiego.

Gli obiettivi del sistema di valutazione riguardano - (i) lo sviluppo delle pratiche degli insegnanti; - (ii) il riconoscimento e il premio del merito e dell'eccellenza; - (iii) la raccolta di informazioni come base per le decisioni<sup>6</sup>.

La finalità formativa della valutazione, finalizzata allo sviluppo professionale, con quella sommativa, destinata a dare gli impulsi per la progressione di carriera, convivono nel modello valutativo portoghese.

La valutazione della *performance* è obbligatoria per tutti gli insegnanti, a tempo determinato, indeterminato, dal livello prescolare alla scuola secondaria; la selezione

---

6 Gli obiettivi correlati a ciascun punto sono:

(i) contribuire al miglioramento delle pratiche didattiche e pedagogiche, individuare le esigenze formative dei docenti, incrementare il lavoro cooperativo, promuovere la responsabilità dell'insegnante rispetto all'esercizio della sua professione;

(ii) attribuire maggior valore all'attività di insegnamento e alla professionalità, differenziare e premiare i migliori docenti nel quadro di avanzamento di carriera;

(iii) individuare le cause dell'uscita professionale, entrare in possesso di indicatori per la gestione del personale docente, promuovere il controllo e la supervisione del processo rispetto alle pratiche di insegnamento.

iniziale, l'avanzamento di carriera e i rinnovi contrattuali avvengono in seguito alla procedura valutativa. La frequenza delle valutazioni, con l'entrata in vigore del modello del 2011, è quadriennale.

Il modello, semplificato rispetto ai precedenti, è composto da una valutazione interna alla scuola che si occupa delle tre dimensioni di lavoro dei docenti (la scientifico-pedagogica, la partecipazione alle attività scolastiche e i rapporti con la comunità, lo sviluppo professionale) e da una valutazione esterna il cui *focus* è sul dominio scientifico-pedagogico e si compone, in alcuni casi preventivati, dell'osservazione in classe.

Gli strumenti dei quali ci si serve per la valutazione interna sono: - il "Progetto del Maestro", una breve relazione che il docente può redigere annualmente per dare conto del suo apporto alla didattica della scuola; - un rapporto di autovalutazione nel quale gli indicatori sui quali riflettere rispetto alle proprie pratiche sono: l'insegnamento, le attività promosse, un'analisi dei risultati ottenuti, il contributo agli obiettivi previsti dal progetto educativo della scuola, lo sviluppo professionale intrapreso e il suo contributo al lavoro; - una forma di valutazione complessiva. Il valutatore esterno registra le prestazioni del docente, attraverso le dimensioni della valutazione, in una forma specifica.

Per la valutazione esterna lo strumento utilizzato è invece l'osservazione in classe condotta da valutatori esterni, prevista per alcuni casi specifici (passaggi in alcuni gradi di carriera, per la classificazione di "ottimo" nell'anno di prova e per i docenti valutati "insufficienti" in una precedente valutazione).

Considerata la molteplicità dei fattori che vanno a comporre il giudizio, si rende necessaria una ponderazione che assegna allo sviluppo professionale il 20% del peso, il 20% alla partecipazione ad attività scolastiche e al collegamento alla comunità, il 60% agli aspetti scientifico-pedagogici e nei casi in cui si tenga l'osservazione in classe, quest'ultima assume il peso del 70 % all'interno del 60% dedicato agli aspetti scientifico-pedagogici.

Le classificazioni assegnate dal valutatore, al termine del processo, sono cinque giudizi qualitativi: insufficiente, regolare, buono, molto buono, eccellente. Il giudizio



qualitativo ricevuto determina i passaggi di carriera dei docenti, come descritto nel paragrafo dedicato.

### Referenziali di competenza e indicatori inerenti alla valutazione e autovalutazione

Il sistema di valutazione del Portogallo prevede che i docenti siano valutati secondo tre dimensioni del loro lavoro, la dimensione scientifico - pedagogica, la partecipazione alle attività scolastiche e i rapporti con la comunità, lo sviluppo professionale. Tuttavia, in questa fase, si considerano di fatto i seguenti riferimenti:

- *Objectives and goals set by individual schools in their educational projects and plans (school level);*
- *Evaluation parameters established by each school's pedagogical council for each of the three dimensions covered by teacher appraisal (school level); and*
- *Additional parameters established at the national level to apply only to classroom observation (undertaken by evaluators external to the school), which are yet to be fixed by the Ministry of Education and Science (OECD, 2012. P. 72).*

Alla definizione dei referenziali per la valutazione contribuiscono, come si rileva dal documento ministeriale (Ministero dell'Educazione e della Scienza, 2012. P.3, articolo 6°) gli obiettivi e le mete fissate dalle scuole o dalle reti di scuole, i parametri fissati dal Consiglio Pedagogico, i parametri stabiliti a livello nazionale per la valutazione esterna dall'organo designato.

Il comitato scientifico del Consiglio per la valutazione degli insegnanti (CCAP) ha elaborato le norme nazionali per le *performances* di insegnamento che sono state adottate dal Ministero della Pubblica Istruzione. Tali norme si riferiscono a quattro indicatori fondamentali e assegnano un numero di domini per ciascuna delle dimensioni chiave (riportate nella tabella sottostante), per le quali sono previsti una serie di indicatori, criteri e *standard*.

**Tabella 20. Dimensioni chiave e relativi domini dello standard di prestazioni di insegnamento.**

Dimensione	Dominio
Aspetti professionale, sociale ed etico	Impegno nella costruzione di conoscenze professionali; impegno nella promozione dell'apprendimento degli studenti e nello sviluppo personale e civile; impegno nel gruppo dei pari e nella scuola.
Sviluppo dell'educazione e dell'apprendimento	Preparazione e organizzazione delle attività d'insegnamento; adempimento degli obblighi d'insegnamento; relazione educativa con gli studenti; processi di valutazione degli apprendimenti degli alunni.
Partecipazione alla scuola e relazioni con la comunità educativa	Adempimento del lavoro assegnato di docenza e di non-docenza; contributo al raggiungimento degli obiettivi e degli scopi del progetto educativo e del piano di attività annuale o pluriennale; partecipazione alla struttura organizzativa con responsabilità di coordinamento e supervisione pedagogica e negli organi di amministrazione e gestione; organizzazione e valutazione della ricerca, progetti di innovazione e sviluppo.
Sviluppo professionale permanente e formazione professionale	Formazione in servizio e sviluppo professionale.

Fonte: Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Portugal, Paris: OECD Publishing. P. 70.

### Gestione della domanda e offerta degli insegnanti, selezione e nomina

In Portogallo la definizione dell'accesso ai ruoli permanenti avviene attraverso un concorso pubblico nazionale. Dal 2009/2010 la qualifica richiesta per l'accesso alla professione è il grado di istruzione superiore che preveda la formazione scientifica e pedagogica. I candidati che richiedono di partecipare alla selezione vengono inseriti in una graduatoria in virtù del loro rapporto con l'amministrazione (a tempo indeterminato, determinato, senza rapporto), dalla media dei voti negli studi di istruzione superiore e dalla durata del servizio.

L'assegnazione alle scuole, indicate nelle preferenze dal candidato, avviene a partire dai primi in graduatoria, questo meccanismo comporta che numerosi insegnanti

presentano ripetutamente la richiesta, finché non viene soddisfatta. Gli Istituti possono, dal 2006/2007, assumere docenti a contratto per rispondere ad esigenze temporanee, secondo criteri di selezione che si rifanno a norme nazionali, ma dei quali le scuole sono responsabili. L'insegnante può essere considerato assunto a tutti gli effetti al termine e col superamento dell'anno di prova, nel corso del quale è tenuto a dimostrare le sue capacità di rispondere alle esigenze professionali.

Ad una prima analisi del percorso necessario per l'accesso alle posizioni permanenti, si nota il valore abilitante attribuito alla laurea e l'assenza di meccanismi selettivi successivi. Si può affermare che il grado di selettività per l'accesso alla professione non è elevato, in seguito all'accesso al Corso di laurea a numero chiuso e al superamento dei relativi esami, all'aspirante docente non resta che presentare l'*application* per l'accesso ai ruoli.

### Formazione in servizio

Oltre al titolo richiesto per l'accesso alla professione, la formazione iniziale è un passaggio cruciale nel dotare di un patrimonio professionale i nuovi docenti. È nel corso della formazione iniziale che si struttura nel soggetto la sua cultura generale, la conoscenza disciplinare, la competenza pedagogica, didattica e relazionale, nonché un atteggiamento propenso ad apprendere lungo il corso di tutta la carriera.

In considerazione del rilievo della formazione iniziale per la preparazione del "buon insegnante", in Portogallo una recente riforma (2007/2008) ha interessato il sistema modificando l'organizzazione dei curricula, l'estensione della portata della formazione che arriva a coprire più livelli del ciclo d'istruzione e le qualifiche improntate per aree disciplinari. La formazione iniziale costituisce, come illustrato nelle precedenti righe, il requisito unico per l'ingresso nella professione. Tale preparazione è fornita dalle università, che conferiscono i titoli per tutti i gradi e le aree dell'educazione, dai *teacher education colleges*, che qualificano gli insegnanti della scuola pre-primaria e del primo e secondo ciclo dell'educazione di base.

In quanto alla formazione in servizio, i docenti possono accedere ad attività di sviluppo professionale di tipologie diverse: corsi, seminari, progetti di *stage*, gruppi di studio; le iniziative sono condotte da Istituti di istruzione superiore, da reti di scuo-

le (*Schools Association Training Centres, Centros de Formação di Associação de Escolas, CFAE*), da centri di formazione professionale e scientifica, dall'amministrazione scolastica regionale o centrale.

Il livello di partecipazione alla formazione continua dei docenti portoghesi è analogo alla media OCSE; uno degli effetti della riforma è l'attuazione di piani di formazione determinati dai bisogni formativi individuali e dalle esigenze della scuola, individuati attraverso la valutazione delle *performances* degli insegnanti. Lo svolgimento di attività di sviluppo professionale è direttamente connesso alla progressione di carriera dei docenti.

### **Stato giuridico, sviluppo professionale, retribuzione**

Gli insegnanti in Portogallo sono, a tutti gli effetti, dipendenti pubblici. Il contratto di lavoro permanente è assicurato all'interno di una scuola, oppure di un gruppo di scuole o di Istituti appartenenti ad una zona. Generalmente la carriera ha inizio con un'assunzione a tempo determinato, finalizzato ad una sostituzione, per le attività di arricchimento dell'offerta formativa o per contrastare l'insuccesso scolastico. La percentuale di docenti impiegati permanentemente nell'educazione secondaria è piuttosto bassa, il 67,6% nel 2007/2008 (OECD, 2013).

Relativamente alla struttura di carriera nel periodo 2007/2010 erano previste due categorie professionali, insegnanti e insegnanti *senior*, ora è prevista una categoria soltanto graduata in dieci ranghi ai quali sono assegnati degli indici di retribuzione. La permanenza in ogni grado è, nominalmente, di quattro anni (ad eccezione del quinto della durata di due anni); agli insegnanti nei gradi più alti sono attribuite funzioni aggiuntive. Il passaggio tra gradi avviene a seguito di un processo di valutazione, al termine del quale viene assegnato al docente un giudizio tra cinque classificazioni: insufficiente, regolare, buono, molto buono, eccellente. Soltanto il docente che si colloca nella classificazione qualitativa equivalente o superiore al "buono", può accedere al grado successivo.

Gli insegnanti che sono valutati "molto buono" o "eccellente" hanno la prerogativa di poter accedere ai ranghi 5 e 7 anche se non c'è un posto disponibile nell'Istituto; all'assegnazione del "molto buono" è stabilito un tetto del 20% del totale dei docenti,

all'“eccellente” il 5% (tali quote possono esser influenzate dagli esiti della valutazione esterna della scuola).

Dal 2011 è indispensabile, per ottenere il giudizio di “eccellente”, che l'insegnante richieda l'osservazione in classe, nei sistemi di valutazione precedente era necessario anche per il giudizio “molto buono”.

## 4.2

---

### QUADRO GENERALE DELLE PRASSI VALUTATIVE DEI DOCENTI ATTUATE IN EUROPA

In seguito alla presentazione approfondita delle prassi valutative dei docenti dei quattro paesi prescelti, si riporta un quadro riepilogativo delle procedure di valutazione messe in atto dai paesi europei. Lo schema è ricavato da una delle numerose ricerche dell'OECD nell'ambito dell'*educational evaluation*, volte a costituire un riferimento comune e rendere efficienti, sia in termini di conseguimento delle competenze da parte degli studenti sia in termini economici, i sistemi di istruzione dei paesi aderenti (OECD, 2013).

Nella tabella si riportano gli aspetti procedurali delle prassi valutative, per completare ulteriormente l'informazione si allegano [allegato II] i corrispettivi quadri inerenti la *governance* e l'utilizzo delle informazioni nei diversi paesi europei.

## 4.2.a Confronto tra gli elementi delle procedure valutative dei paesi europei

L'articolata tabella comparativa inserita nel paragrafo ha lo scopo di dare maggior completezza al quadro delle prassi valutative in atto nei paesi europei. Lo schema prende in considerazione la procedura attivata per ogni stato membro; gli elementi vagliati sono gli *standard* di riferimento, gli aspetti presi in considerazione nella valutazione, gli strumenti e le fonti di informazione e la forma nella quale si esplicita il giudizio.

La scelta di prendere in esame la procedura, e non altri aspetti fondanti la valutazione, deriva dalla convinzione che a supportare la scelta degli elementi che la compongono (*standard* di riferimento, aspetti valutati, strumenti e fonti, forma di comunicazione) vi sia una precisa idea della valutazione dei docenti e dei suoi scopi e che, da un'attenta lettura, sia possibile dedurla.

Come si può notare gli *standard* di riferimento si differenziano, oltre che a “nessuno *standard*”, in base al Regolamento interno alla scuola, secondo gli *Standard* nazionali di insegnamento, in relazione ai contenuti e agli obiettivi del *core curriculum* e/o del Piano di scuola, in una descrizione di ruoli e compiti più o meno circostanziata, oppure in uno schema di sviluppo professionale, soprattutto legato alle promozioni.

In quanto agli strumenti e alle fonti utilizzate per la valutazione dei docenti l'osservazione in classe è prescelta dalla maggioranza dei paesi ad esclusione di Finlandia, Estonia, Paesi Bassi, Svezia e Ungheria; è ampiamente impiegata l'intervista - colloquio con il docente (Austria, Belgio Fiammingo, Francia, Germania, Lussemburgo, Inghilterra, Repubblica Ceca, Slovacchia, Slovenia); l'autovalutazione è una pratica altrettanto diffusa, se ne servono Belgio Fiammingo, Finlandia, Estonia, Francia, Polonia, Portogallo, Inghilterra e Ungheria, alle quali si possono aggiungere Repubblica Ceca, Slovacchia e Slovenia se si considera il *portfolio* come momento autovalutativo.

I paesi che utilizzano l'autovalutazione in modo più compiuto prevedono che sia uno degli strumenti utilizzati, contemplano un momento *ad hoc* nella procedura e

considerano la capacità di autovalutazione uno degli elementi del profilo docente, come vedremo nel prossimo capitolo.

Il Capo d'Istituto interviene attivamente nella valutazione degli insegnanti in diversi paesi: Finlandia, Estonia, Germania, Svezia e Ungheria.

A seguire si riporta la tabella, tradotta ed adattata, della procedura valutativa adottata nei diversi paesi europei.

**Tabella 21: Valutazione del docente per la gestione della performance - Procedure**

	QUALI STANDARD DI RIFERIMENTO?	QUALI ASPETTI VALUTATI?	QUALI STRUMENTI E FONTI DI INFORMAZIONE?	LA VALUTAZIONE RISULTA IN UN VOTO PER L'INSEGNANTE?
<b>Austria</b>	Nessuno	A discrezione del valutatore (può includere pianificazione e preparazione, istruzione, gestione della classe).	A discrezione del valutatore (può includere osservazione in classe e intervista agli insegnanti).	No Sì per il rinnovo del contratto (2 livelli: superato - fallito).
<b>Belgio Fl.</b>	Standard nazionali di insegnamento.	Pianificazione e preparazione, istruzione, gestione della classe, sviluppo professionale, collegamento alla comunità professionale.	Osservazione in classe, <b>autovalutazione, portfolio</b> , intervista con l'insegnante.	Sì (2 livelli: superato - fallito).
<b>Belgio Fr.</b>	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile
<b>Danimarca</b>	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile
<b>Finlandia</b>	Obiettivi e contenuti del "core curricula" nazionale in una certa misura in confronto al piano scolastico.	Non ci sono criteri specifici ma i termini e le condizioni si basano sul contratto tra il governo locale e l'Unione degli insegnanti.	/ <b>L'insegnante valuta il raggiungimento degli obiettivi fissati per l'anno scolastico.</b>	/



	QUALI STANDARD DI RIFERIMENTO?	QUALI ASPETTI VALUTATI?	QUALI STRUMENTI E FONTI DI INFORMAZIONE?	LA VALUTAZIONE RISULTA IN UN VOTO PER L'INSEGNANTE?
<b>Estonia</b>	Una descrizione di speciali ruoli e compiti.	Sviluppo professionale, efficienza lavorativa, adempimento delle qualifiche richieste.	Valutazione dei documenti forniti come parte di un' <b>autovalutazione</b> , giudizio sul lavoro dell'insegnante da parte del Capo d'istituto.	No
<b>Francia</b>	Norme e standard nazionali (quadro di competenze - decreto ministeriale); piano di sviluppo della scuola o progetto della scuola.	Istruzione, gestione della classe, contributo allo sviluppo della scuola, etica del lavoro, conformità al curriculum e alle riforme.	Osservazione in classe, colloquio individuale, <b>autovalutazione con questionario preparatorio</b> , documenti preparati dal docente e dagli studenti.	Sì, ISCED 1: gamma di punteggi e di valutazioni descrittive; ISCED 2 e 3: gamma di punteggi.
<b>Germania</b>	A seconda dei Land.	Pianificazione e preparazione, istruzione, completamento dello sviluppo professionale, contributo allo sviluppo della scuola, collegamento alla comunità.	Osservazione in classe; rapporto del Capo d'istituto; colloquio con insegnante; valutazione degli alunni.	/
<b>Irlanda</b>	ISCED 1: criteri di valutazione per l'esame dell'ispettorato; modello di valutazione. ISCED 2: /		Osservazione in classe.	
<b>Italia</b>	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile
<b>Lussemburgo</b>	Una descrizione dei compiti generali e professionali di un docente.	Pianificazione e preparazione, istruzione, gestione della classe.	Intervista con l'insegnante, osservazione in classe.	Sì (due livelli: superato - fallito).

	QUALI STANDARD DI RIFERIMENTO?	QUALI ASPETTI VALUTATI?	QUALI STRUMENTI E FONTI DI INFORMAZIONE?	LA VALUTAZIONE RISULTA IN UN VOTO PER L'INSEGNANTE?
<b>Paesi bassi</b>	<i>Standard d'insegnamento nazionali.</i>	Organizzazione, competenza pedagogica e contenutistica, capacità di lavorare in <i>team</i> , collegamento alla comunità, sviluppo professionale.	Estensive descrizioni di competenza.	Varia a seconda delle scuole, dipende dal regolamento interno.
<b>Polonia</b>	<p>*Una descrizione dei compiti generali e professionali degli insegnanti.</p> <p>** Una descrizione dei compiti generali e professionali degli insegnanti.</p> <p>***Piano di sviluppo concordato con il Capo d'istituto.</p>	<p>* e ** Pianificazione e preparazione, istruzione, gestione della classe, sviluppo professionale, contributo allo sviluppo della scuola, collegamento alla comunità.</p> <p>***Differenti aspetti della performance professionale; argomenti e conoscenze didattiche.</p>	<p>*V. regolare: osservazione in classe, può anche includere un'<b>autovalutazione</b>, una valutazione tra pari.</p> <p>**V. di controllo: osservazione in classe, valutazione dei documenti, opinione formale di insegnanti esperti e Consiglio degli studenti.</p> <p>***V. per la promozione: valutazione dei documenti (ad es. <i>portfolio</i>), opinione del Consiglio dei genitori.</p>	<p>*No</p> <p>**Sì (secondo tre livelli: eccellente, buono, negativo)</p> <p>***Sì (due livelli: positivo - negativo)</p>
<b>Portogallo</b>	Piano di sviluppo della scuola; parametri di valutazione basati sulle scuole; parametri di valutazione nazionale per l'osservazione nelle classi.	Valutazione interna: aspetti scientifico - pedagogici, partecipazione alle attività della scuola, connessione alla comunità, sviluppo professionale. Valutazione esterna: istruzione.	V. interna: progetto dell'insegnante (opzionale), autovalutazione, modulo di valutazione globale usato dai valutatori interni. V. esterna: osservazione in classe.	Sì (cinque livelli: esiste una quota nazionale per i primi due livelli).

	QUALI STANDARD DI RIFERIMENTO?	QUALI ASPETTI VALUTATI?	QUALI STRUMENTI E FONTI DI INFORMAZIONE?	LA VALUTAZIONE RISULTA IN UN VOTO PER L'INSEGNANTE?
<b>Regno Unito</b>	<i>Standard per l'insegnamento centrali; una descrizione di doveri professionali dei docenti (job description); obiettivi professionali del docente; tutti i docenti assunti dalle scuole devono garantire le loro performances, il loro ruolo e responsabilità valutati sulla base: a) degli standard nazionali e b) di obiettivi stabiliti localmente.</i>	Pianificazione e preparazione; istruzione; ambiente della classe; completamento di uno sviluppo professionale; contributo allo sviluppo della scuola; collegamento alla comunità; altro: dipende dal set di obiettivi stabiliti nel contesto in cui il docente opera; la performance del docente è valutata anche secondo gli <i>standard</i> nazionali.	Obiettivi definiti e intervista/colloquio con il docente; risultati degli studenti; osservazione in classe; <i>portfolio</i> dell'insegnante; risultati degli studenti; gli insegnanti sono incoraggiati a riflettere sulle loro performances e pratiche.	/
<b>Repubblica Ceca</b>	Regolamento interno della scuola.	*Valutazione regolare: Varie tra le scuole a seconda del Regolamento interno (può includere pianificazione e preparazione, istruzione, gestione della classe, sviluppo professionale, collegamento alla comunità professionale).  ***Valutazione per la promozione: sviluppo professionale, contributo allo sviluppo della scuola, compiti e responsabilità addizionali come da Status professionale (definito dall' <i>Act on pedagogical employees</i> ).	*V. regolare: Varie a seconda della scuola, dipende dal regolamento interno, può includere l'osservazione in classe, intervista agli insegnanti, <i>portfolio</i> .  ***V. per la promozione: <i>portfolio</i> .	No

	QUALI STANDARD DI RIFERIMENTO?	QUALI ASPETTI VALUTATI?	QUALI STRUMENTI E FONTI DI INFORMAZIONE?	LA VALUTAZIONE RISULTA IN UN VOTO PER L'INSEGNANTE?
<b>Slovacchia</b>	<p>*Piano per l'inserimento; standard professionali per l'insegnamento.</p> <p>***Piano di sviluppo personale; standard professionali per l'insegnamento.</p>	Pianificazione e preparazione, istruzione, risultati degli studenti, gestione della classe, sviluppo professionale, contributo allo sviluppo della scuola, collegamento con i genitori e con enti di consulenza.	Osservazione in classe, dialogo con gli insegnanti, <i>portfolio</i> .	Sì (alcune scuole usano una valutazione descrittiva, altre una loro scala, altre ancora quella raccomandata dal Ministero (eccezionale, molto buono, standard, parzialmente soddisfacente, insoddisfacente).
<b>Slovenia</b>	Piano di sviluppo della scuola; normativa nazionale sulla promozione.	Pianificazione e preparazione, istruzione, gestione della classe, sviluppo professionale, collegamento alla comunità, contributo allo sviluppo della scuola.	Osservazione in classe, intervista con gli insegnanti, <i>portfolio</i> .	Sì (cinque livelli).
<b>Spagna</b>	<p><i>N.B. Sono le autorità educative delle singole Comunità Autonome le responsabili della creazione di piani di valutazione. La valutazione dei docenti è a carattere volontario.</i></p> <p>Set di competenze di carattere formativo, come riferimento minimo.</p>	/	/	/
<b>Svezia</b>	Standard nazionali d'insegnamento.	Non disponibile	Giudizio del Capo d'istituto.	No

	QUALI STANDARD DI RIFERIMENTO?	QUALI ASPETTI VALUTATI?	QUALI STRUMENTI E FONTI DI INFORMAZIONE?	LA VALUTAZIONE RISULTA IN UN VOTO PER L'INSEGNANTE?
<b>Ungheria</b>	Regolamento interno della scuola.	Varie secondo le scuole, dipendono dal regolamento interno della scuola, tipicamente un'ampia varietà di aspetti.	Autovalutazione degli insegnanti, giudizio del Capo d'istituto.	No

\* Valutazione regolare / \*\* Valutazione di controllo / \*\*\* Valutazione per la promozione

**Fonte:** OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing. Table A1/1-26, pp. 82-107<sup>7</sup>.

(Integrata con dati da altra fonte: *European Commission - EACEA; Eurydice; Eurostat (2012). Key Data on Education in Europe*. Brussels: Eurydice.)

Naturalmente le parti che costituiscono la procedura valutativa sono interconnesse una all'altra e sono legate alle scelte dei *decision-makers*, in ordine alle politiche educative e di gestione del personale, in altre parole nella direzione dell'idea di insegnante che si intende affermare. Un altro criterio del quale senz'altro si è tenuto conto nella proposta complessiva della prassi di valutazione, così come nella scelta delle procedure, è la fattibilità, la sostenibilità delle opzioni in termini di tempo, costi e personale necessario.

---

7 Traduzione dell'autrice.

## 4.2.b Grado di *accountability* della valutazione dei docenti nella valutazione di sistema

La valutazione dei docenti assume, oltre alle finalità di *improvement* che indirizzano il presente lavoro, anche scopi di *accountability*. Non rientra nelle intenzioni della ricerca addentrarsi nelle relazioni tra valutazione di sistema, valutazione di Istituto e valutazione dei docenti, tuttavia è inevitabile accennare al fatto che i diversi livelli compongono, o dovrebbero comporre, un'architettura valutativa coerente e razionale per rispondere alle istanze interne ed esterne al sistema d'istruzione.

Similmente alla *teacher appraisal*, la valutazione degli studenti, delle scuole e del sistema possono essere prevalentemente improntati all'*accountability* o all'*improvement*, oppure contemplare entrambe le finalità. Nel seguente schema si analizzano le finalità legate alla rendicontazione e al miglioramento, in relazione alla valutazione dei docenti.

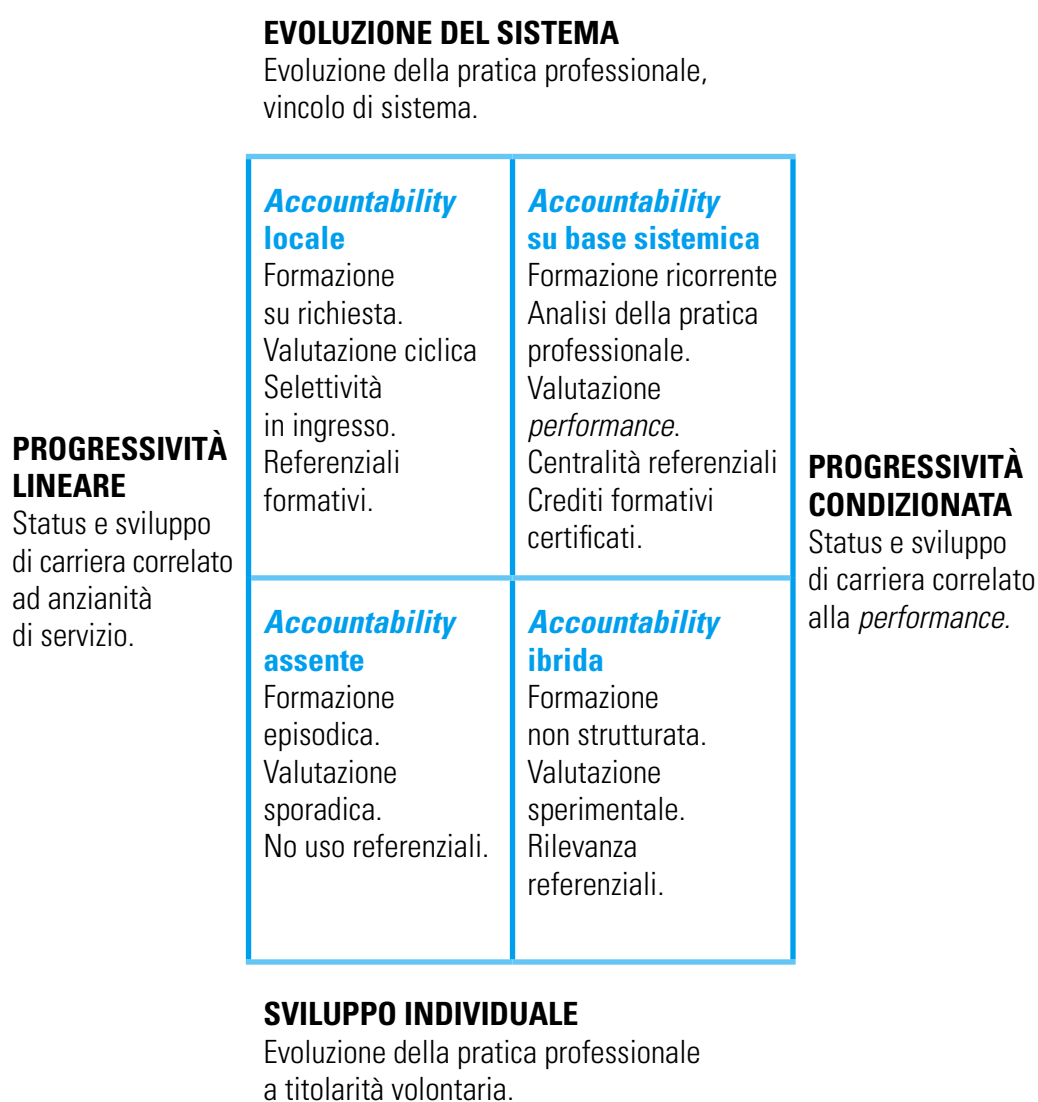
Tabella 21: **Prospettive di *accountability* e di *improvement* rispetto alla *teacher appraisal***

	Prospettiva di <i>accountability</i>	Prospettiva di <i>improvement</i>
<b>Approccio prevalente</b>	Sommativo	Formativo
<b>Teacher appraisal</b>	<p>Efficacia educativa: assicurare che l'insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza.</p> <p>Equità educativa: assicurare che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro background in ingresso.</p> <p>Accertamento del grado di attitudine e delle conoscenze per promuovere il riconoscimento del livello di competenza e di performance espressa nell'insegnamento.</p> <p>Promozione della finalizzazione dell'insegnamento al successo formativo degli studenti.</p> <p>Riconoscimento sociale delle capacità di insegnamento e dell'impegno nell'attività professionale.</p>	<p>Identificazione dei punti di forza e di debolezza e fornire adeguate opportunità di sviluppo professionale per le aree che necessitano di un potenziamento.</p> <p>Definizione dei programmi di sviluppo professionale in coerenza con i bisogni effettivi degli insegnanti ed i loro obiettivi di apprendimento.</p>

**Fonte:** Dordit, L. (2012). *Accountability e processi di riforma dei sistemi educativi in area OCSE*, Trento: Provincia Autonoma - IPRASE Trentino. P. 14. Tabella 1.1. (adattata).

Al fine di interpretare complessivamente, anche in ordine alle finalità di *accountability*, il disegno valutativo dei quattro paesi europei considerati, val la pena di rilevarne il posizionamento rispetto alla rendicontazione. La figura seguente, il “*Diagramma per la valutazione del grado di accountability*”, offre la possibilità di collocare, anche visivamente, le prassi valutative dei docenti, all’interno della valutazione di sistema, secondo le variabili dell’anzianità o della *performance*, dello sviluppo professionale volontario o vincolante.

Figura 4. **Diagramma per la valutazione del grado di accountability**



**Fonte:** Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*, Trento: Provincia Autonoma - IPRASE Trentino. P. 187, Fig. 13.

Richiamiamo sinteticamente alcune caratteristiche delle prassi valutative di Inghilterra, Francia, Finlandia e Portogallo, allo scopo di assegnare loro il grado corretto di *accountability*.

All'interno della "rendicontazione su base sistematica", che vede strettamente legata la valutazione del docente a forme di avanzamento di carriera, poniamo senz'altro la prassi inglese e francese, seppur con le profonde differenze che le caratterizzano. I referenziali del docente inglese sono intesi come *standard* professionali e la valutazione avviene in termini di *performance*, i referenziali del docente francese hanno carattere formativo e la valutazione misura il valore professionale degli insegnanti.

Anche il Portogallo si colloca nell'ambito della "rendicontazione su base sistematica", la progressione professionale è strettamente connessa alla valutazione e alla partecipazione ad iniziative formative; meno stringenti i referenziali formulati in aree di competenza e la componente della valutazione esterna costituita dall'osservazione in classe richiesta solo per il riconoscimento dell'eccellenza.

La "rendicontazione locale" trova una sua rappresentazione nel modello finlandese, nel quale è molto elevata la selettività iniziale e la formazione si configura come una risposta formativa a bisogni specifici.



## Capitolo 5

---

# COMPARAZIONE DELLE PRASSI VALUTATIVE CON UN *META-FRAMEWORK*

## 5.1

---

### COMPARAZIONE DEI CASI EUROPEI CON *METAFRAMEWORK*

Nel presente paragrafo si mettono in relazione le informazioni scaturite dall'analisi dei modelli per reclutare, selezionare, formare e valutare i docenti in Inghilterra, Francia, Finlandia e Portogallo.

La comparazione avviene mettendo a confronto i modelli, prima con il *framework for teaching* di C. Danielson (2011), in seguito raffrontando fra loro le letture che ne risultano. Delle competenze del docente, come espresse nei documenti emanati dai Ministeri dell'istruzione dei rispettivi paesi, si ricercano le corrispondenze nel *framework* di Danielson, in modo da mettere in evidenza il livello di copertura delle Componenti e dei Domini (Pianificazione e preparazione, Ambiente della classe, Insegnare e Responsabilità professionale). Nell'ultimo passaggio si accosteranno i quadri risultanti per ciascun paese dall'applicazione del *framework* concettuale, operazione che dovrebbe far emergere le corrispondenze e le differenziazioni dei modelli adottati.

### 5.1.a Profilo dell'insegnante e competenze: l'Inghilterra

La tabella mostra le corrispondenze tra il profilo di competenze del docente determinate dalla *Development Agency for Schools* (TDA) per ottenere il *Qualified Teacher Status* e il *framework for teaching* preso a riferimento. Le colonne "Dominio" e "Componenti" costituiscono il *framework*, la colonna a destra riporta le correlazioni con il profilo professionale del docente inglese.

Tabella 22: **Corrispondenze tra il metaframework e i referenziali dell'Inghilterra**

Dominio	Componenti	Referenziali Inghilterra
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	Q14: Contenuti disciplinari e pedagogia
	1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi	Q15: Conoscenza di curricula e <i>framework</i>
	1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	Q18: Fattori sociali e condizione dei giovani
	1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	Q19: Formazione personalizzata
	1.5 Progettare percorsi didattici coerenti	Q21: Leggi e misure su promozioni del benessere di bambini e giovani
	1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	Q22: Programmazione didattica Q22: Sviluppo delle <i>skills</i> in <i>literacy, numeracy, ICT</i>
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento	Q1: Aspettative nei confronti dei bambini e delle giovani generazioni
	2.2 Gestire le attività in classe	Q2: Pratica di valori positivi
	2.3 Gestire il comportamento degli allievi	Q4: Comunicare efficacemente Q5: Rispetto per il contributo di allievi e colleghi
	2.4 Organizzare lo spazio fisico	Q6: Collaborazione e lavoro cooperativo Q30: Ambienti di apprendimento significativi Q31: Comportamento degli studenti Q32: Lavoro di gruppo

Dominio	Componenti	Referenziali Inghilterra
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi	Q 10: Strategie di insegnamento/ apprendimento
	3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	Q11: Metodologie per la valutazione
	3.3 Ottenere impegno dagli allievi	Q12: Approcci alla formazione
	3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento	Q13: Monitoraggio dei progressi
	3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	Q16: Esame di <i>literacy</i> , <i>numeracy</i> , ICT
		Q16: Uso di <i>literacy</i> , <i>numeracy</i> , ICT
4. Responsabilità professionale	4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento	Q24: Programmazione compiti
	4.2 Tenere una documentazione dettagliata	Q25: Lezioni e sequenze di lezioni
	4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi	Q25: Strategie di valutazione
	4.4 Partecipare alla comunità professionale	Q27: Uso di <i>feedback</i>
	4.5 Crescere e progredire professionalmente	Q28: Autovalutazione
	4.6 Tenere una condotta professionale	Q3: Obblighi dell'insegnante e <i>policy</i>
	Q7: Miglioramento della pratica professionale	
	Q8: Approcci verso l'innovazione	
	Q9: <i>Feedback</i> , <i>coaching</i> , <i>mentoring</i>	
	Q20: Ruolo dei colleghi	
	Q29: Valutazione dell'impatto dell'insegnamento	

**Fonte:** Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Provincia Autonoma - IPRASE Trentino. Tabella 3, p. 152<sup>1</sup>.

### La valutazione e l'autovalutazione nel profilo del docente inglese

Si rileva, all'interno del quadro degli *standard* professionali del docente QTS, filtrati attraverso il *framework* di Danielson, una specifica ed esplicita attenzione al livello di padronanza delle *professional skills* relative alla valutazione degli studenti e all'autovalutazione dei docenti.

Nel Dominio dell'Insegnare vi corrispondono le componenti che richiamano il possesso di metodologie e strategie per la valutazione, la capacità di monitoraggio dei

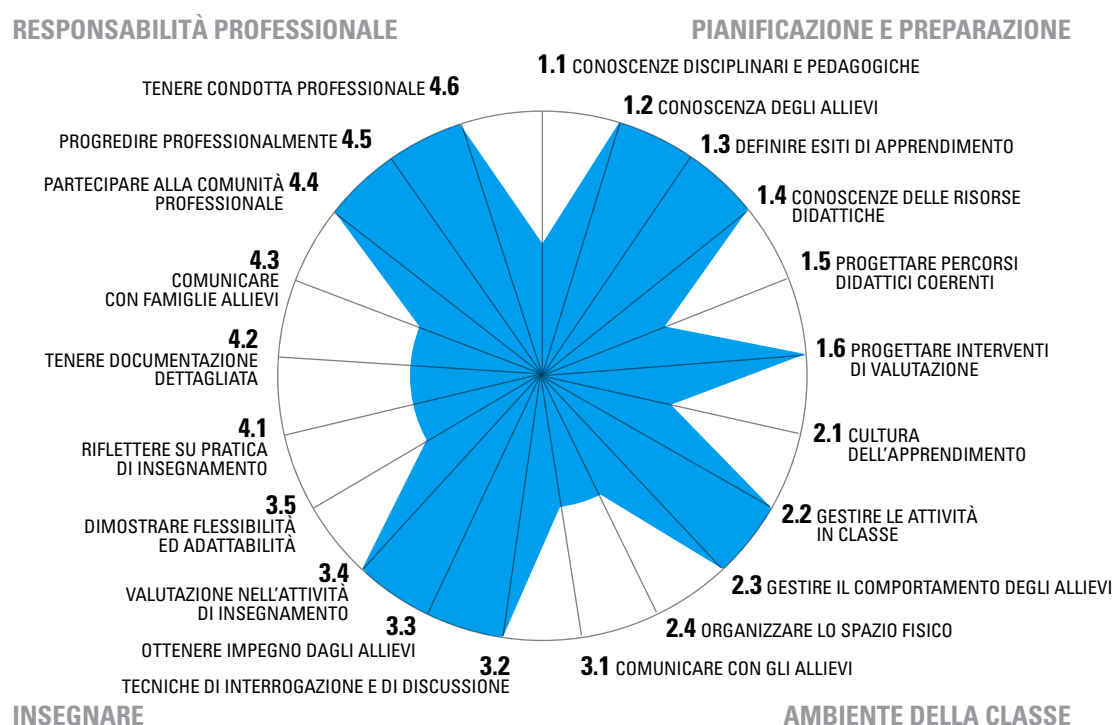
<sup>1</sup> Traduzione di Dordit, L. (2011).

processi, di utilizzo di *feedback*, la competenza nell'autovalutazione. Nel Dominio della Responsabilità professionale si rintracciano le competenze necessarie al miglioramento della pratica professionale, l'approccio verso l'innovazione, la capacità di valersi di *feedback*, di *coaching* e *mentoring*, di valutare l'impatto dell'insegnamento.

*Da una prima analisi operata sulla documentazione si può presumere che il livello di performance associato ai diversi referenziali professionali si attesti prevalentemente su livello basic (1), passando per proficient (2) e giungendo a distinguished (3), fatta eccezione per alcune competenze posizionate sul livello 2, riguardanti: (...), definire esiti di apprendimento, progettare interventi di valutazione degli apprendimenti, valutazione nell'attività di insegnamento (Dordit, 2011. P. 156).*

Il grafico rappresenta la copertura, in funzione del livello di padronanza richiesta dal quadro degli *standard* professionali, dei Domini e delle Componenti del *metaframework*, nel caso del profilo professionale del docente inglese.

Figura 5: **Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (Inghilterra).**



Fonte: Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Provincia Autonoma - IPRASE Trentino. Figura 9, p. 156.

Le componenti del *framework* sono prese in considerazione in modo omogeneo, sono presenti alcuni valori in modo più significativo in tutti e quattro i Domini, Pianificazione e preparazione, Ambiente della classe, Insegnare, Responsabilità professionale. (Dordit, 2011).

### 5.1.b Profilo dell'insegnante e competenze: la Francia

La tabella mette in evidenza le corrispondenze tra i referenziali di competenza che il docente francese è tenuto a possedere, al suo ingresso nella professione, e i Domini e le competenze del *metaframework*. I richiami, tra il quadro di riferimento e le competenze professionali del docente, sono numerosi, sia per quanto riguarda le macrocompetenze che per la definizione di conoscenze, capacità e attitudini. (Dordit, 2011)

**Tabella 23. Corrispondenze tra il *metaframework* e i referenziali della Francia**

Dominio	Componenti	Referenziali Francia
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	3. Padroneggiare le discipline e avere una buona cultura generale 4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento 6. Prendere in considerazione la diversità di alunni e studenti 8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione.
	1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi	
	1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	
	1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	
	1.5 Progettare percorsi didattici coerenti	
	1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento	4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento 5. Organizzare il lavoro della classe 8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione.
	2.2 Gestire le attività in classe	
	2.3 Gestire il comportamento degli allievi	
	2.4 Organizzare lo spazio fisico	
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi	2. Padroneggiare la lingua francese per insegnare e comunicare 4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento 6. Prendere in considerazione la diversità degli alunni e studenti 7. Valutare gli alunni e studenti 8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione.
	3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	
	3.3 Ottenere impegno dagli allievi	
	3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento	
	3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	
4. Responsabilità professionale	4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento	1. Agire da funzionario dello Stato e in modo etico e responsabile 4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento 6. Prendere in considerazione la diversità degli alunni e studenti 7. Valutare gli alunni e studenti 8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione 9. Lavorare in <i>équipe</i> e cooperare con i genitori e i partners 10. Formarsi e innovare.
	4.2 Tenere una documentazione dettagliata	
	4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi	
	4.4 Partecipare alla comunità professionale	
	4.5 Crescere e progredire professionalmente	
	4.6 Tenere una condotta professionale	

**Fonte:** Dordit, L. (2011) *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Provincia Autonoma - IPRASE Trentino. Tabella 4, p. 157.

## La valutazione e l'autovalutazione nel profilo del docente francese

All'interno delle conoscenze, abilità e attitudini che compongono il profilo professionale del docente, la valutazione degli alunni e l'autovalutazione rivestono un ruolo rilevante. Nel documento del Ministero il referenziale "Valutare gli alunni e studenti" è declinato secondo le seguenti competenze:

*L'insegnante è in grado di valutare i progressi dell'apprendimento ed il livello di acquisizione delle competenze conseguito dagli studenti. Utilizza i risultati delle valutazioni per adattare il suo insegnamento ai progressi fatti registrare dagli studenti. Fa comprendere agli studenti i principi della valutazione e sviluppa le loro capacità di valutare le proprie performance. Comunica e spiega ai genitori i risultati attesi e quelli effettivamente ottenuti dagli allievi (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2010, in Dordit, 2011. P. 66).*

Al docente è richiesta una conoscenza delle diverse tipologie di valutazione e dell'utilizzo che ne può essere fatto, la capacità di mettere in atto tali conoscenze con il rendere esplicite le istruzioni e il condurre gli studenti nella realizzazione della valutazione. Anche la programmazione di attività di rafforzamento e consolidamento degli apprendimenti e lo sviluppo, questa volta negli alunni, di competenze autovalutative, rientrano nelle capacità attuative del docente. L'impegno di garantire che ogni studente sia consapevole dei suoi progressi, del lavoro e dello sforzo necessario è considerata un'indispensabile attitudine professionale.

*In merito al referenziale "Formarsi ed innovare" si richiama, oltre alla disponibilità dell'insegnante ad aggiornare le proprie conoscenze e a ricevere aiuti e suggerimenti da colleghi e/o da esperti, la capacità di analizzare il proprio lavoro e di modificare le pratiche di insegnamento. Particolarmente significative, ai fini della nostra ricerca, le sottocomponenti che vanno a definire le attitudini professionali: L'insegnante dà prova di curiosità intellettuale e sa mettere in questione il proprio insegnamento ed i metodi utilizzati. Ha fatto propria una logica di formazione per tutto il corso della vita, anche attraverso l'uso di reti digitali (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2010, in Dordit, 2011. Pag. 68).*

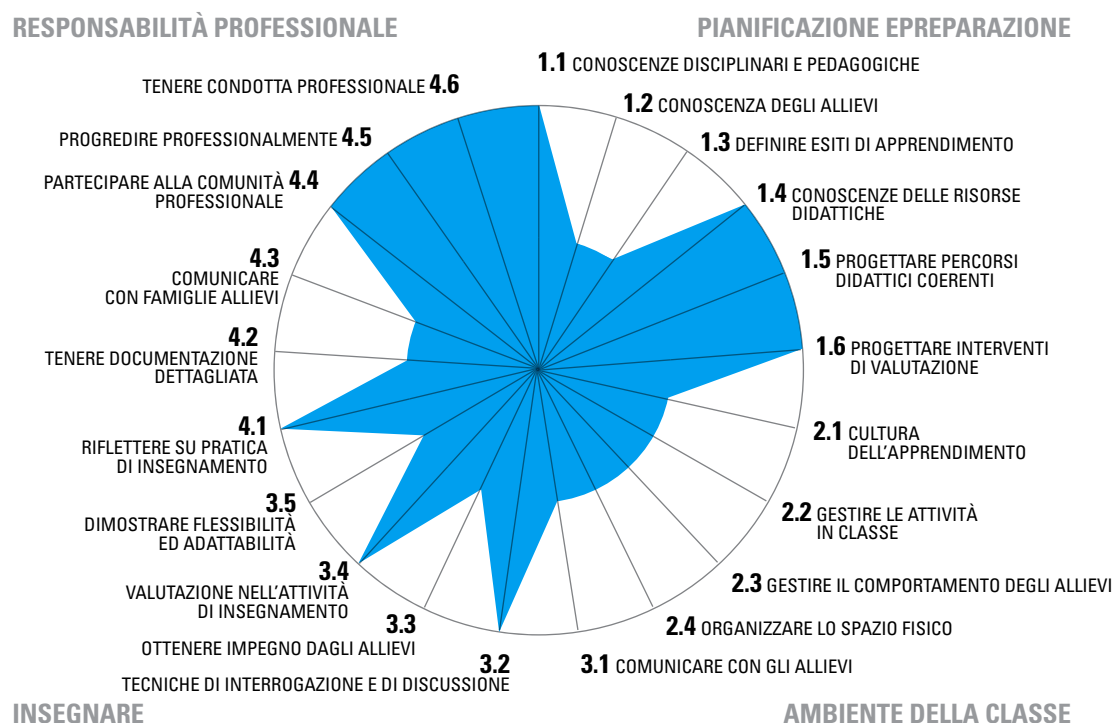


Le competenze e sottocompetenze appartenenti a “Valutare gli alunni e studenti” e “Formarsi ed innovare” si inseriscono, all’interno del *metaframework*, trasversalmente ai Domini relativi alla Pianificazione (progettare interventi di valutazione), Insegnare (valutazione nell’attività di insegnamento, ottenere impegno dagli allievi), e Responsabilità (riflettere su pratica di insegnamento, progredire professionalmente).

Il livello di *performance* legato a tutti i referenziali citati dal documento si attesta generalmente sul livello 1 (*basic*), si segnalano alcune competenze collocate sul livello 2 (*proficient*): la conoscenza e l’utilizzo delle risorse didattiche, delle tecniche di comunicazione con gli allievi e le famiglie, la valutazione delle attività di insegnamento, l’operare entro la comunità professionale e la condotta professionale. (Dordit, 2011)

Il grafico rappresenta la copertura, rispetto al livello di padronanza richiesta dal quadro degli *standard* professionali, dei domini e delle componenti del *metaframework*, in quanto al profilo professionale del docente francese.

**Figura 6: Componenti del *metaframework* per livello di padronanza richiesta (Francia).**



**Fonte:** Dordit, L. (2011) *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Provincia Autonoma - IPRASE Trentino. Tabella 10, p. 162.

Le Componenti sono omogeneamente rappresentate, si registrano valori più elevati nei Domini relativi alla Pianificazione, Insegnare e Responsabilità professionale. (Dordit, 2011).

### 5.1.c Profilo professionale e competenze: la Finlandia

La tabella che segue illustra le corrispondenze tra il profilo professionale del docente finlandese e i Domini e le Componenti del *metaframework* di Danielson. I referenziali sono dedotti da quelle che vengono definite le *Quattro qualità distintive* della formazione iniziale dei docenti finlandesi (OECD, 2012. P. 98, 99), in quanto il profilo di competenze dell'insegnante non è formalizzato a livello nazionale. La valutazione del docente nel corso del suo servizio si svolge in forma *soft*, tramite il colloquio con il dirigente, in funzione del raggiungimento degli obiettivi del curriculum e del piano educativo dell'Istituto. Rispetto ai criteri di valutazione: "*There are no specific criteria but the terms and conditions are based on the contract between the local government employers and the teacher trade union (OECD, 2013. P. 86)*".

Tabella 24: **Corrispondenze tra il *metaframework* e i referenziali (Finlandia).**

Dominio	Componenti	Referenziali Finlandia
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche 1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi 1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento 1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche 1.5 Progettare percorsi didattici coerenti 1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progettare interventi a partire dalle conoscenze "<i>research based</i>" e rispondenti a criteri pedagogici</li> <li>• Individuare le difficoltà di apprendimento degli studenti</li> <li>• Adattare le pratiche didattiche alle diverse esigenze e stili di apprendimento.</li> </ul>

Dominio	Componenti	Referenziali Finlandia
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare le difficoltà di apprendimento degli studenti</li> <li>• Adattare le pratiche didattiche alle diverse esigenze e stili di apprendimento.</li> </ul>
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi 3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 3.3 Ottenere impegno dagli allievi 3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticare la riflessività nel corso dell'azione didattica</li> <li>• Istituire azioni di <i>problem solving</i></li> <li>• Valutare l'efficacia dell'azione didattica.</li> </ul>
4. Responsabilità professionale	4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 4.2 Tenere una documentazione dettagliata 4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 4.4 Partecipare alla comunità professionale 4.5 Crescere e progredire professionalmente 4.6 Tenere una condotta professionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impegnarsi nella ricerca in aula</li> <li>• Utilizzare, nell'insegnamento, la circolarità tra la teoria e la pratica (componente clinica).</li> </ul>

Fontani E. (2015).

### La valutazione e l'autovalutazione nel profilo del docente finlandese

Le competenze in ordine alla valutazione e all'autovalutazione, permeano il profilo professionale del docente finlandese. Non tanto in particolareggiati elenchi di indicatori relativi alla valutazione, che rimangono di competenza dell'ente locale in accordo con le associazioni professionali, è bensì l'impostazione stessa del processo di insegnamento-apprendimento (e del connesso momento valutativo, autovalutativo) che reca insita la valutazione.

Le attività dell'insegnante si impernano su un ciclo che parte dalla progettazione di interventi *research based*, tiene conto delle difficoltà d'apprendimento e delle differenze di stili d'apprendimento degli studenti e affronta le discrepanze con la

metodologia del *problem solving*. Non manca l'esplicito processo valutativo indicato da "Valutare l'efficacia dell'azione didattica", processo che chiama in causa pratiche autovalutative, per poi ritornare su attività intrinse dell'operazione del valutare: impegnarsi nella ricerca in aula e l'utilizzo nell'insegnamento della circolarità tra la teoria e la pratica.

Hargreaves (2007) sostiene la profondità e l'ampiezza dell'impegno per l'apprendimento dell'approccio finlandese ed individua, tra altre peculiarità, la centralità dell'autovalutazione nei processi di sviluppo professionale dei docenti e di miglioramento della scuola:

*The culture of learning that underpins Finnish school performance is also evident in the pervasive and increasing attention that educators pay to self-evaluation as a way to improve their schools. A group of Helsinki principals argued that "we are a learning organisation". They worked together wanting to "share good ideas and practice". An evaluation process, using teams of one principal and two teachers, helped them to achieve this. System administrators repeatedly referred to the method and importance of giving schools resources to solve their own problems (P. 16).*

Si può, quindi, affermare che il profilo professionale del docente in Finlandia, sia imperniato, pur se non messo in evidenza da una scansione tassonomica delle competenze e sotto-competenze, su processi valutativi e autovalutativi.

La figura seguente rappresenta graficamente la copertura, al livello di padronanza richiesta, dei Domini e delle Componenti del *metaframework* di Danielson (2011) da parte delle competenze del docente finlandese.

Figura 7: **Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (Finlandia).**



Fontani (2015).

Risultano coperti tutti i Domini del *metaframework*, sono considerati in modo più accentuato alcuni valori, in particolar modo nel gruppo della Responsabilità professionale.

Sicuramente di spicco, quindi richieste ad un livello di padronanza superiore, oltre alle competenze relative alle conoscenze pedagogiche, didattiche e delle caratteristiche degli studenti, alla valutazione nell'attività didattica, alla flessibilità ed adattabilità, gli indicatori relativi al Dominio della Responsabilità professionale.

### 5.1.d Profilo professionale e competenze: il Portogallo

Nella tabella sono messe in evidenza le correlazioni tra le competenze richieste al docente portoghese e i Domini e le Componenti del *metaframework* scelto a riferimento. I referenziali di competenza sono declinati in forma particolarmente globale e sintetica, il livello di formulazione si accosta a quello dei domini di Danielson,

eccezion fatta per il dominio Responsabilità professionale per il quale sono espressi con maggior dettaglio. Gli indicatori della *performance* e i criteri di valutazione sono definiti a livello di scuola, così come il peso assegnato agli *items* nella classificazione finale.

Tabella 25: **Corrispondenze tra il *metaframework* e i referenziali di competenza del docente (Portogallo).**

Dominio	Componenti	Referenziali Portogallo
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche 1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi 1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento 1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche 1.5 Progettare percorsi didattici coerenti 1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	Preparazione e organizzazione delle attività d'insegnamento;
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	Preparazione e organizzazione delle attività d'insegnamento;
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi 3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 3.3 Ottenere impegno dagli allievi 3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	Adempimento degli obblighi d'insegnamento; relazione educativa con gli studenti; processi di valutazione degli apprendimenti degli alunni.

Dominio	Componenti	Referenziali Portogallo
4	Responsabilità professionale 4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 4.2 Tenere una documentazione dettagliata 4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 4.4 Partecipare alla comunità professionale 4.5 Crescere e progredire professionalmente 4.6 Tenere una condotta professionale	Adempimento del lavoro assegnato di docenza e di non-docenza; contributo al raggiungimento degli obiettivi e degli scopi del progetto educativo e del piano di attività annuale o pluriennale; partecipazione alla struttura organizzativa con responsabilità di coordinamento e supervisione pedagogica e negli organi di amministrazione e gestione; organizzazione e valutazione della ricerca, progetti di innovazione e sviluppo. Impegno nella costruzione di conoscenze professionali; impegno nella promozione dell'apprendimento degli studenti e nello sviluppo personale e civile; impegno nel gruppo dei pari e nella scuola. Formazione in servizio e sviluppo professionale.

Fontani E. (2015).

### La valutazione e l'autovalutazione nel profilo del docente portoghese

Nel profilo professionale che si configura attraverso le competenze del docente in Portogallo, l'aspetto relativo alla valutazione e all'autovalutazione non rivestono un particolare rilievo, almeno per quanto riguarda la loro declinazione formale, diverso discorso può valere per gli strumenti e le procedure messe in atto nel processo valutativo dei docenti.

Il referenziale "Processi di valutazione degli apprendimenti degli alunni" rientra nel Dominio Insegnare del *metaframework*; i referenziali "Formazione in servizio e sviluppo professionale" e "Impegno nella costruzione di conoscenze professionali", si riferiscono al Dominio Responsabilità professionale. Non affiora un legame, ossia una competenza in ambito autovalutativo del docente, tra i processi valutativi degli studenti e l'impegno nello sviluppo professionale dell'insegnante.

Il Dominio più rappresentato è di gran lunga quello della Responsabilità professionale, all'interno del quale le competenze sono specificate sia con maggior dettaglio nella definizione che con maggior ampiezza negli argomenti toccati (raggiungimento degli obiettivi del piano di attività, partecipazione all'organizzazione, ai progetti, promozione dell'apprendimento, dello sviluppo personale e civile degli studenti, impegno nel gruppo dei pari e nella scuola).

In quanto ai Domini del *metaframework* Programmazione e preparazione e Ambiente della classe, i referenziali di competenze sono espressi in modo sintetico da Preparazione e organizzazione delle attività di insegnamento, dicitura che racchiude un ampio ventaglio di componenti non specificate nel *framework* portoghese.

Il livello di *performance* relativo ai referenziali esplicitati nel modello portoghese si attesta prevalentemente sul livello 1 (*basic*), sono richiesti al livello superiore 2 (*proficient*) le competenze inerenti la progettazione di percorsi didattici coerenti, la gestione delle attività in classe, la comunicazione con gli allievi, la valutazione nell'attività di insegnamento, la riflessione sulla pratica di insegnamento.

Il grafico, analogamente ai precedenti, illustra la copertura dei Domini e delle Componenti del *metaframework* realizzata dalle competenze del docente portoghese, rispetto al livello di padronanza richiesta.



Figura 8: **Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (Portogallo).**



Fontani (2015).

Le componenti del *framework* sono considerate tutte, sono presenti alcuni valori in modo più significativo nel dominio Responsabilità professionale e Insegnare, i domini Pianificazione e preparazione e Ambiente della classe sono rappresentati dall'onnicomprendivo Preparazione e organizzazione delle attività di insegnamento.

## 5.2

---

### LE CONVERGENZE E LE DIVERGENZE CHE EMERGONO DAL CONFRONTO

Un primo confronto tra i referenziali di competenza dei docenti relativi alla valutazione ed autovalutazione, di Inghilterra, Francia, Finlandia e Portogallo, lo si evince dalla tabella comparativa presentata nel seguente paragrafo. Si analizzano, a seguire, le peculiarità delle prassi valutative dei quattro stati prescelti, con particolare riferimento all'autovalutazione all'interno del profilo professionale ed al suo utilizzo nelle procedure di valutazione dei docenti.

Alcuni aspetti strettamente connessi alla valutazione dei docenti, quali la valutazione della scuola all'interno della quale spendono la loro professionalità, lo sviluppo professionale non semplicemente in connessione ma come risultanza dei processi autovalutativi, il riconoscimento anche economico della professionalità, sono trattati nei paragrafi conclusivi.

### **5.2.a La valutazione e l'autovalutazione del docente nei profili professionali**

Si può affermare, in conclusione, che le competenze in ordine alla valutazione degli alunni e all'autovalutazione dei docenti si ritrovano, sempre mantenendo come quadro di riferimento il *framework* di Danielson, prevalentemente nei Domini relativi all'Insegnare e alla Responsabilità professionale, con qualche elemento presente anche nel Dominio inerente la Pianificazione.

Nella tabella seguente sono riportati i referenziali, competenze o aree di competenza, relativi alla valutazione e all'autovalutazione dei profili professionali dei docenti inglesi, francesi, portoghesi, finlandesi, collocati all'interno dei Domini del *framework for teaching evaluation*.

Tabella 26. **Valutazione e autovalutazione nei profili professionali dei docenti (Inghilterra, Francia, Portogallo, Finlandia), raffrontati ai Domini del *framework for teaching evaluation*.**

Inghilterra	Francia	Portogallo	Finlandia
<b>Pianificazione</b>			
<p><b>3. Abilità professionali - Valutazione, monitoraggio e feedback</b></p> <p><b>Q 26</b> Valuta i bisogni di apprendimento degli studenti per impostare obiettivi d'apprendimento impegnativi.</p> <p><b>C 31</b> Fa un uso efficace di un'opportuna serie di strategie di osservazione, di valutazione, di monitoraggio e di registrazione come base per fissare obiettivi di apprendimento stimolanti e monitorare i progressi e i livelli di conseguimento degli studenti.</p> <p><b>E 10</b> Dimostra eccellenti abilità di valutazione e giudizio.</p>	<p><b>7. Valutazione degli alunni e degli studenti</b></p> <p><b>Conoscenze</b> L'insegnante conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le diverse tipologie di valutazione che possono essere condotte e l'utilizzo che può esserne fatto;</li> <li>• I principi e gli strumenti per la validazione e la certificazione.</li> </ul> <p><b>Capacità attuative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere le funzioni della valutazione;</li> <li>• Sviluppare diversi tipi di valutazione per i differenti momenti dell'apprendimento, vale a dire: <ul style="list-style-type: none"> <li>• definire il livello di valutazione;</li> <li>• utilizzare metodi di valutazione differenziati (<i>test</i>, schede di posizionamento, griglie di osservazione ...);</li> <li>• adattare il supporto e lo schema delle domande in relazione agli obiettivi ed al tipo di valutazione che si desidera realizzare.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Sviluppo dell'educazione e dell'apprendimento</b></p> <p>Preparazione e organizzazione delle attività d'insegnamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare le difficoltà di apprendimento degli studenti.</li> <li>• Adattare le pratiche didattiche alle diverse esigenze e stili di apprendimento.</li> </ul>

Inghilterra	Francia	Portogallo	Finlandia
<b>Insegnare</b>			
<p><b>Q 26</b> Fa uso efficace di una serie di strategie di valutazione, monitoraggio e registrazione.</p> <p><b>Q 27</b> Fornisce un feedback tempestivo, accurato e costruttivo sulle acquisizioni degli studenti, sui progressi e le aree di sviluppo.</p> <p><b>C 32</b> Fornisce agli studenti, ai colleghi, ai genitori e agli assistenti un feedback tempestivo, accurato e costruttivo sulle acquisizioni degli studenti, sui progressi e sulle aree di sviluppo.</p> <p><b>E 11</b> Ha un'ottima capacità di fornire agli studenti, ai colleghi, ai genitori e agli accompagnatori tempestivi, accurati e costruttivi feedback sulle acquisizioni degli studenti, sui progressi e sulle aree di sviluppo che promuovono il progresso dell'alunno.</p> <p><b>Q 28</b> Supporta e conduce gli studenti a riflettere sui loro apprendimenti, individuare i progressi che hanno realizzato e identificare i loro bisogni emergenti.</p> <p><b>C 33</b> Supporta e conduce gli studenti in modo da farli riflettere sui loro apprendimenti, individuare i progressi che hanno realizzato, fissare obiettivi di miglioramento e rendere gli studenti fautori del loro successo.</p> <p><b>C 34</b> Utilizza la valutazione come parte del proprio insegnamento per diagnosticare le esigenze degli studenti, fissare obiettivi realistici e stimolanti per il miglioramento e il piano didattico futuro.</p>	<p><b>Capacità attuative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esplicitare le istruzioni, guidare gli allievi nella realizzazione della valutazione;</li> <li>• esplicitare i criteri per il punteggio;</li> <li>• analizzare i successi e gli errori constatati;</li> <li>• programmare attività di rafforzamento e di consolidamento degli apprendimenti acquisiti.</li> </ul> <p><b>Attitudini professionali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Misura i propri apprezzamenti;</li> <li>• Valorizza l'esercizio e il lavoro personale degli studenti;</li> <li>• Garantisce che ogni studente sia consapevole dei suoi progressi, del lavoro e dello sforzo necessario.</li> </ul> <p><b>Capacità attuative:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppare le competenze degli allievi nel campo dell'autovalutazione;</li> <li>• praticare la convalida degli apprendimenti, la valutazione a carattere certificativo (esami, monitoraggio continuo della formazione, competenze linguistiche incluse nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, livelli di convalida dello zoccolo comune ...).</li> </ul>	<p><b>Sviluppo dell'educazione e dell'apprendimento.</b></p> <p>Processi di valutazione degli apprendimenti degli alunni.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticare la riflessività nel corso dell'azione didattica</li> <li>• Istituire azioni di <i>problem solving</i></li> <li>• Valutare l'efficacia dell'azione didattica.</li> </ul>

Inghilterra	Francia	Portogallo	Finlandia
<b>Responsabilità professionale</b>			
<p><b>2. Abilità professionali - Revisione dell'insegnamento e apprendimento</b></p> <p><b>Q29</b> Valuta l'impatto del proprio insegnamento dai progressi dei discenti e modifica il proprio piano di attività in classe dove necessario.</p> <p><b>C 35</b> Rivede l'efficacia dei propri insegnamenti e il loro impatto sui progressi dei discenti.</p> <p><b>C 36</b> Rivede l'impatto dei feedback forniti ai discenti e guida i discenti a migliorare le loro acquisizioni.</p> <p><b>E 12</b> Utilizza i dati statistici locali e nazionali e altre informazioni, al fine di fornire: a) una base comparativa per valutare i progressi e le acquisizioni dei discenti, b) un mezzo per giudicare l'efficacia del loro insegnamento, c) una base per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.</p> <p><b>1. Attributi professionali - Sviluppo personale professionale</b> (In appendice)</p> <p><b>2. Conoscenza e comprensione professionale - Valutazione e monitoraggio</b> (In appendice)</p>	<p><b>10. Formarsi ed innovare</b></p> <p><b>Conoscenze</b> L'insegnante conosce lo stato della ricerca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nella sua disciplina;</li> <li>nel campo della didattica, della pedagogia e della trasmissione delle conoscenze (processi di apprendimento, didattica delle discipline, uso delle TIC, ...)</li> </ul> <p>L'insegnante conosce la politica educativa della Francia.</p> <p><b>Capacità</b> L'insegnante è in grado di sfruttare i contributi della ricerca e delle innovazioni pedagogiche per aggiornare le proprie conoscenze e valorizzarle nella pratica quotidiana.</p> <p><b>Attitudini</b> L'insegnante dà prova di curiosità intellettuale e sa mettere in questione il proprio insegnamento ed i metodi utilizzati.</p> <p>Ha fatto propria una logica di formazione per tutto il corso della vita, anche attraverso l'uso di reti digitali.</p>	<p><b>Aspetti professionale, sociale ed etico</b> Impegno nella costruzione di conoscenze professionali.</p> <p><b>Partecipazione alla scuola e relazioni con la comunità educativa</b> Organizzazione e valutazione della ricerca, progetti di innovazione e sviluppo.</p> <p><b>Sviluppo professionale permanente e formazione professionale</b> Formazione in servizio e sviluppo professionale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impegnarsi nella ricerca in aula</li> <li>Utilizzare, nell'insegnamento, la circolarità tra la teoria e la pratica (componente clinica).</li> </ul>

*Le professional skills del docente inglese indicate con "Q" sono riferite alle competenze auspiccate per il Qualified Teacher Status; la "C" richiama le skills riferite a tutti gli insegnanti, la "P" quelle richieste ai Post Threshold Teachers. Le competenze che esige lo status*

di *Excellent teacher* sono indicate dalla “E”, la “A” richiama le skills per l’*Advanced Skills Teachers*<sup>2</sup>.

Fontani (2015).

### 5.2.b La valutazione e l’autovalutazione nella *governance* della valutazione dei docenti

Oltre che verificare il ruolo assegnato alla valutazione e autovalutazione (sia degli studenti che dei docenti stessi) all’interno del profilo professionale, è essenziale accertare se nelle procedure valutative figurano, tra gli strumenti e le fonti di informazione utilizzate, pratiche di autovalutazione dei docenti. Il riscontro consente di ravvisare la coerenza, almeno in ordine a questo argomento, nel progetto valutativo dei docenti messo in opera dagli stati presi in esame.

Rispetto alla procedura valutativa attuata in Inghilterra, i referenziali sono scanditi in sottocomponenti delle competenze (suddivise in attitudini professionali, conoscenze e saperi professionali e capacità professionali); sono descritti, per ogni livello professionale, gli *standard* di *performance* da raggiungere, anche nell’ambito della valutazione ed autovalutazione. Tale scansione fornisce dei parametri di riferimento univoci, che agevolano la trasparenza e consentono, nel *planning meeting* iniziale tra valutato e valutatore, la comprensione e condivisione dei criteri da parte dell’insegnante; tuttavia limitano nel prendere in considerazione aspetti che non siano stati precedentemente previsti. Un ulteriore elemento di forza della prassi valutativa inglese è il prevedere l’accertamento del possesso dei requisiti professionali acquisiti in percorsi formativi differenziati, con il conseguente arricchimento di possibilità per gli insegnanti già in servizio e l’apporto di professionalità differenti tra i nuovi docenti. Interessante anche l’esplicitazione dei criteri (oltre alle sottocompetenze ed agli *standard*), che si concretizza nel modello della lezione perfetta (Guasti, 2013) in funzione della quale il docente è consapevole di essere valutato. Tra gli strumenti e le fonti di informazione utilizzate per la valutazione, oltre all’osservazione in classe (preminente) e ai risultati degli studenti, figurano anche il *portfolio* del docente e la sua riflessione autovalutativa.

2 Si veda il precedente capitolo per la tabella completa delle *professional skills* del docente inglese (inerenti la valutazione, il monitoraggio e la restituzione di *feedback*) e per le definizioni dei diversi *status* del docente.

Unica tra i quattro paesi considerati, l'Inghilterra si avvale per la valutazione dei docenti (e delle scuole) di un ente completamente autonomo ed esterno, l'Ofsted; questa scelta consente al governo inglese di effettuare scelte politiche a monte dei risultati della valutazione, anziché, consapevolmente o meno, a valle del processo valutativo stesso.

Nel caso della Francia si apprezza l'elevata qualità, dal punto di vista pedagogico, nella declinazione delle dieci competenze professionali del docente. Le competenze sono ripartite in conoscenze, capacità attuative e attitudini professionali, oltre che per ragioni epistemologiche, per un loro più funzionale utilizzo nell'orientamento dei programmi di formazione iniziale, di formazione in servizio, per lo sviluppo della carriera e per l'analisi professionale, quindi per il loro utilizzo nei processi valutativi e autovalutativi. La differente concezione della modalità di formulazione del profilo professionale, rispetto a quello inglese, porta a non definire gli *standard di performance*. Nel modello valutativo è rispettato, anche nelle pratiche, il valore attribuito formalmente alle riflessioni di carattere autovalutativo da parte dell'insegnante: gli strumenti privilegiati sono l'osservazione in classe, il colloquio individuale con il docente (preparato in precedenza tramite un questionario), l'analisi di documenti prodotti dal docente e dagli studenti. Di fatto agli Ispettori ministeriali, che conducono il processo valutativo dei docenti, è lasciato un certo margine di discrezionalità, il che consente di considerare elementi non previsti, ma lascia adito ad una minore equità del giudizio. Come accennato precedentemente, il corpo ispettivo limita le discrepanze tra un valutatore e l'altro con incontri periodici di raccordo.

Il profilo professionale del docente finlandese (desunto, con una lieve forzatura, dal profilo in uscita della formazione iniziale), richiama nella declinazione delle competenze il processo circolare di pianificazione, attuazione, valutazione e riflessione che connota la formazione, l'operato e la valutazione del docente. All'interno di questo processo l'autovalutazione costituisce uno degli elementi fondanti la formazione iniziale e le pratiche didattiche del docente in servizio. Stesso ruolo centrale, per i processi auto valutativi, nella prassi di valutazione dei docenti che si sostanzia in un colloquio del docente (dopo che si è autovalutato) con il capo d'Istituto. Il modello valutativo ha una sua specifica caratterizzazione che non prescinde dalla particolarità del sistema scolastico (e valutativo) finlandese. Il docente opera grazie ad un



processo di reclutamento locale e in seguito ad una formazione particolarmente accurata, per accedere alla quale è richiesto il superamento di una severa selezione. Il rapporto di reciproca fiducia e responsabilità che tende ad instaurarsi tra il docente, l'amministrazione locale e le famiglie, giustifica e sostiene la modalità di valutazione *soft* agita nel modello finlandese.

Per il Portogallo sono citate nel Dominio dell'Insegnare i Processi di valutazione degli apprendimenti degli alunni, nel Dominio Responsabilità professionale l'Impegno nella costruzione di conoscenze professionali; la declinazione dei referenziali è formulata in forma particolarmente globale nei Domini e nelle Dimensioni, come riferimento per una più specifica declinazione da parte delle scuole o delle reti di scuole. È evidente nella prassi portoghese, l'intento di far convivere l'aspetto sommativo e formativo della valutazione del docente: l'apporto attivo dell'insegnante con un'autovalutazione è richiesto nella valutazione interna. Il docente contribuisce alla propria valutazione con la redazione del "Progetto del Maestro" e un rapporto di autovalutazione che rifletta in merito al proprio insegnamento, alle attività condotte, ai risultati conseguiti, al proprio apporto al Piano educativo della scuola, allo sviluppo professionale intrapreso. Il valutatore accosta a questi strumenti una valutazione esterna tramite l'osservazione in classe, nei casi previsti, per formulare il proprio giudizio. Un fattore di criticità nel modello di gestione dei docenti è senz'altro la poca selettività in ingresso, non sono previsti passaggi selettivi dopo l'esame conclusivo del corso di studi.

### **Il rapporto tra la valutazione del docente e la valutazione della scuola**

L'insegnamento è un'opera tutt'altro che solitaria, come abbiamo apprezzato dalle parole di Stake che, nell'intervista "*Teacher evaluation*" (1998), invita a valutare l'insegnamento per intero, negli apporti individuali e di squadra. Nell'ambito dell'Istituto scolastico, continua Stake, si crea una "comunità di pratiche", un gruppo di professionisti che, stando alla definizione di Peter & Trudy Johnson - Lenz (Cit. in Stake 1998, pag. 7), nell'esposizione a un insieme di problemi comuni, e nella comune ricerca di soluzioni a questi problemi, si realizza in uno scambio e in un'attività di conoscenza.

Per questo motivo (ma non solo, come vedremo fra poco) è corretto, nel momento in cui si valuta l'insegnante, valutare anche la scuola nella sua globalità. Anzi, ripercorrendo la genesi dei soggetti progressivamente presi in considerazione dall'*educational evaluation*, bisogna ricordare che, nella tradizione statunitense, inizialmente ci si occupava esclusivamente della valutazione del *curriculum*, che pur non coincidendo con il *curriculum* stesso è pur sempre l'entità organizzativa, gestionale e relazionale all'interno della quale il *curriculum* si realizza. Soltanto in un secondo momento si è sentita l'esigenza di esaminare e giudicare anche l'operato dei docenti.

L'altra motivazione che giustifica una valutazione dei docenti che non prescinda da quella dell'Istituto nel quale operano è legata al concetto di responsabilità (e di miglioramento):

*The word in which accountability is a necessary concept in the word of the institutions. Since our public institution, including education departments and schools, must be able to demonstrate that they are fulfilling their statutory obligations, accountability is necessary. It also requires a complementary perspective of evaluation, in which specific efforts to improve what is done can be understood in more complex ways than merely improving "the delivery service" (Freid 1980). (Kemmis & Stake, 1988. P. 24, 25)*

Kemmis & Stake (1998), intendono che la responsabilità del docente non si riduca, secondo una visione gerarchica, ad un mero controllo, ad un'attribuzione di oneri all'ultimo anello della catena. Auspicano, piuttosto, che la responsabilità dell'insegnante vada nella direzione del miglioramento della qualità del suo lavoro, nel discernimento della natura e del valore delle cose, compresi i servizi offerti dallo stato. In realtà chiariscono Kemmis & Stake (1998), "*accountability concerned with discerning the nature and the worth of things, although the "things" evaluate may include government services. Accountability concerns itself with obligation, evaluation with quality (P. 25)*".

Una valutazione nella direzione del miglioramento, in questo caso a livello di scuola, non può che muovere da un'autoanalisi ed un'autovalutazione, diversamente si riduce ad un adempimento formale, magari rispondente ad un obbligo, ma che non

mette a fuoco il valore e il senso del proprio operato. La valutazione del docente (diventa quasi superfluo sottolineare, valutazione che parta da un'autovalutazione) all'interno di un contesto di questo tipo, diviene un ulteriore tassello che va a comporre il quadro della comprensione e della crescita, sia del docente che della scuola.

### Lo sviluppo professionale come sbocco dell'autovalutazione del docente

Lo sviluppo professionale è da considerarsi, a questo punto, connaturato alla professionalità docente, lo abbiamo ravvisato nei profili docenti dell'Inghilterra, della Francia, della Finlandia e del Portogallo, messo ulteriormente in luce dal *meta-framework* di Danielson (2011) che per tutti e quattro i profili presenta numerose voci relative allo sviluppo professionale, costituite dalle Componenti del Dominio Responsabilità professionale.

Dal suo punto di vista di eminente esperto, già più di una quindicina di anni fa, Stake (1998) testimonia il suo interesse per la crescita professionale dei docenti e segnala con preoccupazione che si ponga l'accento sulla valutazione senza che la si utilizzi per incrementare lo sviluppo professionale: *“So by my count, we are increasing the emphasis on evaluation without increasing support for professional development, for helping teachers improve. All too often, we don't know how to use good evaluative information when we get it (Pag. 8)”*.

Anche Scriven (1994), che pone tra i *Duties of teacher il Professional development*, come una voce del *Professionalism*, attribuisce un ruolo altrettanto nodale allo sviluppo professionale, lo considera un compito preciso del docente, non un atto implicito e scontato.

Nel paradigma dell'apprendimento (Guasti, 2013), per il quale il soggetto nella sua formazione scolastica e per il corso di tutta la sua vita, “apprende ad apprendere”, è centrale l'idea dello sviluppo professionale del docente. L'insegnante, infatti, deve agevolare gli studenti nel processo dell’“apprendere ad apprendere”, come può farlo se a sua volta non ha intrapreso il medesimo, progressivo e mai concluso, processo? Anche nel caso del docente con una valida formazione iniziale, che abbia superato una selezione, acquisito una solida esperienza, la competenza dell’“apprendere ad apprendere” rimane di basilare importanza: la carriera di un insegnante può essere

lunga quarant'anni, nel corso dei quali le conoscenze mutano, le tecniche evolvono, le domande alle quali tentare una risposta, insieme agli alunni, si moltiplicano.

Gli strumenti principali per indirizzare correttamente lo sviluppo professionale del docente sono la valutazione e, soprattutto, l'autovalutazione dell'insegnante; in questa prospettiva sono pratiche non fini a se stesse, nemmeno vuoti adempimenti, bensì rivestono in pieno lo scopo del miglioramento e della crescita professionale.

### **Premiare il merito, alcune condizioni.**

Lo sviluppo professionale rientra nella logica del miglioramento, tuttavia chiama in causa anche il merito, la necessità di attestarlo e riconoscerlo. Il tema della meritocrazia, è particolarmente dibattuto negli ultimi anni, non soltanto nel campo dell'istruzione. Il termine richiama, nell'immediato, il desiderio di equità, la volontà di assegnare a ciascuno quanto si merita di ricevere, in termini economici e di riconoscimento sociale. In realtà la questione è molto più complessa e presenta delle "trappole" (Barone, 2012): si rischia di sovrapporre l'aspirazione all'efficienza economica a giudizi morali verso le persone, si corre il pericolo di abbassare il livello di attenzione alla promozione dell'uguaglianza delle opportunità, si può incorrere in effetti collaterali negativi, che accenneremo in seguito, legati ai premi individuali connessi ai risultati.

Nel caso specifico degli insegnanti il nodo della questione è l'opzione di stabilire, o non stabilire, un nesso diretto tra le capacità e i risultati dei docenti e l'assegnazione di ricompense, tra l'avanzamento di carriera e la retribuzione. Si intravedono già i numerosi punti controversi che scaturiscono dalla trattazione dell'argomento: quali criteri stabiliscono il merito, da chi sono fissati, chi effettua le valutazioni, con quali procedure e, non da meno, quali sono le conseguenze. Le ripercussioni della valutazione del merito, in una prospettiva di *rewarding*, possono variare tra la possibilità di risoluzione del contratto (nei casi di valutazione particolarmente negativa), all'ottenimento di promozioni in una scala di differenti posizioni di carriera e relative retribuzioni, all'attribuzione di premi di rendimento *una tantum*. In una politica a lungo termine si aggiunge al principale obiettivo del sistema premiale che, bisogna ricordare, è sostanzialmente l'incremento degli apprendimenti degli studenti, il conferimento di forza attrattiva all'insegnamento, tale da richiamare alla professione

di insegnante gli studenti migliori e trattenere i docenti maggiormente capaci. Si intende dalle conseguenze della valutazione del merito, quanto sia elevata la posta in gioco, per i governi da un lato, per i singoli docenti dall'altro.

### *Pay to merit o riconoscimento?*

È necessario, a questo punto del discorso, operare un'importante distinzione, i due più diffusi sistemi di riconoscimento del merito dei docenti differiscono non poco tra loro: un sistema è la progressione economica legata ad una struttura di carriera (da vedere quanto connessa all'anzianità e quanto ai risultati delle valutazioni); un altro sistema è la premialità, quasi "a gettone", rispetto ad un risultato specifico ottenuto dal docente.

Le ricerche internazionali (Santiago & Benavides, 2009) rispetto all'ottenimento della finalità di aumentare le competenze degli alunni tramite il meccanismo della premialità, riportano attualmente esiti perlomeno eterogenei. Bisogna anche segnalare le difficoltà nel mettere a punto un sistema che sia equo ed affidabile, ad esempio, valutare i risultati di un insegnante utilizzando i soli *test* di apprendimento comporta alcune complicazioni: la difficoltà ad attribuire al singolo docente anziché a chi lo ha preceduto o ai colleghi la responsabilità del risultato; lo *status* sociale, culturale, economico degli studenti che influenza pesantemente gli esiti dei *test*, la composizione del gruppo classe e il contesto socio-culturale in cui è inserita la scuola stessa. Lo sviluppo di modelli del valore aggiunto, che però necessitano di un'ampia quantità di dati, va nella direzione di ovviare, almeno in parte, a queste distorsioni. Altra controindicazione all'utilizzo dei *test* di apprendimento quali unici strumenti di valutazione del docente è la tendenza, che tendono ad ingenerare, al *teaching to test*, nel quale si svuotano i curricoli rispetto a possibili apprendimenti in funzione dello sviluppo delle *skills* indicate per il *test*. Una significativa inversione di rotta rispetto al *teaching to test* potrebbe essere la ricognizione delle operazioni mentali richieste dai test e la loro valorizzazione all'interno del curricolo della scuola e all'esperienza dell'alunno (Guasti, 2012).

Anche l'analisi del *portfolio*, che raccolga traccia del percorso didattico agito dall'alunno, potrebbe fornire elementi utili alla valutazione dell'attività didattica del docente.

Emerge, comunque, come il *pay to merit*, concepito come un premio (in genere in denaro, ma non solo), per il risultato conseguito, veicola il rischio di un'insita non-equità, oltre a rendere l'ambiente scolastico potenzialmente competitivo e conflittuale. Diverso, invece, è il riconoscimento assegnato ad un docente per un lavoro aggiuntivo, di arricchimento e potenziamento del curriculum, oppure di carattere gestionale; presupposti fondamentali sono, in ogni caso, che l'incarico venga assegnato in modo trasparente e valutata positivamente la sua ricaduta.

Per i sistemi di incentivi basati sulla *performance* sono altrettanto indispensabili la trasparenza e l'equità:

*In generale si riscontra un accordo diffuso sul fatto che le fasi di definizione ed implementazione di sistemi di incentivi basati sulla performance rappresentano altrettanti elementi cruciali per il loro successo. Le questioni principali riguardano lo sviluppo di indicatori di performance equi ed affidabili, la formazione dei valutatori per un utilizzo equanime degli indicatori, così come una chiara definizione delle procedure che definiscano come e in base a quali criteri gli insegnanti debbano essere valutati (Dordit, 2012. P. 23).*

La *governance* dei processi di valutazione dei docenti basati sulla *performance* oppure sulle competenze prevede, nella maggior parte dei casi, l'incrocio di molteplici dati ricavati da più strumenti e fonti: l'autovalutazione, l'osservazione in classe, l'intervista ...

Poste queste condizioni, l'incremento salariale connesso alla progressione all'interno di una struttura di carriera, diviene il riconoscimento sociale ed economico della professionalità del docente.

È di cruciale importanza, da un punto di vista culturale, considerare anche che:

*If the development of a framework of teacher competences is being considered, the issue of ownership needs to be addressed. The stronger and deeper the involvement of a significant proportion of teachers at all stages of the process of developing the framework, the more likely it is that they will feel*

*ownership and accept the outcome. Involvement implies more than merely informing or consulting teachers; however, in many countries, teachers are not yet organised in a way to be able to take the lead. The process, for example, may be more easily accepted by teachers where there is already a culture of:*

- *teacher self-evaluation,*
- *teachers' reflection on their own work, and*
- *teacher professionalism (European Commission, 2003. P. 26).*

SECONDA PARTE

# **IL CASO ITALIANO**



## Capitolo 6

---

# IL CASO ITALIANO

## 6.1

---

### LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLE RICERCHE EMPIRICHE DI SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE E DI PEDAGOGIA

#### **6.1.a** Le prime ricerche empiriche di sociologia dell'educazione e di pedagogia

In Italia l'esigenza di trattare ed approfondire scientificamente temi connessi all'insegnante si sente soltanto intorno agli anni '60, una trentina d'anni più tardi rispetto al contesto anglosassone.

Le prime ricerche di carattere pedagogico sono condotte da Zavalloni attorno al 1960, indagano le opinioni dei docenti circa l'importanza attribuita alle capacità attitudinali (ad esempio formazione specifica e capacità comunicativa) e alle qualità personali (sensibilità, comprensione, spirito di sacrificio ...); emerge da questi studi la scelta prevalente degli insegnanti verso le qualità personali. Seguono ricerche di matrice preminentemente sociologica, nate dal bisogno di indagare in seguito all'istituzione nel 1962 della "scuola media unica" e al processo della scuola "di massa", la figura dell'insegnante e la sua rappresentazione.

Si possono individuare, all'interno di queste ricerche, alcune aree tematiche ricorrenti e particolarmente analizzate: le caratteristiche sociali che spingono alla scelta della professione, atteggiamenti e comportamenti politici e sindacali, condizioni oggettive di lavoro, atteggiamenti e comportamenti verso la professione, idee relative alla scuola e ai compiti dell'insegnare, comportamenti all'interno della vita scolastica (Gattullo & Moscati, 1992).

Il filone di ricerche sulla posizione degli insegnanti nel sistema sociale, ed i problemi che si pongono ai docenti stessi con il cambiamento della società e della scuola di quegli anni, esordisce con gli studi di Cesareo (1969) che, nel considerare l'insegnante all'interno di un sistema di interazioni, rileva la maggior incidenza della socializzazione professionale rispetto alla provenienza geografica. Nella verifica della motivazione alla scelta professionale, i docenti si suddividono in ugual misura tra una scelta dettata da una tradizione familiare e una scelta di ripiego. La "specifica vocazione professionale" non viene citata dalla maggioranza dei docenti, a differenza di quanto si possa pensare, come l'impulso all'opzione per l'insegnamento; la maggior parte dei docenti, inoltre, non reputa il proprio lavoro una "missione" per la quale valga la pena di spendere l'esistenza.

Dai dati della ricerca emerge che i docenti provengono prevalentemente dalla classe media e che tendono a riproporre i valori e i comportamenti tipici, nonostante la loro opinione sulla società sia critica. In merito alla definizione del lavoro dell'insegnante, questione per alcuni versi ancora aperta, oltre la metà degli interpellati reputa il proprio operato alla stessa stregua dei professionisti, i restanti lo equiparano ad un lavoro impiegatizio. Tra un terzo degli insegnanti aleggia indifferenza ai problemi scolastici, soltanto un altro terzo accetta di buon grado la riforma della scuola, affiora sostanzialmente una condizione di criticità della condizione dei docenti.

La celebre ricerca di Barbagli e Dei (1969) che arriva a definire gli insegnanti come "le vestali della classe media", svela il ruolo conservatore e selettivo che la scuola svolge attraverso i docenti. I comportamenti di questi ultimi, consapevoli o meno, tendono a veicolare i valori dominanti, a perpetrare le differenze economico-sociali d'ingresso e ad addestrare all'accettazione e alla subordinazione rispetto al sistema sociale esistente. La scuola

*non è un canale di mobilità sociale, come sostengono alcuni, svolge bensì un ruolo di «setaccio» che filtra e distribuisce gli individui nei differenti strati sociali. In secondo luogo la scuola trasmette il patrimonio sociale e culturale socializzando alla subordinazione ossia addestrando i giovani «all'accettazione passiva del sistema sociale esistente (Barbagli, Dei, 1969. P. 323)» (Lisimberti, 2007. P. 109).*

Negli studi degli anni settanta fanno capolino gli aspetti psicologici e didattici, insieme alla dimensione sociologica; Livolsi e Schizerotto (1974) prendono in esame in un campione di docenti elementari, la posizione nei confronti della realtà politico-sociale del paese insieme all'atteggiamento verso la didattica e individuano cinque profili di docente che si collocano tra i due poli estremi del conservatore e dell'innovatore. Complessivamente emerge una scarsa preparazione professionale ed un disorientamento circa i criteri in base ai quali educare gli studenti.

Negli anni immediatamente successivi il 1974, anno dell'emanazione dei Decreti Delegati, si moltiplicano le ricerche associate all'introduzione della riforma, quindi *“la partecipazione istituzionale dei docenti alla vita della scuola, (...) i problemi connessi al ruolo docente all'interno delle condizioni organizzative e relazionali delle scuole, alla motivazione e alla soddisfazione professionale, al prestigio sociale (...) (Vannini, 2012. Pag. 61)”*.

Gli aspetti pedagogici della professionalità docente, connessi non solo al ruolo e alle funzioni istituzionali, ma anche alle ripercussioni sociali che provocano gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti, costituiscono i temi centrali delle ricerche condotte, nell'arco di un ventennio, da Gattullo e dal gruppo di ricercatori dell'Università di Bologna.

Le variabili legate alla professionalità dell'insegnante e alla sua concretizzazione negli specifici contesti didattici, allo scopo di individuare spazi di miglioramento e sviluppo nelle pratiche d'insegnamento quotidiane, sono gli elementi sui quali si concentra l'attenzione degli studiosi bolognesi.

L'ipotesi di fondo della prima ricerca (1974) è che sia possibile individuare un certo numero di docenti, giovani e che avessero comuni esperienze politiche, che possa-

no porsi in modo alternativo rispetto alle consuete risposte ai problemi educativi. Dall'indagine emerge un profilo del docente disomogeneo che vede convivere, all'interno della categoria, gruppi con potenzialità molto differenziate di innovazione della scuola. Le principali resistenze al cambiamento, che persistono nei docenti, sono individuate dai ricercatori nelle rigidità del contesto istituzionale e nella preparazione professionale incerta.

### **6.1.b La ricerca pedagogica negli anni '80, le convinzioni e gli atteggiamenti dei docenti**

I cambiamenti portati dalle idee del Sessantotto rispetto al ruolo dell'insegnante e al rapporto tra scuola e società sono nuovamente indagati dallo studio condotto da Gattullo (1981) tra i giovani docenti di Bologna. Il *focus*, sulla traccia dei risultati ottenuti dalla precedente ricerca, è centrato sul ruolo della formazione iniziale nella creazione dell'atteggiamento verso il cambiamento. L'ipotesi è che abbia un certo rilievo la formazione, oltre alle opinioni politiche e ideologiche dell'insegnante, nel favorire un'apertura verso l'innovazione e il cambiamento. La rilevazione delle convinzioni degli insegnanti è condotta a partire dall'idea che l'esistenza di un gruppo di insegnanti progressisti, attivamente coinvolti negli eventi del Sessantotto, possa rivelare

*(...) come ci si possa liberare, pur tra incertezze e contraddizioni, dai compiti umilianti e gretti affidati alle "vestali della classe media", impegnandosi ad assumere quelli di chi contribuisce attivamente allo sviluppo di massa della scuola, alla trasformazione delle sue finalità, al cambiamento della qualità dei suoi interventi (Gattullo, 1981. P. 425).*

Dall'indagine emerge una diffusa insoddisfazione rispetto alle condizioni lavorative, prevalentemente riferita alla scarsa preparazione iniziale e ai limiti della struttura organizzativa. In modo particolare rispetto alla valutazione, alla sua funzione ed ai suoi strumenti, i docenti restano ancorati ad un'impostazione tradizionale.

Gli studiosi rilevano, tra gli insegnanti, una generale carenza di motivazioni serie e valide, il calo di prestigio e una minore appetibilità della professione; ascrivono tali

fenomeni, in buona parte, ai limiti della preparazione iniziale ricevuta e alle condizioni di lavoro nella scuola.

Il contesto in trasformazione e la collocazione dei docenti al suo interno è lo scenario all'interno del quale si muove la ricerca di Zavalloni e Parente (1982) sulle caratteristiche dei docenti e la formazione professionale. Lo scopo ultimo dell'indagine è capire in che modo il ruolo degli insegnanti sia cambiato e quali politiche si debbano attuare per favorire la trasformazione in corso.

All'interno dei temi a carattere pedagogico, seppur con risvolti e implicazioni sociali e politiche, l'argomento della valutazione e della selezione scolastica costituisce un punto particolarmente sensibile e rivelatore dell'idea di scuola e di allievo dei docenti. Morgagni, Giovannini M.L. & Giovannini E. (1987) indagano il punto di vista degli insegnanti sull'utilizzo della bocciatura e sui fattori di successo per gli studenti.

Nel filone di ricerche dedicate ai mutamenti portati dall'applicazione dei Decreti Delegati si osserva, nelle rappresentazioni dei docenti, un passaggio da posizioni favorevoli e disponibili al cambiamento, a posizioni di disillusione e scetticismo, definite da Damiano il "reflusso della partecipazione". Le ragioni sociologiche, pedagogiche e psicologiche del fenomeno sono studiate dall'autore con l'innovativo metodo d'indagine dell'«incidente critico»<sup>1</sup>.

### 6.1.c Gli anni '90, tra vocazione e professionalizzazione

Prosegue, con un ulteriore progetto di ricerca diretto da Gattullo, pubblicato in una serie di articoli su "Scuola e città" nel 1990, il tema d'indagine relativo alle convinzioni e agli atteggiamenti degli insegnanti, soprattutto in relazione alla formazione iniziale e all'innovazione. I docenti interpellati, grazie all'intreccio di alcune variabili descrittive, definiscono la professione docente in termini vocazionali oppure professionalizzanti. Si rileva, inoltre, il legame tra queste categorie e il grado di conservatorismo pedagogico. La correlazione che emerge è di un forte legame tra la concezione vocazionale e un elevato conservatorismo, così come tra professiona-

---

1 La tecnica dell'«incidente critico» si realizza raccogliendo fatti importanti inerenti il comportamento delle persone in determinate circostanze e nel renderne ragionevolmente anticipabili le conseguenze.

lizzazione e scarso conservatorismo. L'adesione a concezioni vocazionali piuttosto elevata svela come il cammino verso una scuola "di qualità" sia ancora troppo legato alle buone intenzioni, anziché ad una solida preparazione iniziale e ad una formazione continua.

Nel 1992, lo IARD conduce la prima indagine nazionale che, nel raccogliere dati aggiornati su un campione ampio e rappresentativo, va a costituire uno sguardo d'insieme sul corpo insegnante della scuola statale. L'indagine pone in primo piano la questione docente nell'ambito del dibattito politico sulla riforma della scuola pubblica. L'insieme dei risultati delinea un quadro piuttosto eterogeneo, nell'ambito dei temi inerenti il presente studio si possono tuttavia individuare delle ricorrenze: la costante tensione tra autonomia professionale e pubblico impiego e l'individuazione degli aspetti motivazionali all'insegnamento (che vanno, in ordine di preferenza, dall'impegno sociale alla professionalità, dai vantaggi strumentali ad un insieme di professionalità e strumentalità).

In merito alla valutazione

*i dati mettevano in luce che la scuola secondaria superiore, rispetto agli altri livelli scolastici, era ancora molto legata a prassi tradizionali e ripetitive e maggiore era la sua resistenza al cambiamento (...). Inoltre, per ciò che concerne la problematica della selezione, veniva messo in evidenza che, nonostante la quasi totalità dei docenti esprimesse un atteggiamento di superamento (completo o prevalente) dei valori pedagogici più tradizionali, ampie percentuali di essi (e sempre nei livelli scolastici più alti) si dichiaravano favorevoli alla selezione (...)* (Vannini, 2012.P. 65).

Tale contraddittorietà è confermata da una ricerca, condotta dall'Università La Sapienza di Roma all'interno di un più ampio progetto, il Progetto Re.Di.S.<sup>2</sup>, che

2 Il Progetto Re.Di.S. è una sperimentazione didattica finalizzata alla riduzione del fenomeno della dispersione scolastica nel biennio di scuola superiore. Il progetto è stato realizzato negli anni scolastici 1990-'91/1992-'93 sul territorio della Provincia di Roma, è stato promosso da un Comitato di presidi di undici scuole secondarie superiori di Roma e provincia e dalla CGIL-Scuola del Lazio, ha coinvolto il Dipartimento di Ricerche storiche e filosofiche dell'Università di Roma "La Sapienza" ed è stato patrocinato dal Ministero della Pubblica istruzione, dal Provveditorato agli studi e, inizialmente, dal CEDE.

*evidenziava una interessante incoerenza tra atteggiamenti generalmente innovativi verso la partecipazione ai problemi degli allievi e della scuola (responsabilità educativa del docente, importanza della collaborazione tra docenti, interesse del docente per i bisogni formativi degli allievi) con atteggiamenti complessivamente favorevoli alla selezione scolastica (Balduzzi & Vannini, 2008. P. 111).*

Dagli esiti delle ricerche fin qui riportate emerge l'urgenza di decisioni istituzionali e politiche rispetto alla formazione dei docenti, al cambiamento e potenziamento del percorso di preparazione alla professione e di aggiornamento durante il suo esercizio. Corda Costa centra l'origine della necessità per i docenti di aggiornarsi e, al tempo stesso, individua le ricadute delle scelte in ordine alla formazione: *“La professione insegnante (...) è una delle più soggette ad obsolescenza, fenomeno tanto più grave in questa (come nelle altre analoghe) professione in cui il rapporto interpersonale diretto è presente, ed è diretta l'influenza esercitata sull'utenza (Corda Costa, 1988. P. 16)”*.

I temi quali la formazione iniziale e il tirocinio divengono sempre più centrali nelle ricerche, successivamente si aggiunge l'interesse per la formazione in servizio, l'educazione interculturale, la femminilizzazione, le nuove tecnologie.

In quanto alle caratteristiche della formazione è individuata, in una ricerca di Vertecchi del 1995, la necessità di modificare la struttura metodologica dei corsi. I docenti di scuola primaria intervistati nell'indagine riportano, in seguito ad un intervento formativo sulla valutazione, concetti di poco differenti dal senso comune, permangono, inoltre, vistose lacune sulle conoscenze di cultura valutativa scientifico-sperimentale: *“È come dire che quest'ultima è ancora piuttosto lontana dalla concettualizzazione corrente nelle scuole, e che le pratiche di aggiornamento non concorrono alla sua diffusione (Vertecchi, 1996. P. 21)”*.

Gli insegnanti sono considerati, nelle ricerche su tematiche specifiche quali, ad esempio, il disagio dei ragazzi, interlocutori scelti per cogliere e comprendere le problematiche degli studenti e della scuola stessa. Il Ministero dell'istruzione inizia, nei primi anni del Duemila, la pubblicazione di *reports* con i dati relativi alla scuola



italiana e studi su alcuni particolari temi: l'inclusione degli alunni disabili, la femminilizzazione dell'insegnamento, la scuola non-statale, la dispersione scolastica, l'integrazione degli alunni stranieri, le nuove tecnologie<sup>3</sup>.

### 6.1.d Il nuovo millennio, dall'identità docente al profilo professionale

Nel primo decennio del Duemila si assiste ad una riscoperta, per quanto attiene alle ricerche sugli insegnanti e l'insegnamento, delle metodologie qualitative. Attraverso le storie di vita, i *focus groups*, i diari, si scandaglia a fondo l'identità professionale dei docenti, con angolazioni di volta in volta, psicologiche, pedagogiche o sociologiche.

Lo studio di Demetrio e Bella (2000) assume la prospettiva educativa per indagare, tramite la scrittura autobiografica dei docenti, i mutamenti avvenuti negli anni. Anche i soggetti interessati hanno occasione di riflettere attivamente, nel corso dell'indagine, sulle motivazioni e sul senso della loro professione. Accostando le variabili della passione per la professione, la presenza di contesti favorevoli per la crescita professionale, la relazione con gli studenti e la consapevolezza rispetto al proprio percorso professionale, gli studiosi tracciano quattro profili di insegnanti. Il profilo maggiormente rappresentato è segnato da un'"evoluzione positiva": dall'accesso all'insegnamento ad una professionalità più matura; segue la tipologia di docente in "stasi positiva", nella quale a seguito di un inserimento nella professione sollecitato da solide motivazioni, il docente accusa solitudine a causa dell'assenza di un contesto stimolante; in minor misura è presente l'insegnante in "stasi negativa", rimasto, come al principio della carriera, tiepido e poco fiducioso; una parte minore di docenti, nei quali la delusione prevale sull'entusiasmo degli inizi, appare in regressione.

La centratura sulla dimensione educativa e valoriale della professionalità docente connota lo studio di Corradini (2004), nel quale la definizione di docente che emerge è quella di professionista che sulla base di saperi specialistici fornisce un servizio, anziché quella di impiegato esecutore di compiti. Coinvolgimento, responsabilità, competenza, coerenza, sono i termini che distinguono il buon insegnante, che viene

---

3 A titolo di esempio si veda il *report* del 2015 sull'inclusione degli alunni disabili: [http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilit%C3%A0\\_as\\_2014\\_2015.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf)

definito come soggetto che contribuisce all'educazione delle nuove generazioni. Ad una più attenta considerazione non sfugge, tuttavia, un certo malessere della categoria.

La ricerca educativa in Italia dedica, quindi, alcuni decenni a ritrarre l'identità dell'insegnante in particolar modo tramite le sue convinzioni e i suoi atteggiamenti; indaga, in seguito, sull'adeguatezza dell'attribuzione della qualifica di professionista al docente per transitare, negli ultimi anni, alla precisazione di tratti componenti il suo profilo professionale. La formazione, indispensabile perché il docente non subisca passivamente il cambiamento, o non vi si opponga a priori, rimane il tema che accompagna costantemente le riflessioni degli studiosi.

L'alto grado di complessità dell'identità docente, secondo cui il profilo insegnante si compone sia di stabili conoscenze disciplinari che di competenze comunicative e relazionali, ma soprattutto della capacità di attivarle in modo adeguato in contesti originali e mutevoli, è rilevato anche da Viganò (2005) nell'ambito di una ricerca sul disagio a scuola.

Temi specifici eppure nodali e strettamente connessi all'identità del docente, quali la valutazione dell'insegnamento, l'intercultura, le tecnologie, sono indagati dalla terza indagine IARD sulle condizioni di lavoro e di vita nella scuola (Cavalli & Argentin, 2010). Lo scenario che si delinea è contraddittorio: una generale soddisfazione per il lavoro scelto si accompagna ad un serio scoraggiamento, portato dal costante e progressivo disinvestimento politico-economico sulla scuola statale. Il disinteresse dei *policy makers*, unito ad una preparazione scientifica sull'argomento non sempre adeguata, porta i docenti, nei confronti della valutazione della scuola e dell'insegnamento, ad un atteggiamento di sostanziale chiusura.

La formazione iniziale a livello universitario sembra attrezzare i nuovi insegnanti con convinzioni pedagogiche fondate scientificamente, tuttavia permane una difficoltà nel renderle nella pratica quotidiana e la percezione, da parte loro, di aspetti lacunosi nelle competenze pedagogiche, disciplinari, didattiche, negli aspetti organizzativi e istituzionali (Cavalli, 2009).

A tal proposito una ricerca che coinvolge gli studenti laureati in Scienze della Formazione nell'anno accademico 2001/2002 all'Università di Padova, rileva come, nel

passaggio dal terzo al quarto anno, i soggetti percepiscono particolarmente l'utilità delle didattiche disciplinari, al contrario del tirocinio e dei saperi trasversali che rimangono su valori costanti. Questi dati mettono in evidenza come la concezione della pratica docente sia ancorata ai saperi teorici e alla didattica generale e disciplinare. Le opinioni e le concezioni sull'insegnamento e sulla formazione ricevuta assumono sfumature differenti soltanto in seguito all'incontro diretto con la professione. L'esperienza di tirocinio riceve un particolare apprezzamento, pur rimanendo positivo il giudizio sui corsi teorici seguiti la cui influenza sono reputate significative soprattutto *“per l'influenza che esse producono sul piano dell'organizzazione di capacità critico-riflessive e di autonomia di giudizio di fronte ai problemi che sistematicamente la vita professionale pone ... (Galliani & Felisatti, 2005. P. 142).”*

L'importanza di basare l'azione professionale su sicure competenze metodologico-didattiche, accompagnate da un atteggiamento aperto alla complessità rispetto a quello che si insegna, è confermata da un'ulteriore ricerca tenuta nell'anno accademico 2005/2006 presso i laureati del corso di Scienze della formazione dell'Università di Bologna (Vannini & Mantovani, 2007). I neo-laureati, posti di fronte a due visioni della finalità della scuola (una che valorizza l'importanza dell'azione didattica, l'altra che intende l'apprendimento deterministicamente legato alle doti naturali), sostengono con larga maggioranza il valore della competenza didattica degli insegnanti nel raggiungimento del successo degli allievi. Prende forza, anche in questo caso, l'ipotesi che la formazione universitaria dei docenti possa incidere nella costruzione di idee pedagogiche di valore nei futuri insegnanti.

La necessità di una *forma mentis* degli insegnanti improntata alla riflessività, oltre ad essere il tema portante del presente lavoro, risalta anche dagli studi (Balduzzi & Vannini, 2008) che indagano la ricaduta della formazione iniziale nella pratica quotidiana:

*Sono soprattutto coloro i quali già possedevano atteggiamenti di disponibilità e apertura al cambiamento, un'abitudine alla riflessività e alcuni tipi di percorsi ed esperienze formative che paiono aver acquisito e consolidato maggiormente convinzioni pedagogiche e didattiche scientificamente fondate. Ciò porta ad interrogarsi sulle modalità più opportune di formazione*

*iniziale e a formulare nuove ipotesi su una didattica per i pre-service che sia più efficacemente capace di incidere sulla competenza riflessiva dello studente e sulle sue convinzioni educative implicite (Vannini, 2012. P. 69).*

Anche in questo caso il paradigma dell'”apprendere ad apprendere” (Guasti, 2013) si afferma attualmente sulla scena, con l'esigenza di una formazione iniziale e in servizio improntati all'approccio metodologico, nel quale la teoria e la pratica di insegnamento siano in diretta connessione.

## 6.2

---

### IL PROFILO DOCENTE E LA VALUTAZIONE NEL QUADRO GIURIDICO

Abbiamo rilevato come, nella formazione *pre-service* e *in-service* dei docenti, sia di fondamentale importanza la definizione delle competenze necessarie perché un insegnante sia un “buon insegnante”; tale definizione è connessa, a sua volta, all’idea di scuola, di allievo e di apprendimento. Nei paragrafi successivi percorriamo l’itinerario legislativo e contrattuale che nei vari passaggi rivela l’evoluzione, caratterizzata sicuramente da discontinuità e, in alcuni casi, da vedute di breve respiro, nella definizione del profilo docente e nelle scelte in ordine alla valutazione dell’operato degli insegnanti.

#### **6.2.a** Identità dell’insegnante, profilo docente e valutazione

Il profilo docente (e la sua diretta interconnessione con la valutazione dell’insegnante) è un tema intrinseco all’identità dell’insegnante, alle sue convinzioni e atteggiamenti.

L'identità di un insegnante si compone sostanzialmente attorno alla sua idea di “buon docente” e al modo di intendere la sua responsabilità, tematiche portanti trattate nei capitoli precedenti, prevalentemente per merito dei contributi di Stake e Scriven.

Un altro elemento fondamentale che può fare la differenza, non tanto a livello di idealità quanto di qualità professionale, è il riverbero epistemologico e metodologico che il docente imprime al proprio lavoro in base alle sue concezioni, il dotarsi fattivamente degli strumenti e delle competenze che lo qualificano come professionista.

Si intravede nuovamente, in questi delicati passaggi, il ruolo nodale dell'autovalutazione, come strumento per monitorare gli aspetti del profilo professionale ai quali dedicare particolare attenzione, in chiave di miglioramento e di crescita.

Per un inquadramento del tema della valutazione dei docenti sotto il profilo pedagogico si rimanda al capitolo tre del presente lavoro, nei paragrafi a seguire si ripercorrono i passaggi formali avvenuti attraverso le leggi e i contratti di lavoro della scuola.

L'iter legislativo e contrattuale, dai primi decenni del secolo scorso ad oggi, mette in evidenza anche i processi culturali relativi alla professione docente, processi che non avvengono su un piano astratto, bensì si concretizzano negli aspetti normativi. Emerge, in filigrana, anche la considerazione e il prestigio sociale di cui godono i docenti nel corso dei vari decenni considerati, dal professore del 1923 che *entra a far parte dell'albo d'onore con stipendio determinato dall'anzianità e dall'indennità di studio*, si passa per numerose proposte mai realizzate, e si giunge al 2015 (L.107) alla *valorizzazione del docente (art. 129) e la valorizzazione del merito (art. 126)* in funzione della valutazione esterna dell'insegnante e della conseguente assegnazione del *bonus* come retribuzione accessoria.

## 6.2.b Il Concorso per merito distinto

Un sistema di progressione connessa alla valutazione dell'insegnante, era già presente nell'Italia monarchica all'interno dell'“Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali”: “*Il professore ordinario, giudicato di merito distinto, consegue*

*l'aumento di stipendio con l'anticipazione di un anno" e "Il professore che abbia ottenuto due aumenti anticipati per merito distinto entra a far parte del rispettivo albo d'onore di cui all'annessa tabella n. 3 con stipendio determinato in base alla propria anzianità oltre l'indennità di studio (Art. 9-10, Regio Decreto 1024 del 1923)"<sup>4</sup>.*

Lo Stato repubblicano istituì a sua volta, nel 1958, il "Concorso per merito distinto"<sup>5</sup>: attraverso la partecipazione ad un concorso si offriva la possibilità ad insegnanti con riconosciute competenze culturali e professionali, unite ad un'adeguata anzianità, di ottenere un avanzamento accelerato di carriera. Il concorso consentiva il passaggio anticipato, per due sole volte nel corso della carriera, alla posizione stipendiale successiva e venne bandito per l'ultima volta nell'anno scolastico 1977/78.

## 6.2.c Profilo docente e valutazione nella Legge 417/1974

### La "funzione docente" dei Decreti delegati

Il principio di unicità o unitarietà della funzione docente (e della libertà d'insegnamento), secondo il quale non esiste distinzione connessa al merito tra i docenti dei diversi segmenti dell'istruzione, risale ai Decreti Delegati, specificamente al D.P.R. n. 417/1974 che delinea un nuovo stato giuridico degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado.

La funzione docente è definita, dal medesimo decreto

*come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità. I docenti delle scuole di ogni ordine e grado, oltre a svolgere il loro normale orario di insegnamento, espletano le altre attività connesse con la funzione docente tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica e della partecipazione al governo della comunità scolastica (art. 2, D.P.R. 417/1974).*

4 Retrieved from: [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1054\\_23.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1054_23.pdf)

5 Art. 3, L. 165/1958

Si introduce l'importante concetto che l'esercizio della professione insegnante, pur articolandosi in molteplici attività e oggetti di insegnamento - apprendimento, in relazione ai diversi segmenti di scuola, "*mantiene una configurazione unitaria per vincolo di coerenza al fine assegnato (Cappello, 1992. P. 19)*".

Il fine, ben esplicito nella norma, non è soggetto a distinzioni connesse all'età o all'ordine di scuola che l'allievo frequenta, di conseguenza: "*La scuola, in ogni sua espressione, è luogo di cultura e di formazione umana, progetto unitario e continuo cui tutti gli insegnanti, dalla materna alla superiore, partecipano e contribuiscono con interventi di pari necessità e dignità (Ibidem. P. 19)*".

Prosegue l'articolo, rispetto ai doveri che ne discendono per gli insegnanti:

*In particolare essi:*

- a) Curano il proprio aggiornamento culturale e professionale, anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi;*
- b) Partecipano alle riunioni degli organi collegiali di cui fanno parte;*
- c) Partecipano alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, deliberate dai competenti organi;*
- d) Curano i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi;*
- e) Partecipano ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui siano stati nominati componenti (art. 2, D.P.R. 417/1974).*

È evidente, in queste righe, l'onda riformatrice della scuola (e della società) degli anni '70, dall'istituzione degli organi collegiali per una più democratica partecipazione alla scuola da parte dei docenti e dei genitori, all'aggiornamento professionale come volano per il rinnovamento.



## La valutazione del servizio dell'insegnante nella Legge 417/1974

Una legge precedente<sup>6</sup> ai Decreti delegati, abolisce il “concorso per merito distinto” e le “note di qualifica” derivanti dalla valutazione del personale. Decade perciò, nel 1973, qualsiasi forma di valutazione dell'insegnamento, unica eccezione la possibilità, tuttora in vigore, di valutare il servizio dell'insegnante su richiesta dell'interessato, da parte del Comitato per la valutazione del servizio. Ricchi di spunti gli indicatori di riferimento per la valutazione declinati nei Decreti delegati:

*La valutazione è motivata tenendo conto delle qualità intellettuali, della preparazione culturale e professionale, anche con riferimento a eventuali pubblicazioni, della diligenza, del comportamento nella scuola, dell'efficacia dell'azione educativa e didattica, delle eventuali sanzioni disciplinari, dell'attività di aggiornamento, della partecipazione ad attività di sperimentazione, della collaborazione con altri docenti e con gli organi della scuola, dei rapporti con le famiglie degli alunni, nonché di attività speciali nell'ambito scolastico e di ogni altro elemento che valga a delineare le caratteristiche e le attitudini personali, in relazione alla funzione docente. Essa non si conclude con giudizio complessivo, né analitico, né sintetico e non è traducibile in punteggio (art. 66, D.P.R. n. 417/1974).*

Si intende, nel testo, la preoccupazione del legislatore di non reinserire elementi di differenziazione della funzione docente, presenti nelle precedenti leggi. Gli elementi di valutazione ineriscono, infatti, la funzione docente, non tanto l'operato dell'insegnante in uno o nell'altro ordine di scuola.

Interessanti gli aspetti in funzione dei quali gli insegnanti possono essere valutati, si intende preliminarmente al resto la preparazione culturale, si inseriscono, oltre alla centrale efficacia dell'azione didattica ed educativa, la correttezza nei comportamenti e la disponibilità ad aggiornare il proprio sapere, oltre ad elementi che concorrono al buon funzionamento della scuola e a costruttivi rapporti con le famiglie.

La base volontaria secondo cui sottoporsi a valutazione, la formulazione del giudizio né analitico, né sintetico, la mancanza di conseguenze (anche positive) della valu-

6 Art. 3-4, L. n. 477/1973

tazione, introducono, tuttavia, il presupposto della non valutazione del personale docente.

## 6.2.d Gli anni '80. Fondo di incentivazione e indennità di funzione docente

Senza venire meno al principio dell'unicità della funzione docente, nel "Contratto scuola 1985-1987" si introduce il Fondo di Incentivazione, con lo scopo di compensare i docenti impegnati in progetti

*finalizzati a migliorare l'efficienza e la qualità dei servizi scolastici. L'accesso al fondo è aperto a tutto il personale della scuola sulla base della dichiarata disponibilità a partecipare a programmi relativi in particolare ad attività di tipo didattico, di collaborazione con gli organi direttivi e collegiali, di orientamento e di innovazione didattica, anche in rapporto con il mondo produttivo, di documentata partecipazione ad iniziative di aggiornamento, di miglioramento della gestione amministrativa delle scuole, con specifico riferimento al processo di autonomia delle stesse e dell'informatizzazione dei servizi (art. 9, D.P.R. 10.4.87 n.209).*

Nel successivo "Contratto scuola 1988-90" si introduce un impegno aggiuntivo opzionale di tre ore settimanali, a fronte di un corrispettivo economico, nelle quali il docente dovrà occuparsi di: "insegnamenti individualizzati, interventi di prevenzione e recupero dello svantaggio scolastico, di arricchimento e di integrazione dell'offerta formativa, di orientamento e di studio-lavoro (art. 8, D.P.R. 23.8.88 n.399)". La specifica norma non entra in vigore. Di quel contratto rimane, invece, l'«indennità di funzione docente», un compenso annuale *una tantum*, per gli impegni connessi alla docenza non rientranti nell'orario di lavoro (ad esempio gli scrutini e la preparazione delle lezioni).

## 6.2.e Autonomia degli Istituti scolastici e privatizzazione del lavoro pubblico dipendente

I passaggi legislativi e contrattuali avvenuti dagli anni '90 in poi avvengono in un mutato quadro giuridico che disciplina il rapporto di lavoro del docente. La Legge delega n. 421/1992 (e relativo decreto legislativo attuativo<sup>7</sup>) avvia il processo di privatizzazione del lavoro pubblico dipendente, riconducendo i rapporti di lavoro e di impiego dei dipendenti delle amministrazioni dello Stato sotto la disciplina del diritto civile e regolandoli mediante contratti individuali e collettivi.

Il processo è ripreso dal D. Lgs n. 165/2001, il quale dispone che «i rapporti individuali di lavoro sono regolati contrattualmente»<sup>8</sup>: *“Il precetto segna pertanto il passaggio dal pubblico impiego al rapporto di lavoro tra dipendente e amministrazione pubblica regolato dal diritto civile e disciplinato attraverso lo strumento del contratto di lavoro sia individuale sia collettivo (Falanga, 2014. P. 2)”*.

A tutti gli effetti l'insegnante è considerato, nel sistema giuridico, un “prestatore di lavoro subordinato”, definito dall'art. 2094 del Codice Civile: *“È prestatore di lavoro subordinato chi si obbliga mediante retribuzione a collaborare nell'impresa, prestando il proprio lavoro intellettuale o manuale alle dipendenze e sotto la direzione dell'imprenditore”*.

Questo passaggio per sottolineare l'intreccio di norme dello stato e contrattuali che sono richiamate dal nuovo stato giuridico del docente e per rendere conto, inoltre, del fatto che la valutazione dei docenti sia trattata sia dal legislatore che in sede contrattuale.

### Il profilo docente nella scuola dell'Autonomia, gli anni '90

Il “Contratto scuola 1995” ribadisce l'unicità della funzione docente, l'autonomia culturale e professionale degli insegnanti, ne richiama la dimensione individuale e collegiale. Il profilo professionale dei docenti si costituisce di *“competenze disciplinari, pedagogiche, metodologiche – didattiche, organizzativo – relazionali e di ricerca, tra*

---

7 D.L. n.29/1993

8 Art. 2, comma 3

*loro correlate ed interagenti, che si sviluppano ed approfondiscono attraverso il maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio, di ricerca e di sistematizzazione della pratica didattica (art. 6, Ccnl 4 agosto 1995)".*

In funzione della ventura autonomia delle istituzioni scolastiche, il testo propone l'articolazione delle competenze e delle responsabilità all'interno della professione, si definiscono le "figure di sistema", profili di specializzazione di carattere scientifico, didattico, pedagogico, organizzativo, gestionale e di ricerca. Si avanzano, inoltre, "eventuali implicazioni sul sistema di progressione professionale del personale interessato (art.8)". La proposta non è mai decollata.

Il profilo docente tracciato nel Regolamento dell'autonomia (Dpr 275/1999) si delinea intorno a quattro elementi: "l'autonomia progettuale, didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo (Previtali, 2012. P. 41)". L'insegnante agisce le proprie competenze progettuali all'interno del Piano dell'Offerta Formativa che caratterizza l'identità dell'Istituto scolastico e prevede la partecipazione attiva di tutte le componenti (art. 3); la competenza e l'autonomia didattica (art. 4) si realizzano nell'individuare i percorsi didattici più efficaci per il successo formativo degli studenti, avvalendosi della flessibilità dei tempi, della suddivisione in gruppi, del rispetto dei ritmi individuali d'apprendimento, dell'individualizzazione dei percorsi, della messa in atto di strategie di recupero e sostegno.

In quanto all'autonomia organizzativa il testo del Regolamento (art. 5) mette in stretta relazione l'utilizzo dei docenti alla libertà progettuale degli Istituti e all'obiettivo di qualificare l'offerta formativa. L'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art.6)

*costituisce forse l'aspetto più innovativo, propedeutico alla definizione di un profilo di docente, consapevole dei percorsi che attiva, con innovazioni nel campo della metodologia disciplinare (...). Riconosce ai docenti un ruolo centrale, strategico ed autonomo nelle decisioni e nelle scelte culturali, didattiche, organizzative, gestionali (Previtali, 2012. P. 42).*

Nel successivo "Contratto scuola 1999" si introducono le "funzioni obiettivo":

*Per la realizzazione delle finalità istituzionali della scuola in regime di autonomia, la risorsa fondamentale è costituita dal patrimonio professionale dei docenti, da valorizzare per l'espletamento di specifiche funzioni-obiettivo riferite alle seguenti aree: la gestione del Piano dell'Offerta Formativa, il sostegno al lavoro dei docenti, interventi e servizi per gli studenti, realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola (art. 28 Ccnl maggio 1999).*

L'individuazione delle funzioni, in coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa, così come i criteri per l'attribuzione, sono in capo al Collegio dei docenti. L'incarico è annuale, rinnovabile e prevede un compenso *una tantum*, all'epoca di 3.000 Euro.

Tale provvedimento, modificato in più aspetti (che in parte ne tradiscono il significato originario) nei successivi contratti, è tuttora in vigore.

Il relativo successo delle funzioni obiettivo è da ricercare nella flessibilità delle azioni da prevedere in funzione del Piano dell'Offerta Formativa, nella libertà da parte del docente di candidarsi o meno per l'assegnazione e nell'evitare di mettere in discussione il principio dell'unicità della funzione docente.

### **La scuola dell'Autonomia, tentativi di valutazione dei docenti**

Il "Contratto scuola del 1995-97" prevede un'anticipazione della carriera in base alla valutazione di parametri considerati secondo le tipologie professionali: *"titoli accademici, professionali e culturali coerenti con il profilo professionale di appartenenza; crediti professionali oggettivamente certificabili, derivanti dalle esperienze di servizio e dalle attività di formazione; accertamento di particolari qualità dell'attività professionale, a richiesta dell'interessato (art. 27, Ccnl 4 agosto 1995)"*. La disposizione, soggetta ad un successivo accordo, non ha alcun seguito.

Si attua, invece, il passaggio tra una posizione stipendiale e l'altra, dopo l'accertamento dell'assolvimento degli obblighi inerenti la funzione: la partecipazione ad attività di formazione ed aggiornamento (cento ore nel periodo), qualora l'insegnante non sia incorso in sanzioni disciplinari definitive. È l'ultimo contratto che prevede

non solo l'obbligatorietà della formazione per i docenti, bensì ne fa motivo discriminante per l'avanzamento retributivo.

All'interno della successiva legge sull'autonomia scolastica si prevede *“l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente”* e, contestualmente si ribadisce *“l'unicità della funzione”* docente (art. 21 L. n. 59/1997).

Nell'ambito dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche si afferma inoltre, nel D.Lgs n. 112/1998, che la competenza della valutazione del sistema scolastico è dello Stato, tratteremo delle conseguenze di questo assunto nei paragrafi successivi.

Mai realizzato nemmeno il “Concorso Berlinguer”, concorso per i docenti con dieci anni di servizio, indetto per effetto del “Contratto scuola 1999-2001”. Il provvedimento prevede che, in seguito al superamento di una procedura concorsuale per titoli e prove, il docente acquisisca un trattamento economico accessorio come *“riconoscimento della crescita professionale nell'esercizio della funzione docente per favorire una dinamica retributiva e professionale in grado di valorizzare le professionalità acquisite con particolare riferimento all'attività di insegnamento (art. 29, Ccnl 24 maggio 1999)”*. La prova si articola in tre momenti valutativi: uno inerente il curriculum professionale, una prova strutturata nazionale, una verifica in situazione. La proposta scatena reazioni fortemente avverse da parte degli insegnanti e dei sindacati (che si organizzano in picchetti e scioperi generali) e da parte dell'opposizione politica, genera, inoltre, perplessità negli organi di informazione.

Il concorso è sospeso, così come il ministro, pochi mesi dopo l'indizione.

Sicuramente diversi punti dell'iniziativa sono da rivedere, i principali sono: la quota “geografica” del merito (il 20% dei docenti in ogni provincia), la forma esclusivamente contenutistica del *test* di conoscenza (il *quiz*), la gerarchizzazione dei docenti conseguente all'accesso, o al non accesso, alla premialità (6.000 Euro lordi l'anno) e l'entità non ragguardevole dell'incentivo economico.

A distanza di 15 anni spicca come vi fosse l'intento, da parte del ministro Berlinguer, di transitare da un sistema di non-valutazione ad un sistema di valutazione articolato, per quanto riguarda le prove alle quali sottoporre gli insegnanti, molto meno articolato (binario), per quanto riguarda le conseguenze e la premialità. La riforma

non chiarisce in che modo rendere pubblico o meno il risultato della valutazione; da non dimenticare che, per i docenti, la modalità con la quale si diffondono i risultati ha un forte impatto sulla reputazione presso gli studenti, le famiglie e i colleghi.

Complessivamente “il concorsone” appare oggi come un provvedimento, in assenza di cultura della valutazione, troppo vigoroso, con questioni di non poco conto irrisolte, tanto da insinuare nei docenti l’idea di non equità del procedimento, da suscitare la loro opposizione e fare naufragare l’iniziativa dietro proteste veementi e diffuse.

## 6.2.f Gli anni Duemila

### Il profilo docente negli anni Duemila

Nei Contratti scuola che si susseguono nel primo decennio del Duemila si ripropone il profilo docente delineato in concomitanza dell’Autonomia scolastica:

*Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell’esperienza didattica, l’attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell’offerta formativa della scuola (art. 23, Ccnl 26 maggio 1999).*

Le competenze richiamate ineriscono direttamente la specifica responsabilità del docente, il processo di insegnamento - apprendimento; in aggiunta, rispetto al passato, compaiono la capacità di documentare e valutare. L’affermazione “maturano con l’esperienza” lascia presupporre una concezione del docente come professionista riflessivo, che apprende dalla propria esperienza.

Infine, il mutamento portato dall'Autonomia è leggibile nel dichiarato collegamento tra i contenuti della prestazione professionale agli indirizzi delineati nel POF. Si richiama, in articoli successivi del testo, il dovere del docente distinguendo tra adempimenti individuali e collegiali.

Di grande rilievo l'importanza attribuita alla formazione: *“La formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del docente, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per un'efficace politica di sviluppo delle risorse umane (art. 63).”*; purtroppo nel definirla, poche righe dopo, un diritto, le si toglie carattere di obbligatorietà: *“La partecipazione ad attività di formazione ed aggiornamento costituisce un diritto per il personale in quanto funzionale alla piena realizzazione e allo sviluppo delle proprie professionalità (art. 64).”*

L'idea di fondo, nell'approvare tale modifica, è quella di una professionalità alta e disinteressata, ma

*Abbiamo rilevato negli anni di vigenza contrattuale, che l'idea di assegnare la formazione alle responsabilità individuali (logica del “diritto” e non dell’“obbligo”) non aveva tenuto conto di alcuni elementi importanti. L'esercizio di un diritto, infatti, è possibile se ci sono alcune condizioni fondamentali: la possibilità reale di poter scegliere tra più opportunità; un corpo docente che considera la cura della propria professionalità come responsabilità deontologica; scuole mature che abbiano imparato a governare nell'autonomia (Spinosi, 2010. P. 186).*

Le contraddizioni interne emerse in questo passaggio evidenziano il bisogno di approfondire il dibattito sullo sviluppo professionale, sulle competenze degli insegnanti e sul loro riconoscimento, sull'acquisizione di crediti formativi. Questi temi si intrecciano necessariamente con la selezione e il reclutamento del personale, la valutazione e la carriera dei docenti (Spinosi, 2010).



## La valutazione dei docenti dai Contratti alle proposte di legge

Anche il nuovo millennio si apre con un'iniziativa non andata in porto: nel "Contratto scuola 2002-2005" si istituisce una commissione di studio, composta da ARAN<sup>9</sup>, MIUR e OO.SS.<sup>10</sup>, con l'incarico di formulare delle ipotesi di "*meccanismi di carriera professionale per i docenti*" (art. 22, Ccnl 24 luglio 2003). Nel medesimo testo si dichiara che "*si conviene essere utile l'istituzione di un sistema nazionale di valutazione del sistema scolastico*" per costruire, insieme ai meccanismi suddetti, una scuola di alto e qualificato profilo. L'accordo segue un tentativo, da parte dell'ARAN, di collegare la *performance* delle scuole, degli allievi e la carriera docente. Una serie di quesiti e problematiche non risolte portano le parti sociali ad opporsi.

Le funzioni obiettivo istituite nel 1999 sono denominate, nel "Contratto scuola 2002-2005", funzioni strumentali (alla realizzazione del Piano dell'Offerta Formativa) e la loro assegnazione ad aree di competenza (ad esempio: orientamento, intercultura, inclusione, ...) è lasciata in capo al Collegio Docenti. La retribuzione non è più un compenso fisso ma è definita nel Contratto d'Istituto in base alle risorse disponibili e al numero di funzioni strumentali attivate. Si tratta, a questo punto, di responsabilità aggiuntive assegnate a docenti disponibili, non più di potenziali percorsi per un profilo di carriera. Dalla proposta delle figure di sistema si transita alle funzioni obiettivo, per ripiegare nell'istituzione di uno *staff* del quale fanno parte le funzioni strumentali e altre figure definite in base alla struttura e ai bisogni del singolo Istituto. Il personale che compone lo *staff* è soggetto ad una certa indeterminazione della funzione, alla temporaneità dei compiti affidati, alla retribuzione contenuta, alla formazione assente, e al carattere elettivo dell'incarico (Previtali, 2012).

A breve, la proposta di legge "Napoli-Santulli" tenta di introdurre un nuovo stato giuridico del docente: "*è istituita l'articolazione della professione docente nei tre distinti livelli di docente iniziale, docente ordinario, docente esperto ... è disposta la valutazione periodica dell'attività docente per i livelli iniziale e ordinario da effettuarsi con cadenza quadriennale (art. 2 bis, 2004)*"; insieme all'abolizione della rappresentanza sindacale

---

9 Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni.

10 Organizzazioni Sindacali.

per i docenti e all'assegnazione della responsabilità della valutazione dei docenti al dirigente e vice-dirigente.

In merito alla valorizzazione della professionalità docente sono presenti nel successivo "Contratto scuola 2006-2009" buoni intenti (non mantenuti): si dichiara un impegno delle parti a ricercare *"forme, modalità, procedure e strumenti d'incentivazione e valorizzazione professionale e di carriera degli insegnanti (art. 24, Ccnl 29 novembre 2007)"*. Accomunano gli ultimi quattro contratti l'intento di non differenziare la funzione docente in connessione a corrispettivi economici, la riaffermazione dell'unicità della funzione docente, il mancato riconoscimento nella valutazione di un mezzo per lo sviluppo professionale e il buon funzionamento del sistema scolastico. L'iter del riconoscimento professionale e dello sviluppo delle carriere, risulta in ultima analisi, del tutto inconcludente, come esemplificato dalla tabella allegata (Spinosi, 2010) [allegato III].

Da segnalare, invece, l'impegno finanziario *"al sostegno della ricerca educativo didattica e valutativa funzionali allo sviluppo dei processi d'innovazione e finalizzati alla valorizzazione del lavoro d'aula e al miglioramento dei livelli di apprendimento (art. 31)"*, che si applica in seguito (in virtù dell'art.3 decreto interministeriale n. 3 del 14/01/2011) nei progetti Valorizza e VSQ, dei quali tratteremo nello specifico.

Segue la proposta di legge n. 953 "Aprea" (2008), che ripropone il cambiamento dello stato giuridico dei docenti, collocandoli in tre livelli professionali (docente iniziale, docente ordinario, docente esperto) ai quali accedere con procedure concorsuali che tengano conto della valutazione rispetto all'efficacia dell'azione didattica, alla partecipazione alla progettazione ed attuazione dell'offerta formativa, all'impegno nell'istituzione scolastica ed ai titoli acquisiti in servizio. La commissione valutatrice è composta, in questo caso, dal dirigente, tre docenti esperti e da un rappresentante designato a livello regionale. La parte relativa allo stato giuridico e alla valutazione dei docenti è, in seguito, stralciata dal testo.

Nei primi anni del Duemila si inaugura la tendenza, tuttora attuale, di affrontare la materia della progressione professionale e della valutazione dei docenti con l'emana- zione di leggi (o di proposte), anziché affidarla alla contrattazione dei sindacati con l'ARAN. Se, da un lato, quest'operazione non rispettosa del quadro legislativo sem-

plifica gli *iter*, dall'altro fa venire a mancare completamente la condivisione da parte delle organizzazioni sindacali e, con tutta probabilità, l'accettazione dei docenti.

Il nocciolo della questione non è soltanto nella correttezza dei percorsi giuridici, ma ancora di più nella probabilità di successo dell'iniziativa; al termine della ricerca che ha prodotto il Quarto rapporto sulla scuola italiana, i ricercatori della Fondazione Giovanni Agnelli<sup>11</sup>, tra le "Lezioni apprese" nel cammino della valutazione, sottolineano che:

*Una valutazione fatta contro i docenti non potrà mai decollare, mentre una valutazione costruita senza i docenti finirà per suscitare tanti e tali timori, a maggior ragione se accompagnata da tentativi mal concepiti o mal recepiti, da essere anch'essa destinata al fallimento. L'unica strada percorribile è quella della valutazione progettata e costruita con i docenti (FGA, 2014. P. 247).*

## 6.2.g La riforma della Pubblica Amministrazione e la valutazione della *performance*

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca richiede, nel frattempo, di "avviare un piano di ricognizione delle metodiche adottate a livello internazionale per la valutazione degli insegnanti con particolare riferimento all'uso di detta valutazione ai fini premiali di carriera e retribuzione (Direttiva n. 74/2008)".

Segue, a breve, la "Riforma Brunetta"<sup>12</sup> che introduce un sistema premiante la qualità della *performance*<sup>13</sup> con l'obiettivo di incrementare la produttività, l'efficienza e la trasparenza dell'amministrazione pubblica. All'interno della riforma la valutazione

11 <http://www.fga.it/index.php/>

12 L. n. 15/2009 e D. Lgs n. 150/2009

13 Per *performance* si intende il «contributo (risultato e modalità di raggiungimento del risultato) che un'entità (individuo, gruppo di individui, unità organizzativa, organizzazione, programma o politica pubblica) apporta attraverso la propria azione al raggiungimento delle finalità e degli obiettivi ed, in ultima istanza, alla soddisfazione dei bisogni per i quali l'organizzazione è stata costituita. Pertanto il suo significato si lega strettamente all'esecuzione di un'azione, ai risultati della stessa e alle modalità di rappresentazione. Come tale, pertanto, si presta ad essere misurata e gestita» (Delibera Civit n. 112/2010)

del personale docente è, inizialmente, assimilata alla valutazione della *performance* del personale delle pubbliche amministrazioni e connessa al merito, al premio e alle sanzioni. Il sistema di “Misurazione, valutazione e trasparenza della *performance*”, è trasposto dal *management* aziendale, e si fonda sul ciclo di gestione della *performance* organizzativa e individuale.

Tuttavia,

*la scuola è un servizio particolare all'interno della pubblica amministrazione e pertanto il servizio degli insegnanti non può essere riportato al classico ciclo delle performance di un qualunque dipendente. Inoltre, proprio per questa peculiarità ed esclusività della scuola e del suo servizio, risulta del tutto inutile e dannoso prendere in considerazione un qualunque confronto con i processi di valutazione del personale nel profit e nel non profit (Previtali, 2010. P. 157).*

Il D. Lgs n. 150/2009 prevede, infatti, nelle Norme finali e transitorie che siano “*determinati i limiti e le modalità di applicazione delle disposizioni dei Titoli II e III del presente decreto al personale docente della scuola*”.

Nel 2011 viene approvato uno schema di decreto che adatta merito e valutazione delle *performance* al personale docente, segue un accordo tra governo e sindacati che rende inattivi tali provvedimenti.

## 6.2.h Profilo professionale per stratificazione

Il profilo professionale che emerge dall'analisi dei documenti è un profilo per accumulo, va a sommare le competenze di volta in volta definite nel corso di un quinquennio.

Risulta difficile utilizzarlo quale strumento di riflessione sulla professionalità docente, se non in prospettiva storica; appare ancora più problematico servirsene per la valutazione dei docenti.

Un tentativo di definire organicamente il profilo professionale è presente nel decreto per la formazione iniziale (D.M. 249/2010), preceduto dal D.M. del 26/05/1998 che disciplina gli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario. Il profilo del futuro insegnante, delineato nel D.M. del 2010, si compone di competenze disciplinari, psico - pedagogiche, metodologico - didattiche, organizzative e relazionali, alle quali si devono aggiungere, secondo il documento, competenze per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, linguistiche, digitali e per l'integrazione degli alunni disabili.

Nel decreto si esplicano anche gli obiettivi formativi qualificanti del corso di laurea, ossia quello che i futuri insegnanti devono sapere e saper fare al termine degli studi:

- a) possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento (linguistico-letterari, matematici, di scienze fisiche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori);*
- b) essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini e dell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione;*
- c) possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni;*
- d) essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie);*
- e) possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni*

*riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia;*

*f) essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola (Tabella 1, DM. 249/2010).*

Senza entrare nel merito degli obiettivi formativi stessi, si può affermare che per poterli utilizzare in una valutazione sarebbe necessario declinarli in una forma meno orientativa, con descrittori più definiti e precisi.

In conclusione, la mancanza di un profilo professionale dei docenti definito in modo organico e con descrittori utilizzabili nella valutazione, costituisce un elemento di mancata chiarezza nell'intraprendere un'eventuale valutazione degli insegnanti.

### **6.2.i Valutazione dei docenti, dai concorsi alla *performance***

In definitiva i passaggi più evidenti rispetto alla valutazione dei docenti sono il Concorso per merito distinto, istituito nel 1958 e in vigore fino agli anni '70, nel quale la discriminante per la valutazione è l'esito di una verifica di conoscenze e competenze; la procedura concorsuale di Berlinguer proposta nel 2000 (e in breve tempo ritirata), basata sul possesso di titoli e su una prova di conoscenza. Nel caso della valutazione del concorso per merito distinto e del "Concorsone", si tratta di mettere a punto criteri equi e convincenti per la valutazione dei titoli e delle prove concorsuali, operazioni di una certa complessità.

Fondata, invece, sulla valutazione della *performance* dei singoli insegnanti è la proposta del 2003, non accolta, dell'ARAN ai sindacati. Sicuramente, all'epoca della proposta, difettano molte delle risposte a quesiti fondamentali per la costruzione di un serio sistema di valutazione dei docenti.

La valutazione della *performance* del docente, riapparsa nel processo di valutazione della *performance* delle pubbliche amministrazioni, moltiplica le scelte da compiere. La scuola si caratterizza per la sua specifica natura di comunità educante, riconosciuta dalla legge Bassanini del 2007 che le attribuisce personalità giuridica e autonomia funzionale; è necessario apportare adattamenti e modifiche ad una riforma pensata genericamente per il settore pubblico.

Per entrare nello specifico, nella costruzione di un sistema di valutazione di questo tipo, è opportuno riflettere sulle possibili opzioni inerenti la selezione degli indicatori da valutare, il peso da attribuire ad ogni indicatore nella valutazione complessiva, gli *standard* di prestazione da raggiungere, l'espressione del giudizio finale e, non da ultimo, le conseguenze della valutazione. Nel considerare, invece, la questione da un punto di vista complessivo si intravede, nella tortuosità di questo cammino, la difficoltà nel trovare un compromesso soddisfacente tra la tendenza alla valutazione della *performance* in chiave meritocratica e la valutazione in prospettiva di sostegno e miglioramento della didattica.

## 6.3

---

### L'EPOCA DELL'INVALSI

#### 6.3.a Prima dell'INVALSI

Negli ultimi passi del percorso della valutazione degli insegnanti, leggi e proposte di legge, contratti e bozze di contratti si sono intrecciati, non a caso, con l'attività dell'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema d'Istruzione. L'Istituto, con l'attuale configurazione, è costituito con D.L.vo 20/7/1999 n.258, decreto che trasforma il Centro Europeo dell'Educazione (CEDE), in Invalsi. Ai compiti di ricerca educativa, condotta in prospettiva internazionale, si sostituiscono quelli di *“valutare ... l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno, anche per singola istituzione scolastica (...) nonché per valutare la «soddisfazione dell'utenza»”. Il testo assegna, inoltre, all'istituto “il compito di realizzare ... promozione della cultura dell'autovalutazione da parte delle scuole (art. 1, comma 5)”*.

Questo cambiamento origina già negli anni '90, quando il ministro Mattarella convoca una grande “Conferenza nazionale della scuola” e, parallelamente, commissiona al Censis uno studio di fattibilità circa l'istituzione di un sistema di valutazione, sull'impronta di quanto realizzato negli Usa, in Inghilterra e in Francia. La proposta del Censis va verso la realizzazione di un ente “leggero” che, coordinando le risorse



già in essere (IRRSAE, CEDE, BDP, le Università, i centri di ricerca pubblici e privati), conduca ricerche in posizione di terzietà ed indipendenza rispetto al Ministero e al potere politico del ministro.

Inizia a fare capolino la valutazione dei docenti, nell'ambito dei compiti del sistema di valutazione, con il D.L.vo 35 del 12 febbraio 1993:

*(...) il Ministro della pubblica istruzione provvede alla determinazione di parametri di valutazione dell'efficacia della spesa che tengano conto dei vari fenomeni che, condizionando l'attuazione del diritto allo studio, si riflettono sui livelli qualitativi dell'istruzione. A tal fine provvede altresì all'individuazione di adeguati metodi di rilevamento dei processi e dei risultati (...) (art. 8).*

Questo atto legislativo si intreccia con la contrattazione sindacale e con il tentativo di inserire incrementi stipendiali assegnati per merito, operazione della quale abbiamo riferito nei paragrafi precedenti.

Il ministro Berlinguer istituisce, all'interno del CEDE, il SNQI (D.M. 307-1997), in attesa di una riforma complessiva. Da rilevare che la responsabilità degli orientamenti generali della valutazione rimangono ad organismi interni al Ministero e che le risorse economiche e le competenze scientifiche sono accentrate sul CEDE, a discapito degli IRRSAE, strutturati a rete sul territorio.

### 6.3.b L'Istituzione dell'Invalsi

L'istituzione dell'Invalsi avviene, non a caso, negli anni della riorganizzazione dei servizi pubblici, nell'ottica dell'efficacia e dell'efficienza. Il Regolamento in materia di autonomia organizzativa e didattica, la legge "Brunetta", la valutazione dei capi d'Istituto (C.M. 21/12/1999, n. 312), la legge 10/03/2000, (con la quale la valutazione diventa uno strumento per regolare anche le scuole private che entrano nella rete pubblica, a patto che rispettino *standard* qualitativi definiti per legge e verificati in modo affidabile), costituiscono il quadro in evoluzione nel quale l'Invalsi muove i primi passi. Soltanto nel 2000, tuttavia, l'Istituto di valutazione si trova nelle con-

dizioni di operare, con un proprio Regolamento (D.P.R. 313/2000), un organico e le risorse economiche necessarie. Al di là della sua storia<sup>14</sup>, che si può comunque ripercorrere, il contesto al quale l'Istituto deve riferirsi è quello dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, di un sistema scolastico costituito da scuole pubbliche e scuole paritarie, della competenza delle Regioni in materia di alcuni aspetti della formazione professionale.

Nel 2003, il ministro Moratti, in conseguenza della legge delega di riforma della scuola (Legge delega n. 53/2003), conferisce con il successivo D. L.vo 286/2004 un nuovo profilo (l'attuale) all'Invalsi. In merito alla valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione, la legge prevede che la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e dei comportamenti degli studenti, compresa la certificazione delle competenze, sia in capo ai docenti. L'Istituto *“ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema d'istruzione e di formazione, (...) effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative (...) (art. 3, L. 53/2003)”*.

Si stabilisce, inoltre, che l'Invalsi predisponga e gestisca prove (da affiancare a quelle preparate dalle commissioni d'esame) all'interno dell'esame di Stato conclusivo dei cicli d'istruzione.

Tramite il successivo Decreto legislativo si realizza l'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione *“con l'obiettivo di valutarne l'efficienza e l'efficacia, inquadrando la valutazione nel contesto internazionale (art. 1, D. L.vo 286/2004)”*.

Nel testo si sostiene la partecipazione delle Istituzioni scolastiche, delle regioni, province e comuni in relazione ai rispettivi ambiti di competenza e si afferma l'autonomia amministrativa, contabile, patrimoniale, regolamentare e finanziaria dell'ente di ricerca, assegnandogli personalità giuridica di diritto pubblico. Tuttavia, si affronta il nodo dell'indipendenza dell'Istituto in questi termini:

---

14 [http://www.invalsi.it/invalsi/documenti/doc\\_valutare/01\\_Breve\\_Storia\\_Invalsi.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/documenti/doc_valutare/01_Breve_Storia_Invalsi.pdf)

*L'Istituto è soggetto alla vigilanza del Ministero dell'istruzione, università e ricerca (...). Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca (...) individua, con periodicità almeno triennale, le priorità strategiche delle quali l'Istituto tiene conto per programmare la propria attività, fermo restando che la valutazione delle priorità tecnico-scientifiche è riservata all'Istituto. (...)*

*Il Ministro adotta altresì specifiche direttive connesse agli obiettivi generali delle politiche educative nazionali (art.2).*

Come si evince dal testo, l'autonomia dell'Istituto è del tutto relativa, molto differente dal modello spesso evocato dell'Ofsted inglese.

L'Invalsi, prosegue il decreto, è tenuto a svolgere attività di ricerca, approfondire le cause di insuccesso e dispersione scolastica, prendere parte a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo, supportare gli istituti scolastici (le regioni e gli enti territoriali) per autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione, occuparsi di formazione dei docenti e dei dirigenti inerente ai processi di valutazione e autovalutazione delle scuole.

La struttura, alla quale si giunge nel 2004, discende dalle considerazioni raccolte dai Progetti Pilota<sup>15</sup>, promossi per verificare la fattibilità e sostenibilità del Sistema Nazionale di Valutazione.

Nel 2004 l'Invalsi estende il modello dei Progetti Pilota a tutta la popolazione degli studenti in ingresso nei cicli previsti dalla riforma Moratti e a tutte le scuole del primo ciclo, nelle quali la riforma è già applicata. I Progetti Pilota sono accompagnati da forti critiche sia dal mondo della scuola, che ne teme la diffusione, sia dell'accademia, che giudica i *test* costruiti senza un riferimento chiaro e i risultati diffusi di controversa interpretazione.

Il successivo ministro, Fioroni, accoglie le problematiche sollevate sui Progetti Pilota e, nel 2006, sospende temporaneamente l'attività dell'Istituto.

---

<sup>15</sup> I documenti con i risultati del Progetto Pilota 1 (PP1), Progetto Pilota 2 (PP2) e Progetto Pilota 3 (PP3) sono reperibili all'indirizzo: <http://www.invalsi.it/snv2005/pp1.htm>

### 6.3.c L'Invalsi dal commissariamento ad oggi

Il tentativo di sciogliere gli intrecci tra il potere politico ministeriale, il potere accademico e quello delle associazioni sindacali, porta alla nomina, tra i tre commissari straordinari, di un esperto della Banca d'Italia. Questo passaggio rivela una concezione dei risultati in stretta coerenza con la produttività del sistema economico.

Nel 2007 si procede a rendere censuaria, da campionaria qual era, la somministrazione dei *test* d'apprendimento. In conseguenza a questa scelta si apre un ampio dibattito, nel quale è nota la posizione di Vertecchi in favore della modalità campionaria; ci si pone, inoltre, la finalità della messa a punto di uno strumento adeguato per misurare il valore aggiunto di ogni scuola.

Il dibattito sul passaggio, nello svolgimento delle prove Invalsi, dalla modalità campionaria a quella censuaria, racchiude le concezioni divergenti sulle finalità dell'Istituto stesso. Se da un lato, a detta dei suoi sostenitori, la distribuzione censuaria assicurerebbe risultati statisticamente più sicuri (*cheating* a parte), è indubbio il maggior costo economico e dispendio organizzativo se l'economista Checchi (2008) stima una spesa tra i 26 e i 31 milioni di euro per la sola somministrazione, elaborazione delle prove e correzione a parte, delle prove del 2011. Il recupero di questi costi è da perseguire con una maggiore efficienza del sistema che si conta di ottenere attraverso le rilevazioni e i conseguenti correttivi.

Un'ulteriore motivazione a favore del metodo censuario è la possibilità di una raccolta completa di dati sugli Istituti scolastici, sulle classi e sugli insegnanti. La raccolta di questi dati presupporrebbe, tuttavia, chiarezza preventiva circa il modo in cui vengono utilizzati (*in primis* sulle conseguenze della valutazione e pubblicizzazione degli esiti) e trasparenza nel procedere, condizioni che non si sono completamente verificate nelle rilevazioni fin qui effettuate.

I sostenitori del metodo campionario sostengono, invece, incrociando il dato dei costi economici e di affidabilità statistica delle somministrazioni, che

*Questa strada è da preferire per ridurre ad una scala sostenibile la dimensione dei costi mantenendo affidabilità dei dati, come già indicato da*

*Vertecchi (2014). Un approccio campionario, regolabile secondo le necessità, rispetto a quello censuario, serve per individuare il giusto punto d'incontro tra risorse disponibili e qualità del risultato: una adeguata strategia di campionamento può consentire un quadro affidabile complessivo dello stato del sistema scolastico italiano e delle criticità e problematiche che lo caratterizzano con considerevole risparmio di energie (Calvani, 2014. P. 25).*

Vertecchi sostiene, inoltre, un utilizzo della valutazione in chiave pedagogico - didattica, che sia strettamente finalizzata al miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento:

*Occorre usare la valutazione per ciò che realmente è, e cioè come una strategia conoscitiva volta ad analizzare i fenomeni per come appaiono al momento e per come si sono modificati e, presumibilmente, potranno modificarsi in tempi di qualche consistenza. C'è bisogno di riferire l'educazione scolastica (o esplicita, perché intenzionalmente rivolta al passaggio di conoscenze e valori fra le generazioni) alle condizioni di vita, e rilevare le interazioni che si stabiliscono fra educazione esplicita e implicita (acquisita cioè nelle condizioni quotidiane di esistenza). (...) Sono fattori che incidono ampiamente sulle condizioni di apprendimento: per esempio, modificano i profili della competenza linguistica di bambini e ragazzi, con quel che ne consegue dal punto di vista cognitivo. Queste analisi, condotte su campioni adeguati, possono sostenere il lavoro delle scuole, fornendo riferimenti per le difficoltà da affrontare (Vertecchi, 2013).*

In ogni modo, spicca in questo dibattito come sia mancata, da parte dei decisori, un'autentica ricerca di un approccio al problema "su misura" per il nostro paese, che partiva dalla semplice partecipazione alle rilevazioni internazionali, senza aver condotto serie e fruttuose riflessioni sui loro esiti. I sostenitori del metodo censuario ne difendono una superiore affidabilità statistica che però, se non si affianca ad una ricerca scientifica di tipo pedagogico - didattica, rimane piuttosto sterile, oppure utile a fini di *governance* del sistema ma non necessariamente di miglioramento dei processi di insegnamento - apprendimento.

Ritorniamo ora alle recenti vicende dell'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione.

Una commissione paritetica del Ministero dell'Istruzione e dell'Economia elabora il "Quaderno Bianco sulla scuola", nel documento si individuano due linee fondamentali secondo le quali dovrebbe operare l'Invalsi: le rilevazioni sistematiche di alto livello tecnico e scientifico e il supporto alle scuole nell'analisi e nell'uso dei dati ricavati dall'autovalutazione.

Si introduce, sempre nel 2007, una prova Invalsi (terza prova) all'esame di stato conclusivo della scuola secondaria di primo grado.

Con il D. L.vo 213/2009 sul riordino degli enti di ricerca, per l'Istituto si profilano in modo più preciso le competenze, in parte inseguendo evoluzioni già in corso, in parte prefigurando cambiamenti inediti.

Rispetto alle verifiche periodiche degli apprendimenti si delinea per l'Invalsi il compito di predisporre gli strumenti e le modalità oggettive di valutazione, insieme alla cura dell'elaborazione e diffusione dei risultati; si aggiunge la elaborazione di prove nazionali per gli esami di Stato.

Laddove, finora, si trattava di "rilievo della qualità complessiva delle Istituzioni scolastiche e formative", si precisa che l'Invalsi promuove periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e studia "modelli e metodologie per la valutazione delle istituzioni scolastiche e di istruzione e formazione professionale e dei fattori che influenzano gli apprendimenti (art. 17, comma 2, D. L.vo 213/2009)".

Altro elemento di novità è l'incarico all'Invalsi di "realizzare iniziative di valorizzazione del merito anche in collaborazione con il sistema universitario (Ibidem)".

## 6.4

### “INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL’INFANZIA E DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE” DEL 2012

Le “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”, emanate dal Ministero nel 2012, riprendono e ampliano i contenuti inerenti la valutazione presenti nelle “Indicazioni nazionali” del 2007.

Il testo attribuisce la responsabilità della valutazione, la cura della documentazione e la scelta dei relativi strumenti, ai docenti, richiama la necessità della coerenza delle verifiche con gli obiettivi e i traguardi previsti nelle Indicazioni e adattati nel curricolo. La funzione assegnata alla valutazione è prevalentemente formativa:

*La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo (Miur, 2012. P. 13).*

Seguono le raccomandazioni per una comunicazione dei risultati delle valutazioni alle famiglie tempestiva e trasparente, in modo che sia favorita la partecipazione e la corresponsabilità educativa dei genitori.

Come nelle precedenti “Indicazioni”, è resa esplicita la responsabilità dell’autovalutazione da parte degli Istituti scolastici, la cui realizzazione però è lasciata all’iniziativa delle singole istituzioni (o degli Uffici Scolastici Provinciali e Regionali, con i progetti analizzati nel prosieguo del presente capitolo), oppure è legata alla partecipazione alle sperimentazioni condotte dall’Invalsi.

Di rilievo il richiamo delle “Indicazioni nazionali” (2012) circa il ruolo dell’Istituto Nazionale di Valutazione che, oltre al compito di rilevare la qualità dell’intero sistema scolastico, rilevare e misurare gli apprendimenti, riferendosi ai traguardi e obiettivi previsti dalle Indicazioni, promuove *altresì, una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all’esclusivo superamento delle prove* (Miur, 2012. P. 14).

Significativa anche la dichiarazione sull’importanza fondamentale dell’autovalutazione delle scuole per il miglioramento:

*La promozione, insieme, di autovalutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione poiché unisce il rigore delle procedure di verifica con la riflessione dei docenti coinvolti nella stessa classe, nella stessa area disciplinare, nella stessa scuola o operanti in rete con docenti di altre scuole (Ibidem. P. 14).*

L’affermazione risulta particolarmente rilevante in quanto lascia intravedere, nell’ambito del processo auto-valutativo dell’Istituzione scolastica, il valore della riflessione (e dell’autovalutazione) individuale e collegiale dei docenti, indispensabile per la composizione del profilo complessivo della scuola.



## 6.5

---

### LE SPERIMENTAZIONI

Nel 2010 il Ministero dell'Istruzione istituisce un Comitato Tecnico Scientifico che elabori le linee guida per la costruzione di un Sistema Nazionale di Valutazione e stabilisca dei criteri per assegnare premialità, in virtù dell'incremento delle risorse contrattuali finalizzate alla valorizzazione e allo sviluppo professionale dei docenti. Le risorse sono il 30% dei risparmi di spesa ottenuti con i tagli agli organici dei docenti e degli ATA, voluto dai ministri dell'economia Tremonti e dell'istruzione Gelmini (Decreto 25 giugno 2008, n.112).

Il Comitato stabilisce che il sistema di gratifica deve avere natura nazionale (e non regionale o locale) e che gli esiti della valutazione possano essere comparabili. Nella struttura del sistema di valutazione si coinvolgono l'Invalsi, per la gestione delle prove *standardizzate* di apprendimento degli alunni, gli ispettori tecnici, per le visite agli Istituti scolastici e l'Indire, per la cura degli aspetti formativi.

In seguito al congelamento degli scatti di anzianità per il pubblico impiego e alle prevedibili proteste degli interessati, il governo destina al recupero delle posizioni stipendiali del personale docente gran parte delle risorse inizialmente finalizzate alla valorizzazione e allo sviluppo professionale.

La strada della costituzione di un sistema di valutazione e valorizzazione degli insegnanti non è più percorribile, si trova un limitato riparo nella forma della sperimentazione.

Per assecondare le due anime presenti all'interno del Comitato Tecnico Scientifico, il ministro decide di dare il via a due sperimentazioni: "Valorizza", deputata alla valutazione dei singoli docenti e "VSQ", Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole.

All'inizio del 2012, con ancora in corso "VSQ", il ministro Profumo avvia la sperimentazione in campo valutativo "Vales", che presenta alcuni elementi di continuità con la precedente.

Da ricordare che dal 2009, si svolge, nelle sue tre fasi, il progetto "Valutazione & Miglioramento", nell'ambito dei Progetti Operativi Nazionali finanziati dall'Unione Europea, così come il progetto "Valutazione delle scuole e del sistema", già avviato dall'Invalsi nel settembre del 2008.

Inoltre sono contemporaneamente attivi, dal 2009, il "Progetto Qualità e Merito" (INDIRE), all'interno del Progetto Operativo FSE 2007/2013, mentre in diversi Istituti scolastici, non uniformemente distribuiti sul territorio nazionale, proseguono i progetti afferenti al "*Total Quality Management*", già avviati a metà degli anni '90 e dei quali si tratterà in questo e nel successivo capitolo.

### **6.5.a "Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole" - VSQ**

Il progetto prende il via nel 2010 e coinvolge, su base volontaria, 77 Istituti scolastici nei quali siano presenti scuole secondarie di primo grado, di alcune province italiane (Siracusa, Arezzo, Mantova, Pavia; rinunciano, invece, Pisa e Cagliari). La parziale partecipazione degli Istituti di alcune delle province aderenti pone da subito il problema della non completa estendibilità dei risultati. Gli obiettivi della sperimentazione, precisati meglio in una seconda fase, sono la costruzione di un modello di valutazione degli Istituti scolastici autonomi condiviso e basato su elementi oggettivi; l'individuazione e il riconoscimento delle migliori *performances* tra

gli Istituti; la messa a punto di protocolli e modelli di valutazione da utilizzare nel breve e medio periodo.

Sotteso alla sperimentazione vi è un modello di “buona scuola”, intesa quale istituzione che, attraverso il suo operato, porta gli studenti ad un soddisfacente incremento degli apprendimenti e organizza e conduce attività essenziali, quali l’inclusione dei disabili o l’orientamento.

Per verificare l’acquisizione delle conoscenze il progetto si serve delle prove Invalsi di italiano e matematica; al fine, invece, di valutare la capacità dell’Istituto scolastico di progettare e condurre le attività, ci si avvale del giudizio scaturito da un *team* di esperti, al termine di una visita alla scuola.

Si possono, quindi, enucleare i principi sui quali si fonda la valutazione degli Istituti scolastici: la centralità degli apprendimenti (rilevati con la misura del valore aggiunto contestuale); l’assunto che le prove *standardizzate* di italiano e matematica diano una buona approssimazione dei livelli di apprendimento degli alunni; la convinzione che la scuola persegua anche altri obiettivi, oltre a quelli cognitivi.

Per rendere comparabili i risultati delle singole scuole, operazione indispensabile allo scopo premiale della sperimentazione e utile ai fini conoscitivi, il riferimento è al valore aggiunto contestualizzato di ogni scuola, quindi alla parte del risultato direttamente ascrivibile al contributo educativo portato dalla singola scuola. Dei quattro livelli da utilizzare per la misura del valore aggiunto (studenti, classe, scuola, territorio), nell’impianto del progetto si è scelto di non controllare statisticamente il livello “classe”, considerandolo una variabile da imputare alle decisioni della scuola.

Gli ambiti di osservazione, in aggiunta alle prove di apprendimento, sono: l’individuazione e la risposta della scuola ai bisogni formativi specifici (inclusione dei disabili e integrazione degli stranieri); l’attenzione agli alunni con necessità di essere sostenuti nell’apprendimento o valorizzati nell’eccellenza; la qualità dei processi autovalutativi della scuola e valutativi degli alunni; la realizzazione di attività orientative. I membri del *team* d’osservazione, selezionati dall’Indire, sono un dirigente, una persona con esperienza della scuola, un ricercatore.

Il protocollo di visita e osservazione, le rubriche di valutazione e la *checklist* sono tratti dal progetto Valutazione & Miglioramento, intrapreso precedentemente nell'ambito dei Programmi Operativi Nazionali, sostenuti da fondi europei. Rispetto al VM, che non ha carattere comparativo e premiale, nel VSQ gli elementi per la valutazione selezionati sono, sempre oltre alla rilevazione degli apprendimenti, le azioni positive messe in campo dall'Istituto scolastico e l'osservazione di ambiti relativamente oggettivi<sup>16</sup>.

Il quadro generale di riferimento è tratto, invece, da un altro progetto condotto dall'Invalsi, il ValSiS "Valutazione di sistema e delle scuole"<sup>17</sup>, che riprende le quattro dimensioni del CIPP di Stufflebeam. A sua volta, il progetto ValSiS tiene conto delle numerose esperienze territoriali di valutazione interna e di autovalutazione, esperienze delle quali si tratterà diffusamente nei paragrafi successivi.

Per ritornare al VSQ, al fine di stilare la graduatoria si presenta la necessità di stabilire una metrica comune per i guadagni nell'apprendimento e per i giudizi dei *team* d'osservazione, insieme alla necessità di determinare il peso da attribuire nella collocazione nelle tre differenti graduatorie (italiano, matematica, esiti delle visite).

Altro nodo da sciogliere è il criterio dell'attribuzione dei fondi, risolto all'interno di un Contratto collettivo nazionale integrativo (20/12/2011) con un'erogazione *una tantum* (35.000 Euro) al 25% delle scuole in base agli esiti al termine del 2011, un'altra erogazione (65.000 Euro) al 25% delle scuole secondo i risultati alla fine del 2013. Gli importi, secondo il Contratto, vanno ripartiti tra il personale docente e ATA dell'Istituto, con i criteri individuati nella contrattazione di Istituto. Un'altra *tranche* di finanziamenti, per una media di 5.000 Euro per Istituto scolastico ai quali aggiungere altri 4.000 Euro per gli oneri pratici e di segreteria, si distribuisce quasi a pioggia per sostenere le situazioni più difficili nella realizzazione dei Piani di Miglioramento.

La fase di pubblicizzazione dei risultati, affrontata solo al termine del progetto, è controversa: la provincia di Arezzo non approva la pubblicizzazione, le province

---

16 Le macroaree di Contesto, degli *Inputs*, dei Processi e dei Risultati sono elencate in (Poliandri, 2011).

17 Retrieved in December 2015 from: <http://www.invalsi.it/valsis/>

lombarde, invece, l'approvano, mentre la provincia di Siracusa l'accetta formalmente, ma non la realizza di fatto.

### Commento

Dalla realizzazione di VSQ si possono trarre alcune indicazioni, avvalorate dalle attività di monitoraggio del progetto condotte, in accordo con il Ministero, dalla Fondazione Agnelli.

Al termine della sperimentazione si dispone di due strumenti per la valutazione esterna degli Istituti scolastici, una procedura definita per le visite alle scuole e la possibilità di calcolare il valore aggiunto contestualizzato. Per entrambi gli strumenti esistono spazi di miglioramento, in modo particolare per il calcolo del valore aggiunto, sia per la messa a punto del metodo di calcolo, sia per il necessario incremento del livello di comprensione e accettazione da parte degli insegnanti. Le condizioni perché questo passaggio avvenga sono la chiarezza nei criteri di valutazione, la trasparenza negli scopi e la non ambiguità nell'uso della valutazione stessa.

È emerso che gli studenti impegnati nelle prove *high stakes* delle scuole coinvolte, incrementano il rendimento, e che una maggiore attenzione proveniente dall'esterno porta al conseguimento di risultati migliori (FGA, 2014). Risulta difficile definire se questo sia dovuto all'iniziale selezione naturale delle scuole partecipanti, ricordiamo che l'adesione è volontaria, alla prospettiva del premio o al desiderio di dare il meglio.

Bisogna anche rivelare che all'interno delle scuole *“Un dubbio diffuso e persistente ha riguardato la legittimità dell'uso delle prove Invalsi quali base per la strutturazione di un giudizio di merito sulle effettive performance della scuola (FGA, 2012. P. 218)”*.

Tra i docenti permangono i dubbi rispetto ad uno scarto evidente tra i modelli didattici praticati e il modello di accertamento delle competenze acquisite; esiste anche una sfiducia complessiva sull'affidabilità del giudizio sulla scuola che deriva da un modello statistico, il calcolo del valore aggiunto, reputato poco comprensibile e non ancora sufficientemente puntuale.

Un altro elemento critico è la perplessità, emersa tra i docenti e confermata successivamente da controlli a campione, rispetto alle modalità di somministrazione e controllo delle prove di apprendimento. Fondazione Giovanni Agnelli e Invalsi, in verifiche condotte indipendentemente, riscontrano, per alcune situazioni, marcati fenomeni di *cheating*. Questo dato porta all'individuazione della necessità di un sistema di controllo esterno che operi in modo sistematico, ogni qualvolta le rilevazioni abbiano conseguenze premiali o comparative.

Nel corso di VSQ si è evidenziato che la dimensione premiale del progetto, pur esercitando un'attrattiva, non è pienamente accettata dal mondo della scuola. In un secondo momento, da parte del Ministero dell'istruzione, si è reso necessario affiancare alla logica premiale l'ottica del sostegno al miglioramento della scuola (sia a livello di comunicazione che di distribuzione delle risorse).

La valutazione delle ricadute dei riconoscimenti economici ricevuti dalle scuole risulta un'operazione particolarmente difficile, anche per il disegno della distribuzione dei premi, divenuto progressivamente sempre meno chiaro. Per la riuscita complessiva di un progetto valutativo, oltre alla coerenza dell'impianto valutativo stesso, si rivela fondamentale anche il ruolo dei valutatori. A questo proposito, nel caso di VSQ si sono evidenziati due aspetti, l'esigenza di autorevolezza e conoscenza della realtà scolastica da parte dei membri del *team* e il doppio ruolo (prima di prossimità, in seguito di distanza) interpretato all'interno del processo valutativo.

In conclusione, pur avendo conseguito guadagni in termini di conoscenze, al progetto sarebbe stato necessario oltre ad un disegno più chiaro nelle finalità e nelle conseguenti scelte in ordine ai criteri e agli strumenti, *“more effort (is still needed both) to construct a really shared and acknowledged idea of quality for schools and to improve qualitative and quantitative instruments for measuring it (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2012. P. 12)”*.

### 6.5.b La sperimentazione “Valorizza”

Il progetto sperimentale “Valorizza” è istituito nel 2011 dal Ministero dell'istruzione, l'idea di fondo è quella di identificare, attraverso un approccio reputazionale, gli

insegnanti meritevoli all'interno della singola istituzione scolastica. L'ipotesi è che in ogni scuola tutti sappiano chi sono i migliori docenti, in funzione della reputazione di cui godono in quello specifico contesto.

Dato questo presupposto, il metodo consiste nel ricevere informazioni da tutte le componenti di una comunità scolastica (docenti, famiglie e studenti) e consegnarle ad un gruppo valutativo ristretto all'interno dell'istituzione scolastica. Il nucleo valutativo incrocia le informazioni ricevute con la propria conoscenza diretta, in questo modo identifica quegli insegnanti con una reputazione professionale ottima.

Gli Istituti scolastici coinvolti, di ogni ordine e grado, sono stati 33, dislocati in Piemonte, Lombardia e Campania. La partecipazione dei docenti, all'interno degli Istituti aderenti, è volontaria, i candidati sono 905, un terzo è premiato con una mensilità di stipendio aggiuntiva.

Gli insegnanti concorrenti consegnano al nucleo valutativo, composto dal dirigente e da due colleghi, un questionario di autovalutazione (costruito sulle competenze descritte all'art. 27 del Ccnl) e il loro *curriculum vitae*. Anche le famiglie e gli studenti (del biennio superiore) compilano un questionario nel quale indicano i nomi di tre docenti che reputano eccellenti, giustificando la scelta con una breve motivazione. Allo stesso modo, i componenti del nucleo individuano una lista di docenti meritevoli, alla luce delle proprie convinzioni e delle informazioni raccolte.

L'intreccio delle "preferenze" dei tre soggetti valutatori, dovrebbe generare l'elenco di nomi dei docenti eccellenti. La validazione finale del metodo segue i medesimi criteri su quali si basa tutta la sperimentazione, agli insegnanti, genitori e studenti, si chiede (tramite questionario) se le scelte conclusive sono apprezzate e condivise.

### Commento

Il progetto "Valorizza" si presenta come un progetto piuttosto originale nel panorama delle pratiche valutative attuate, ad esempio, nei paesi europei.

Presenta alcuni aspetti peculiari quali, rispetto ai docenti, la volontarietà nel sottoporsi a valutazione e la presenza di un passaggio autovalutativo (pur se in funzione di selezione e non di miglioramento professionale).

È prevista una particolare attenzione all'unità scolastica, come unità all'interno della quale si svolge il processo valutativo, il progetto *“ovvero valuta e premia la qualità degli insegnanti al livello della singola scuola e non pretende di introdurre un modello con misure standard della qualità, che pretendano di avere valore assoluto per tutte le scuole (Van Damme, 2013. P. 40)”*.

Questo aspetto, che forse in altri paesi può essere considerato positivamente, nella problematica situazione italiana, in quanto a equità degli esiti nelle scuole sul territorio nazionale, rappresenta un forte limite di “Valorizza”.

La sperimentazione prevede il coinvolgimento di soggetti talvolta ignorati, gli studenti e i genitori, utilizza, inoltre, un metodo di natura olistica e semplificato da un punto di vista burocratico.

Gli aspetti, invece, che destano importanti perplessità sono la stessa finalità premiale del progetto, che non prende in considerazione la domanda di sviluppo professionale e ignora la necessità, in alcuni casi, di identificare (per sostenere in alcuni casi, o selezionare in altri) i docenti che non lavorano bene.

Inoltre, la mancanza di evidenze empiriche e di *standard* professionali ai quali riferirsi mette in evidenza che *“Il punto cruciale della questione (reputazione criterio affidabile) riguarda la possibilità o meno di un giudizio intersoggettivo espresso dai pari all'interno di una comunità professionale (Ibidem. P. 39)”*.

Bisogna anche tenere presente che, particolarmente in Italia, è reale la possibilità che i giudizi formulati senza evidenze possano risultare inquinati da favoritismi o nepotismi.

In ogni modo, nella sua analisi del progetto sperimentale, Van Damme conclude con un richiamo alla necessità di un riferimento oggettivo *“Penso infatti che il modello necessiti comunque di standard professionali che siano un punto di riferimento per la valutazione dei pari (Ibidem. P. 40)”*.



### 6.5.c Il “Progetto nazionale Qualità e Merito” - PQM

Il Progetto Nazionale Qualità e Merito si svolge nell’ambito del Programma operativo nazionale (PON 2007/2013), dedicato alle “Competenze per lo sviluppo”, nello specifico alla “Definizione di strumenti e metodologie per l’autovalutazione/valutazione del servizio scolastico inclusa l’azione diagnostica”. PQM è condotto da INVALSI e, in particolar modo per la parte relativa alla formazione e al miglioramento, da INDIRE. L’area geografica alla quale si rivolge il progetto, nell’intento di migliorare la qualità dell’istruzione, è quella di alcune regioni del sud Italia: Calabria, Campania, Puglia e Sicilia (regioni Obiettivo Convergenza); le scuole coinvolte sono le secondarie di primo grado.

Dalle rilevazioni internazionali (*TIMSS, trend in International Mathematics And Science Study; PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study; PISA, Programme for International Student Assessment*) emerge, infatti, un quadro nazionale caratterizzato da profonde differenze.

*Nel nostro sistema scolastico, le differenze legate al livello socio-economico-culturale degli studenti si combinano con quelle legate al tipo di scuola frequentata. La scuola sembra essere lontana da una sostanziale equità, non soltanto nel non riuscire a compensare in qualche modo queste differenze, ma anche nel non riuscire a garantire a tutti i nostri studenti una sostanziale eguaglianza di opportunità. (...) A questo si aggiungono le differenze legate al diverso livello di sviluppo economico, sociale e culturale tra le diverse aree geografiche, che nel nostro paese si identificano ancora in larga misura con le differenze tra Nord e Sud (Losito, 2008. P. 167).*

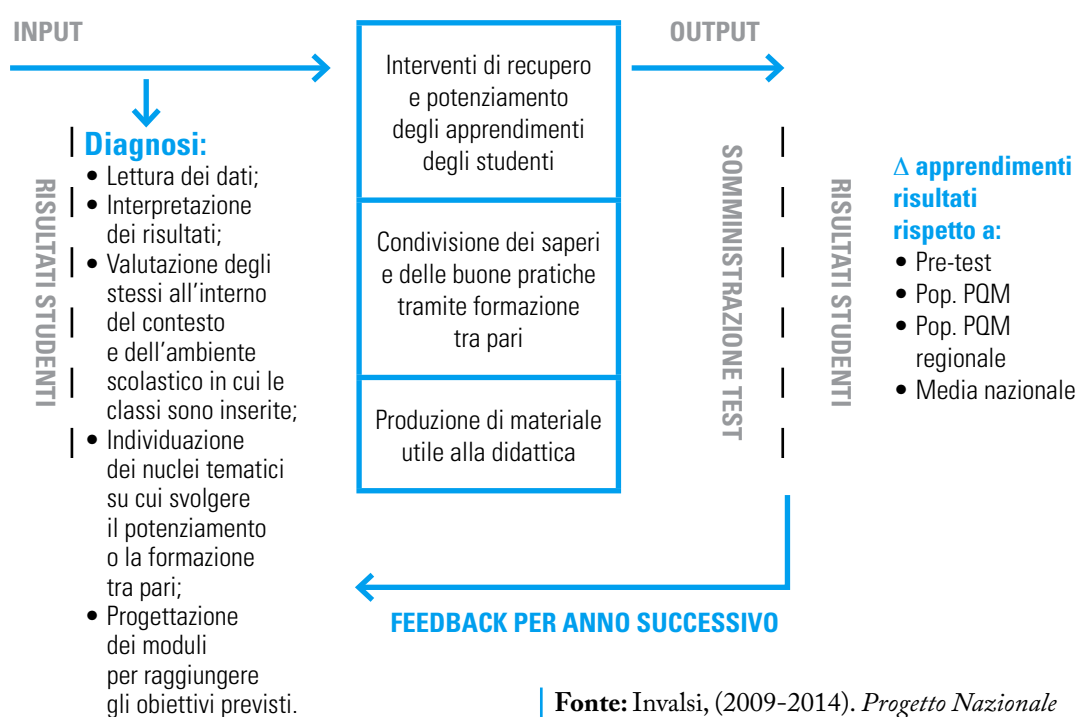
Il principio portato avanti dai Programmi operativi nazionali è la volontà di incidere, in modo diretto e indiretto, sulle competenze degli studenti, con lo scopo di ricavarne miglioramenti significativi e diffusi sul territorio. La finalità è, quindi, il miglioramento del processo di insegnamento - apprendimento tramite una didattica fondata su attività di *coaching* e *tutoring* e attraverso la misurazione dei risultati.

PQM punta all'instaurarsi di un circolo virtuoso che comincia con una valutazione esterna, condotta attraverso prove *standardizzate* nazionali, sulla quale l'Istituto scolastico compie un'analisi ed elabora considerazioni.

Attraverso una pratica autovalutativa, che PQM punta a diffondere, le scuole individuano le aree di criticità e predispongono un piano di miglioramento che deve essere approvato dall'Autorità di gestione PON. Negli intenti del progetto, i percorsi didattici attuati per il miglioramento, utilizzano didattiche innovative e contribuiscono a diffondere competenze professionali e buone pratiche. Il piano di miglioramento, che ogni Istituto declina in modo specifico, si compone di attività di formazione degli insegnanti, produzione di materiali didattici e ore aggiuntive di lezione pomeridiane. La formazione, in presenza e *on-line*, è promossa dall'Indire e condotta sul luogo dai *tutor* di progetto, docenti selezionati e formati per preparare i *tutor* di istituto, supportarli nella predisposizione dei Piani di Miglioramento, contribuire alla predisposizione degli strumenti e dei materiali didattici.

Al termine degli interventi di miglioramento realizzati, una seconda prova misura i progressi conseguiti e ridetermina il punto di partenza per ulteriori azioni.

Figura 9: **Struttura del PQM.**



**Fonte:** Invalsi, (2009-2014). *Progetto Nazionale Qualità e Merito - PQM*. Rapporto finale della prima parte di progetto (2009-2014). P. 10.

## Commento

Il coinvolgimento di 600 docenti di matematica delle classi prime di 304 scuole, nel corso dell'anno scolastico 2009-2010, dà l'idea della portata, in termini quantitativi, del Progetto Qualità e Merito. Nell'anno successivo il progetto si è esteso anche agli insegnanti di italiano di altre 277 scuole.

Per un bilancio e una riflessione in merito ai risultati del progetto, ci affidiamo al *report* presentato da Invalsi. Il *Rapporto finale della prima fase di progetto* effettua una distinzione tra gli esiti negli apprendimenti e negli atteggiamenti degli studenti: “*Il quadro che complessivamente emerge dall'analisi presentata sembra evidenziare migliori apprendimenti negli studenti delle classi PQM, sebbene gli atteggiamenti risentano complessivamente di una più forte problematicità nel confronto con gli studenti delle classi non PQM (P. 39)*”.

I ricercatori di Invalsi avanzano un paio di ipotesi per spiegare il fenomeno rilevato: l'atteggiamento degli studenti, per il fatto stesso di partecipare ad un progetto di recupero, si connota negativamente, oppure le modifiche positive negli atteggiamenti, per effetto di un miglioramento nelle competenze, avvengono nel lungo periodo.

Un altro interessante rilievo presente nel *report* è che per gli studenti che presentano più elevate difficoltà di apprendimento (in ritardo scolastico o meno integrati a causa della ridotta conoscenza della cultura e della lingua italiana), l'essere in una classe PQM possa aver inciso negativamente, anche in termini di acquisizione di competenze in matematica. Concludono i ricercatori “*Ciò potrebbe indicare una maggiore utilità del progetto per il potenziamento delle competenze degli studenti, piuttosto che per il recupero in situazioni di carenza e maggiore difficoltà (P. 139)*”.

## 6.5.d Il progetto Valutazione e Miglioramento - VM

Il progetto Valutazione & Miglioramento è condotto da INVALSI con la consulenza scientifica e il supporto metodologico della Fondazione Giovanni Agnelli. Iniziato nel 2009, con il finanziamento dei fondi strutturali europei (PON 2007-2013), ha coinvolto circa 732 scuole. Dal 2012 è stato esteso a 400 istituti scolastici del

primo ciclo (Circoli didattici, Istituti Comprensivi, Istituti di secondaria di primo grado) del centro nord.

V & M si articola in fasi distinte, progressivamente realizzate nei diversi anni scolastici. Nella prima fase si effettua una valutazione della qualità progettuale, organizzativa e gestionale degli Istituti scolastici nell'attuare i Piani operativi nazionali per l'istruzione; l'identificazione dei punti di forza e di debolezza del servizio scolastico nel suo insieme costituisce la finalità della seconda fase; il sostegno delle azioni di miglioramento, con l'affiancamento di esperti esterni ai *teams* di valutazione interni alle scuole, rappresenta la fase conclusiva.

Valutazione & Miglioramento muove dall'intento di *“favorire la funzione formativa della valutazione attraverso l'analisi dei processi interni, la restituzione di informazioni alle scuole e la promozione presso le istituzioni scolastiche di pratiche orientate alla lettura e interpretazione dei feedback ricevuti, al fine di regolare le azioni successive e attivare processi di miglioramento”*<sup>18</sup>.

Il miglioramento è perseguito tramite il confronto tra i punti di vista interni ed esterni alla scuola e l'attivazione di processi interni di autovalutazione ed apprendimento organizzativo.

Il modello di riferimento del progetto è il CIPP di Stufflebeam, descritto dettagliatamente nella prima parte del presente lavoro, che prende in considerazione in modo unitario gli elementi del funzionamento scolastico: il *Contest*<sup>19</sup>, gli *Inputs*, il *Process*<sup>20</sup>, il *Product*<sup>21</sup>.

18 Invalsi, (2014). *Valutazione e Miglioramento 2013-2014*. Retrieved in December 2015 from: <http://www.invalsi.it/INVALSI/ri/audit/index.php?settore=progetto>

19 *“Il contesto è l'ambiente nel quale opera la scuola. Esso non è oggetto di valutazione ma di considerazione in quanto influenza sia i processi a livello di classe e di scuola, sia gli esiti.” (...)*

20 *“I processi riguardano le prassi operative all'interno della scuola. Essi possono essere osservati a diversi livelli; a tale proposito sono considerati sia le pratiche educative e didattiche che si realizzano nelle classi e a livello della singola scuola, sia i processi che caratterizzano l'ambiente organizzativo della scuola nel suo complesso. Sono inoltre analizzati i processi che riguardano il rapporto della scuola con vari soggetti esterni.” (...)*

21 *“Gli esiti si riferiscono ad una pluralità di risultati che non riguardano solo la riuscita scolastica degli studenti ma più in generale lo sviluppo di competenze di qualità, la promozione di valori e norme collettive congruenti con una società libera e democratica e la preparazione per il mondo professionale e del lavoro.”*

*Il modello CIPP va inteso non tanto come un modello in cui i risultati sono legati da un rapporto deterministico alle altre variabili, ma come uno schema o approccio concettuale tale da permettere di categorizzare aspetti ritenuti rilevanti (Scriven, 1991), che almeno su un piano logico possano offrire un quadro completo degli effetti e delle possibili cause, fornendo elementi informativi alle differenti teorie che, provando a spiegare il complesso delle relazioni esistenti fra i diversi fenomeni in campo educativo, possono così competere (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2013. P. 96).*

In base al modello di riferimento si valutano gli esiti in relazione al contesto e alle qualità dei processi attivati dalla scuola; i processi, a loro volta, sono analizzati in virtù della rispondenza al piano formativo della scuola, in funzione delle risorse disponibili e rispetto agli esiti raggiunti. Gli esiti sono intesi in senso ampio, includono il successo scolastico, le competenze acquisite e l'equità dei risultati. Interessanti le aree, mediate dal progetto ValSiS, nelle quali si articolano i processi osservati e valutati, relativamente alle pratiche educative e didattiche: *Selezione dei saperi, scelte curriculari e offerta formativa, progettazione della didattica e valutazione degli studenti, sviluppo della relazione educativa e tra pari, inclusione, integrazione e differenziazione, continuità e orientamento*; rispetto all'ambiente organizzativo per l'apprendimento: *identità strategica e capacità di direzione della scuola, gestione strategica delle risorse, sviluppo professionale delle risorse umane, capacità di governo del territorio e rapporti con le famiglie, attività di autovalutazione.*

All'interno del progetto si sviluppa, inoltre, un percorso di ricerca per l'individuazione di pratiche didattiche ed educative efficaci, per la validazione di strumenti di osservazione dei processi attivati nella classe e una raccolta di informazioni, tramite un'intervista strutturata, sulle tecniche di gestione del dirigente scolastico. L'osservazione in classe è condotta da due osservatori, formati nell'ambito delle scienze pedagogiche e sociali e con esperienze di lavoro e ricerca accademica. Le strategie didattiche, le modalità di guida, il sostegno e il supporto dell'insegnante, la gestione della classe e il clima di apprendimento, sono gli ambiti sottoposti ad osservazione.

Il protocollo di valutazione esterna prevede che i valutatori, prima della visita, leggano alcuni documenti e siano a conoscenza di svariati dati relativi all'Istituto (Piano dell'Offerta Formativa, Programma annuale, "Scuola in chiaro", i risultati delle prove INVALSI) e gli esiti dei questionari distribuiti in precedenza dall'Invalsi (Questionario Scuola, compilato dal dirigente e questionario Insegnanti e Genitori, compilati rispettivamente dai docenti e dai genitori degli alunni di quinta primaria e prima secondaria di primo grado). Il *team* di valutazione è composto da due valutatori con profili diversi, uno interno alla scuola (dirigente o docente) e uno esterno alla scuola (ricercatori, esperti di valutazione delle organizzazioni); la presenza di un esperto della scuola dovrebbe favorire la *peer evaluation*, quella di un esperto esterno dovrebbe ridurre il rischio di autoreferenzialità. Nel corso della visita i valutatori raccolgono informazioni sugli ambiti dell'analisi valutativa, conducono interviste e *focus groups* con le diverse componenti della scuola, insegnanti, dirigente, studenti, personale ATA e genitori, all'occorrenza integrano con ulteriori documenti. Al termine della visita, il *team* di valutazione prepara il rapporto di valutazione, nel quale sono evidenziati i punti di forza e di debolezza e suggeriti possibili percorsi di miglioramento.

### Commento

I risultati dei progetti sostenuti con i fondi dei Piani Operativi Nazionali sono importanti per stabilire gli orientamenti dei nuovi PON per il settennato 2014-2020. Per quanto riguarda il progetto Valutazione & Miglioramento uno tra gli obiettivi conseguiti è aver verificato la capacità degli Istituti di progettare in modo coerente il piano integrato rispetto alla diagnosi iniziale, l'armonizzazione del piano all'interno del POF, e l'integrazione delle attività progettuali con il curriculum ordinario. Il progetto ha fornito una lettura della progettualità delle scuole, non solo in termini di presenza o di assenza, bensì di carattere qualitativo; si è realizzato un modello di valutazione esterna delle scuole che ha indagato aspetti organizzativi, di progettazione, e si è iniziato a sondare il processo di insegnamento - apprendimento. All'interno di questo modello si sono validati strumenti di diagnosi e valutazione di diversi aspetti del funzionamento delle scuole.

La restituzione dei dati della valutazione alle scuole ne ha consentito un utilizzo in chiave autovalutativa e per la definizione dei Piani di Miglioramento. La fase del miglioramento, attualmente in corso, ha richiesto l'individuazione di modalità e figure (con la specificazione delle relative competenze), di supporto agli Istituti scolastici. Altra figura utilizzata nel progetto, per la quale si è tentato di definire le competenze professionali e i requisiti, è il valutatore esterno.

In termini complessivi un risultato, implicito ma significativo, è l'utilizzo di elementi significativi della struttura del progetto VM in altri progetti del Ministero dell'istruzione di portata nazionale (specificamente VSQ e Vales), finalizzati a definire ulteriormente il modello di valutazione esterna degli Istituti scolastici.

In prospettiva di sviluppo, presumibilmente, sarebbe più coerente una progressione tra autovalutazione e valutazione tale da mettere gli Istituti nelle condizioni di elaborare l'autovalutazione e confrontarsi sulla base di questa con i valutatori, invece di utilizzare il rapporto dei valutatori in chiave autovalutativa.

In quanto al Piano di Miglioramento gioverebbe una maggiore integrazione di risorse e competenze tra il momento valutativo, seguito dall'INVALSI, e quello di supporto, curato dall'INDIRE.

La risposta delle scuole del campione coinvolto nel progetto è stata positiva, con il 78% degli Istituti del campione che ha restituito il Piano di Miglioramento, redatto in modo pertinente nel 90% dei casi. In quanto alla qualità dei Piani di Miglioramento, oltre la metà (il 54%) è caratterizzato da una buona coerenza tra le finalità, gli obiettivi, le attività programmate e i risultati attesi. Le aree individuate più di frequente come oggetto di miglioramento sono la progettazione didattica, la valutazione, l'offerta formativa e l'autovalutazione. I Piani di Miglioramento presentano, invece, qualche criticità rispetto alla fattibilità delle azioni, solo nel 30% le attività sono ben pianificate, nel 32,6% si prevedono adeguatamente le risorse necessarie, nel 37,5% è previsto un metodo di valutazione dell'efficacia delle azioni proposte (Report intermedio VM<sup>22</sup>).

---

22 Un breve estratto del Report è presente in: [http://www.lascuola.it/it/home/editrice\\_detail/invalsi-valutazione-miglioramento/scuola\\_primaria/](http://www.lascuola.it/it/home/editrice_detail/invalsi-valutazione-miglioramento/scuola_primaria/)

### 6.5.e La sperimentazione “VALES”

L'ultima sperimentazione nella valutazione degli Istituti scolastici prende il via nel 2012 e, nella fase dell'attuazione di Piani di Miglioramento, è tuttora in corso. Il progetto “Valutazione e Sviluppo della scuola” è promosso dal Ministero dell'istruzione, condotto da INVALSI e, in buona parte, finanziato dai fondi europei.

Si rivolge alle scuole del primo e secondo ciclo, le scuole partecipanti ricevono 10.000 Euro per la predisposizione dei Piani di Miglioramento, per il funzionamento e l'attuazione del progetto e come riconoscimento del maggior impegno profuso dalla comunità professionale. Gli Istituti, volontariamente aderenti, sono 300, dei quali 200 appartenenti alle regioni dell'obiettivo convergenza dei PON (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia).

*Il progetto VALES intende costruire un percorso di autovalutazione e valutazione esterna delle istituzioni scolastiche che, oltre a contribuire alla definizione di immediati interventi di miglioramento nelle scuole direttamente interessate, abbia natura prototipale rispetto all'innesco, nell'intero sistema scolastico, di un ciclo continuo di miglioramento della performance nelle singole scuole.*

*Da tale punto di vista, nel progetto si intendono definire strumenti e protocolli a supporto delle azioni di autovalutazione, nonché protocolli operativi e meccanismi di selezione e formazione dei team valutativi esterni, definendo altresì le modalità di interazione tra percorsi e strumenti dell'autovalutazione e momenti della valutazione esterna (Invalsi 2012. P. 15).<sup>23</sup>*

I capisaldi sui quali poggia il Vales sono l'utilizzo della valutazione orientata al miglioramento, un processo valutativo articolato che si serve di svariati strumenti e fonti di informazione, la combinazione di autovalutazione e valutazione esterna.

23 Invalsi, (2012). *Valutare le scuole. Le logiche generali del progetto Vales*. Retrieved in December 2015 from: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche\\_gen\\_progetto\\_VALEs.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALEs.pdf)



Le finalità della valutazione vanno oltre la comparazione e il giudizio, che pure avvengono, ma si dirigono verso l'analisi dei processi in atto per individuare come migliorarli. Lo scopo ultimo è sempre incrementare gli esiti formativi degli studenti, elemento del quale si tiene conto nel disegno valutativo. Il modello interpretativo proposto, ripreso in parte dai progetti ValSis e VM, fa riferimento a quattro classi di fattori: gli esiti formativi ed educativi, le pratiche educative e didattiche dei singoli Istituti, l'ambiente organizzativo nel quale le pratiche e i processi si attuano, le risorse e il contesto socio-ambientale nel quale l'Istituto scolastico opera. Ciascun fattore presenta un'articolazione interna in aree, come rappresentato nella figura sottostante. Nei progetti antecedenti si era evidenziata la necessità di una maggiore attenzione al contesto, nel quadro di riferimento della sperimentazione Vales il contesto socio-ambientale e le risorse assumono un rilievo di primo piano.

Figura 10: **Quadro di riferimento del progetto Vales.**



**Fonte:** Invalsi, 2012. *Linee guida per i valutatori esterni dei progetti Valutazione & Miglioramento*. A.s. 2013/2014. P. 7.

L'analisi valutativa di questi fattori avviene tramite la rilevazione degli apprendimenti attraverso prove *standard* (con il calcolo del valore aggiunto contestualizzato da parte di Invalsi); la raccolta dei dati della singola scuola ricavabili dal sistema informativo del Ministero “La scuola in chiaro” e integrati dagli stessi Istituti; le informazioni ricavate dai questionari Scuola, Studenti, Insegnanti e Genitori; l'esame e la valutazione del contesto scolastico e dei processi attivati dalla dirigenza e dai docenti. Si intrecciano quindi evidenze empiriche, le informazioni fornite dal Dirigente Scolastico, le opinioni delle varie componenti (tutti questi elementi con i relativi indici di comparazione), i dati e le informazioni quali-quantitative (Castoldi, 2012).

Ogni Istituto partecipante è tenuto a redigere un rapporto di autovalutazione che ripercorre gli elementi del modello, il dirigente e alcuni rappresentanti del personale, dei genitori e degli alunni, nel corso della visita alla scuola, sono invitati a interloquire in interviste singole o *focus group*, con i valutatori esterni. La composizione del *team* valutativo ricalca quella percorsa nel progetto Valutazione & Miglioramento. È prevista anche una coppia di valutatori che effettua le osservazioni in classe, condotte con i medesimi strumenti e procedure impiegate nelle scuole partecipanti all'estensione del progetto V&M.

Il *team* di valutatori, seguendo il protocollo sopra descritto, esprime un giudizio sulle diverse aree individuate, tali giudizi portano alla composizione di un Rapporto di Valutazione esterna dell'Istituto scolastico. La restituzione della valutazione non è semplicemente un riferirne gli esiti ai partecipanti, si tratta piuttosto di una verifica e una validazione dei risultati dell'autovalutazione.

Successivamente l'Istituto, sulla base della valutazione conclusiva, elabora un Piano di Miglioramento, sul quale dispone di un finanziamento *ad hoc*.

### Commento

Il disegno valutativo del progetto Vales è impostato secondo le logiche rese esplicite in un apposito documento, a partire dall'idea di cosa sia una “buona scuola”:

*L'idea di 'buona scuola' fa riferimento tanto agli esiti del proprio operare – in termini di conseguenze sui propri alunni – quanto ai processi posti in essere – le dimensioni organizzative e le modalità di funzionamento di ciascuna istituzione scolastica. Una 'buona scuola' è una scuola che riesce a porre in essere un modus operandi, e quindi dei processi organizzativi, che, tenuto conto del contesto concreto in cui essa opera, consentano di perseguire determinati esiti (Invalsi, 2012. Le logiche generali del progetto Vales. P. 4).*

Questo assunto porta, dal punto di vista della valutazione, a considerare la scuola come una realtà complessa, nella quale la qualità si intende e misura come un “costrutto multidimensionale” (Ibidem. P.4), non semplificabile in una misura unica. La struttura valutativa del Vales tende a rispettare questa complessità e cerca di indagarla secondo molteplici prospettive.

La valutazione dei risultati, ad esempio, non si appiattisce solo sugli esiti delle prove Invalsi, approfondisce rispetto alle competenze di base acquisite, all'equità degli esiti, al successo scolastico (gli esiti nel medio e lungo periodo) e ai risultati a distanza (riuscita degli studenti al termine del percorso scolastico).

In quanto alla valutazione dei processi si distinguono le Pratiche educative e didattiche e il Funzionamento organizzativo che, di conseguenza, si indagano secondo criteri differenti. Si entra nel merito, per le Pratiche educative e didattiche, della Selezione dei saperi, scelte curricolari e offerta formativa, della Progettazione della didattica e valutazione degli studenti, dello Sviluppo della relazione educativa e fra pari, dell'Inclusione e differenziazione dei percorsi, della Continuità e orientamento. In quanto all'Ambiente organizzativo per l'apprendimento si analizzano l'Identità strategica e di direzione della scuola, la Gestione strategica delle risorse, lo Sviluppo professionale delle risorse, la Capacità di governo del territorio e i rapporti con le famiglie, l'Attività di autovalutazione.

Il profilo della scuola che risulta, nella fase conclusiva del processo valutativo, è estremamente analitico e articolato. È di importanza sostanziale che il valutatore, nel rendere in modo più sintetico il giudizio, non perda di vista gli aspetti di complessità dell'Istituto visitato. Il dialogo continuo con il collega e lo scambio con i partecipanti alla valutazione, che avviene tramite il confronto sul Rapporto di autovalutazione, possono portare ad una migliore definizione del giudizio.

## 6.6

### LE INIZIATIVE A DIFFUSIONE LOCALE DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

Sono numerose le iniziative a diffusione locale di monitoraggio e valutazione della scuola, sorte prima delle sperimentazioni a copertura nazionale, proseguite contemporaneamente ai progetti proposti dal Ministero dell'istruzione e da Invalsi. Tali iniziative nascono nel lontano 1994, quando il Ministero della pubblica istruzione e la Confindustria firmano un protocollo di intesa nel quale vengono individuate due aree di collaborazione nuove: *i modelli organizzativi della scuola e la qualità del servizio scolastico*. Dal protocollo prenderà il via il Progetto Qualità Ministero/Confindustria tuttora in atto, confermato con i protocolli del 1998 e del 2002 ed integrato con le attività di sostegno all'autonomia iniziate dal 1999; negli anni 1995/97 nasceranno i Poli qualità di Roma, Milano (per il Nord Ovest), Vicenza, Padova, Mantova (per il Nord Est), Napoli (per il Sud). Il progetto sposa esplicitamente l'accezione della Qualità delle Norme ISO e si realizza in tre fasi: la prima sulla cultura della qualità; la seconda sulle criticità e sulle azioni di miglioramento; la terza sulla realizzazione di un sistema di Qualità con la metodologia e le indicazioni delle Norme Iso 9000. Si tratta di progetti che si fondano sull'autovalutazione dell'Istituto scolastico, ispirati al modello *Total Quality Management (TQM)* e che utilizzano

il *Common Assessment Framework* (CAF), le linee guida per migliorare i servizi della pubblica amministrazione.

La conduzione delle iniziative è a livello regionale o provinciale (Uffici scolastici regionali e provinciali, sostenuti dalle province e finanziati dalle Associazioni Industriali e dalle Camere di Commercio), precorrendo, per alcuni versi, lo spirito della riforma del titolo V della Costituzione, successiva alla maggior parte di questi progetti.

Il “Marchio SAPERI per la Qualità e l’Eccellenza della scuola” dell’Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, la “Rete STRESA” (Strumenti per l’efficacia della Scuola e l’Autovalutazione) dell’Ufficio scolastico provinciale di Bergamo, il “Progetto Qualità Totale” dell’USP di Cremona, il progetto della Provincia autonoma di Trento, la “rete FARO” composta da 150 scuole siciliane, la “rete AUMI” delle Marche, sono solo alcune tra altre iniziative condotte localmente per incrementare la qualità del servizio scolastico.

I progetti facenti capo al Progetto Qualità rispondono ad un’esigenza di miglioramento degli Istituti scolastici, alla quale aderiscono amministratori e politici del territorio, gli attori della scuola e gli *stakeholders*. Si tratta di una risposta responsabile, considerato il carattere non obbligatorio, ad un bisogno sentito e sufficientemente condiviso dai partecipanti. La costituzione in rete da parte degli Istituti, caratteristica generalizzata di questi progetti, rappresenta un ulteriore elemento di valore in quanto consente una suddivisione dell’impegno e degli oneri, così come un miglior impiego delle competenze del personale e delle risorse.

### 6.6.a Il modello TQM

La visione della *Total Quality Management* è un approccio al lavoro, orientato al miglioramento dei risultati interni ed esterni dell’organizzazione. La Qualità Totale, ancora prima che una successione di processi e metodologie, è un atteggiamento di cultura organizzativa basato sul miglioramento della qualità, sull’orientamento al cliente, fortemente indirizzata a valorizzare le risorse umane.

La concezione TQM nasce negli USA, con gli autori Feigenbaum, Juran e Deming, è però il Giappone a coglierne il potenziale e a diffonderne la visione. Dopo l'affermarsi di molteplici modelli, si è giunti ad una *standardizzazione* che fa riferimento al Deming in Giappone, al Malcolm Baldrige negli Usa e all'EFQM<sup>24</sup> in Europa. Per la diffusione di tali modelli si è ricorso, come propulsori per il lancio, ai Premi per la Qualità.

Le strategie del TQM mirano ad un miglioramento qualitativo dell'intero sistema organizzativo, con i presupposti che per un risultato più competitivo ciascun membro dell'organizzazione lavori al meglio e che la direzione realizzi le condizioni nelle quali tutto questo deve avvenire. L'approccio richiede un certo impegno, una forte *leadership* e la collaborazione dell'intero *team* di *middle management*, gli effetti che porta sono misurabili nel lungo periodo.

La sua applicazione si è affermata prima nel settore privato, per giungere in seguito anche al settore pubblico.

*Ma è doveroso precisare che l'applicazione dei principi della qualità nella pubblica amministrazione presenta delle caratteristiche specifiche che non consentono un utilizzo automatico delle logiche e delle metodologie valide per il settore privato. Ciò richiede una delicata opera di adattamento al sistema pubblico come hanno dimostrato le esperienze fino ad ora realizzate (Dipartimento della funzione pubblica, 2013. P. 5).*

La precisazione è da applicare anche alla scuola, con ulteriori distinzioni per le sue caratteristiche peculiari, delle quali si è già fatto cenno nel capitolo precedente, rispetto alla pubblica amministrazione. Per la scuola, appunto, il Ministero dell'istruzione ha diffuso nel 1993 il Progetto Qualità in 130 Istituti, con l'obiettivo di valorizzare le risorse professionali interne, dare attuazione coerente ai programmi d'azione e tradurli in risultati chiaramente identificabili e valutabili.

Per le amministrazioni pubbliche che hanno introdotto logiche di Qualità Totale, i Direttori generali della funzione pubblica europei hanno adattato il modello eu-

---

24 EFQM: *European Foundation Quality Management.*

ropeo EFQM (*European Foundation Quality Management*) alle particolari esigenze del settore, sviluppando il *Common Assessment Framework* (CAF).

Il CAF nasce, quindi, come strumento più leggero e flessibile per l'approccio al modello TQM da parte delle pubbliche amministrazioni, scuola inclusa. A partire dal 2006, per rendere il modello ancora più vicino alla realtà della scuola e, di conseguenza, più facilmente compreso e utilizzato, si è formulato il CAF *Education*. L'adattamento è stato curato da un gruppo di esperti costituito da rappresentanti del Formez, del Dipartimento della Funzione Pubblica, del Ministero dell'Istruzione, dell'INVALSI, degli Uffici Scolastici Regionali del Veneto e della Lombardia, da alcuni dei più rinomati esperti di TQM e da alcuni dirigenti scolastici selezionati in ragione delle loro significative esperienze di utilizzo del modello CAF. Le modifiche apportate riguardano soprattutto il linguaggio, gli esempi, la terminologia e l'aggiunta di alcuni documenti.

### Il Common Assessment Framework Education

Attualmente il Formez (Centro servizi, assistenza, studi e formazione per l'ammmodernamento delle P.A.) mette a disposizione, in rete, il modello CAF unitamente alle linee guida per la corretta applicazione e a documenti di approfondimento. Sul portale <http://www.formiur.formez.it> l'utente può partecipare a *webinar* sui fondi strutturali, digitalizzazione e semplificazione, valutazione della *performance*.

Il CAF *Education* si propone quattro principali scopi: - introdurre gli Istituti Scolastici ai principi di TQM e guidarli progressivamente, attraverso l'uso e la comprensione del processo di autovalutazione, dalla sequenza *Plan-Do*, al ciclo "*Plan-Do-Check-Act*" (Deming, 1986) in modo integrato; - facilitare l'autovalutazione degli Istituti al fine di ottenere una diagnosi e intraprendere azioni di miglioramento; - collegare i vari modelli in uso per la gestione della qualità; agevolare il *benchlearning* fra gli Istituti scolastici.

A condizione che sia accompagnato da azioni di miglioramento pianificate e sottoposte a costante monitoraggio, come previsto dal ciclo di Deming, il CAF diviene uno strumento per indirizzare le azioni di miglioramento dove più necessario, un

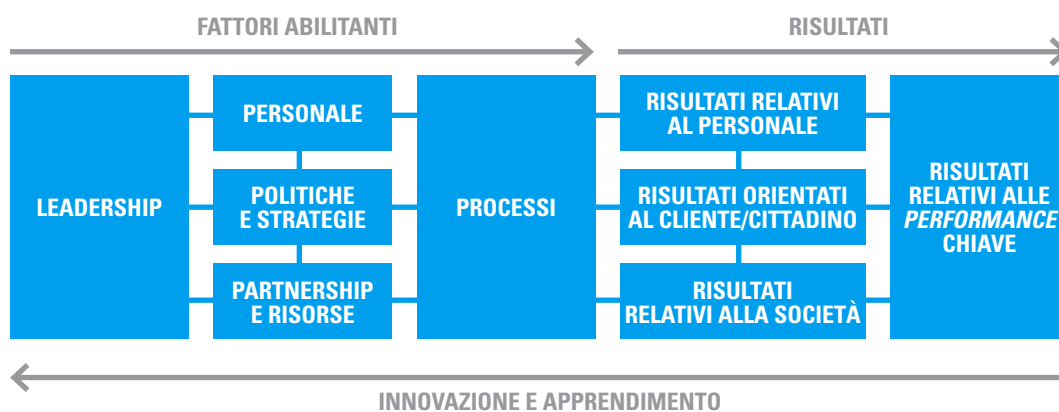
mezzo per coinvolgere il personale nel processo di miglioramento, un'opportunità per individuare i progressi e i livelli di qualità dei risultati.

L'ipotesi che sottende il modello è che presidiando le funzioni organizzative fondamentali, denominate “fattori abilitanti” (la *leadership*, le strategie, i processi, le risorse umane, le *partnerships*), i risultati dovrebbero migliorare. Oltre al presidio dei “fattori abilitanti”, il CAF prevede il monitoraggio dei risultati per verificare se le funzioni principali sono gestite in modo ottimale. Le criticità emergenti dall'analisi dei risultati dovrebbero condurre, a loro volta, ad intervenire sui fattori abilitanti stessi.

Sono misurati e valutati, nei criteri dal 6 al 9, i risultati ottenuti relativamente ai cittadini/clienti, al personale, alla società e alle *performances* chiave, per mezzo di misure di percezione e indicatori di funzionamento.

La figura seguente illustra la struttura del *Common Assessment Framework* e la relazione che intercorre tra i fattori abilitanti e i risultati.

Figura 11: **La struttura del CAF.**



Fonte: European CAF Resources Center, (2013)

Ciascun criterio è articolato in una serie di sottocriteri. I 28 sottocriteri identificano le principali dimensioni che devono essere considerate quando si valuta un'organizzazione. Tali sottocriteri sono illustrati con esempi che ne spiegano dettagliatamente il contenuto e suggeriscono le possibili aree da prendere in considerazione per esplorare come l'organizzazione risponda ai requisiti espressi nei sottocriteri.



## II SIQUS

L'apporto che il TQM può portare alla scuola è messo in rilievo nell'introduzione al progetto SIQUS, pubblicato nel sito dell'Istituto scolastico capofila, l'Istituto Professionale Statale "Bartolomeo Montagna" di Vicenza:

*Il sistema di gestione Qualità è un percorso di ricerca, formazione e innovazione fortemente orientato allo sviluppo di una cultura professionale e organizzativa delle scuole. Finalità del sistema è garantire il miglioramento continuo del servizio scolastico e garantire risultati di apprendimento crescente per gli studenti.<sup>25</sup>*

La scelta di descrivere e analizzare il SIQUS è dettata dall'interesse per alcune specifiche caratteristiche del progetto: l'operatività in rete dei protagonisti del progetto, sia degli enti territoriali con enti privati sia degli Istituti scolastici tra loro, la sua strutturazione fondata su un preciso *background* teorico e procedurale.

Il progetto che ha interessato diverse scuole vicentine ha, inoltre, nel presente lavoro la funzione di rappresentare i progetti a copertura locale, citati in precedenza, sorti in Italia precedentemente e contemporaneamente ai progetti promossi dal Ministero all'istruzione e dall'Invalsi. Come vedremo in seguito, alcuni degli elementi di questi progetti sono stati presi in considerazione nell'ambito del "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" del 2013.

Il Sistema Informativo per la Qualità nella Scuola (SIQUS) si sviluppa a partire dai lontani anni '90, nei quali il Ministero istituisce in Veneto due Poli Qualità, uno a Padova, presso l'ITIS "G. Marconi" e uno a Vicenza presso l'IPS "B. Montagna". Nel 1992 l'Associazione Industriali di Vicenza firma un accordo tecnico con il Provveditorato agli Studi e affianca la scuola vicentina in un'articolata attività di analisi, di rilevazione e valutazione della qualità delle scuole e degli andamenti scolastici nell'ambito provinciale. Le rilevazioni avvengono tramite l'uso di un sistema operativo informatizzato denominato S.I.Qu.S.. Le prime esperienze si sono riferite alla sperimentazione del sistema informativo sulla Qualità, in seguito il *software* è stato testato da molte scuole, non solo della provincia.

25

Retrieved in December 2015 from: <http://www.ipsssmontagna.it/qualita/index.htm>

Nel 2003 un Accordo mette in rete la Provincia di Vicenza, la Direzione regionale all'Istruzione del Veneto, la Camera di Commercio, l'Associazione Industriali e l'Istituto Professionale Statale "B. Montagna" per proseguire e potenziare il progetto "Qualità nella scuola".

L'accordo ha lo scopo di consolidare e diffondere nelle scuole della provincia la cultura della qualità, tramite la valorizzazione e l'incremento dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca delle scuole stesse, volti al miglioramento dei livelli qualitativi di formazione anche in funzione delle esigenze del mondo del lavoro (Marconi, Mazzei, Pozzan & Larese Gortigo, 2009).

Al SIQUS segue il Nuovo SIQUS, rinnovato negli obiettivi, nella progettualità, nel supporto informatico e negli sviluppi, progetto del quale entriamo nel merito.

Il Nuovo Sistema Informativo Qualità della Scuola si occupa della raccolta sistematica dei dati funzionali ai modelli valutativi (CAF, EFQM, norme ISO). Al termine dell'anno scolastico fornisce i risultati delle *performances* ad ogni scuola e contribuisce all'individuazione obiettiva e affidabile delle priorità d'intervento, dei risultati in rapporto agli obiettivi, del divario tra le *performances* di processo e le richieste, delle aspettative degli *stakeholders*. La banca dati che in questo modo si costituisce, consente la misurazione delle tendenze negli anni e l'analisi comparativa fra gli Istituti.

La misura delle aspettative e delle percezioni dei vari portatori di interesse e i dati strutturali dell'Istituto possono evidenziare il margine di miglioramento in relazione al modello valutativo di riferimento. Il Sistema Informativo genera, in automatico all'inserimento dei dati, il Quaderno d'Istituto, il Quaderno di *Benchmarking*, il Quaderno delle matrici bisogni e delle percezioni.

Il Nuovo SIQUS adotta la logica R.A.D.A.R<sup>26</sup>, appartenente alle matrici CAF e EFQM, e la applica ai fattori abilitanti (valutazione degli approcci, diffusione, valutazione e riesame) e ai risultati (tendenze, confronto tra obiettivi e con altre realtà comparabili, copertura delle aree pertinenti). La logica adottata impone, nel processo di valutazione e autovalutazione, di definire gli obiettivi in rapporto ai risultati di *performance* e alle aspettative/percezioni dei vari *stakeholders*; di pianificare, attuare

---

26 *Result*: Risultato, *Approach*: Approccio, *Deployment*: Diffusione, *Assessment*: Valutazione, *Review*: Riesame.

e diffondere sistematicamente le azioni di miglioramento; di valutare e riesaminare l'efficacia degli approcci adottati; di verificare se i risultati ottenuti conseguano gli approcci (rapporto causa - effetto); di verificare che i risultati coprano tutte le aree; di condividere le buone prassi e le opportunità di miglioramento; di monitorare e analizzare i risultati conseguiti per il miglioramento continuo, definendone le priorità successive. (Marconi, Mazzei, Pozzan & Larese Gortigo, 2009)

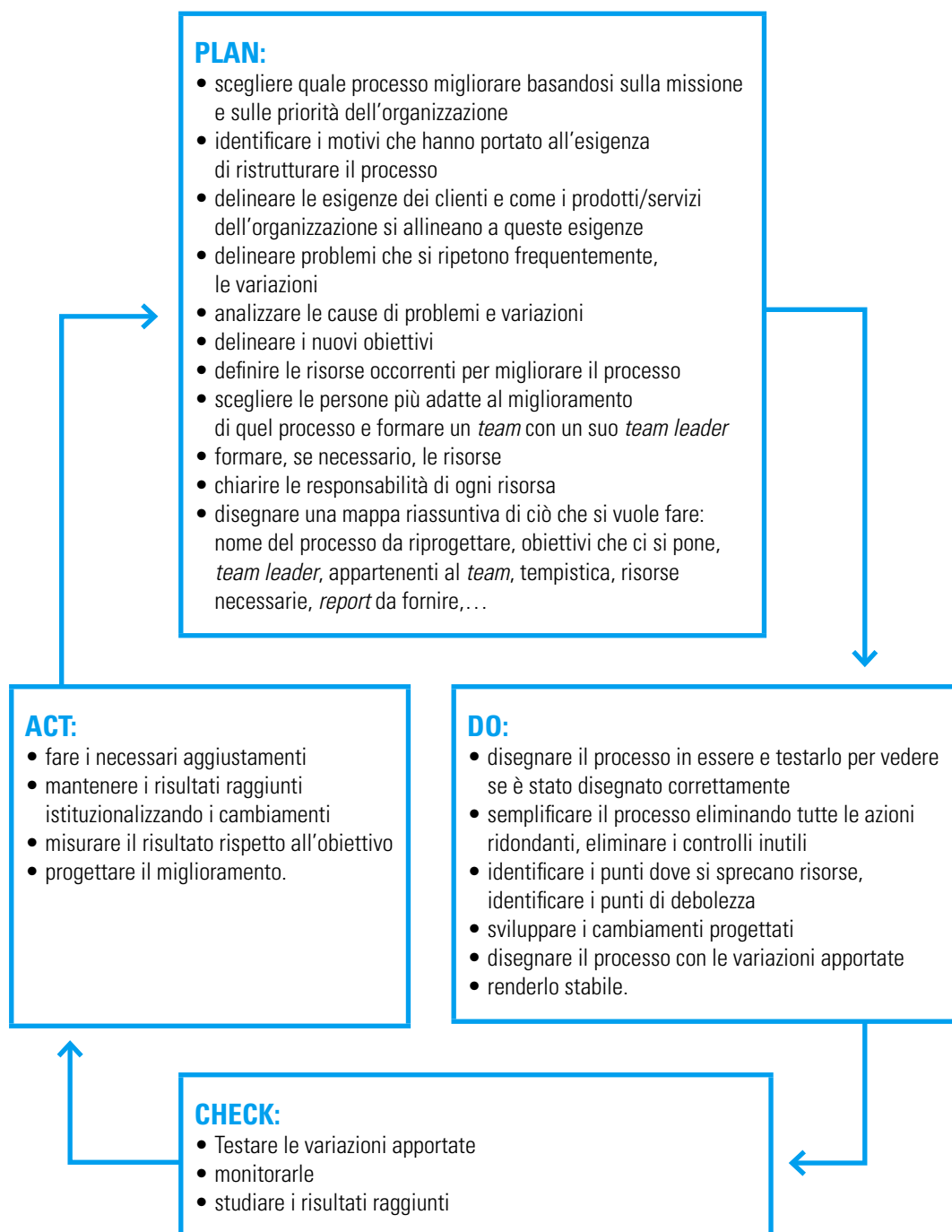
L'Istituto scolastico che utilizza il Nuovo SIQUS, nella stesura del documento di autovalutazione secondo i modelli EQF/CAF, parte dai risultati per giungere alla descrizione degli approcci che li hanno generati.

In quanto al processo di miglioramento la metodologia di lavoro applicata è il ciclo PDCA di Deming (generalmente adottato nel CAF), messo in rapporto con le finalità del Nuovo SIQUS.

Il Nuovo SIQUS prevede per ogni passaggio del ciclo di Deming, denominato "*Plan-Do-Check-Act*", una sequenza di specifiche azioni.

Il diagramma seguente rappresenta il "*Plan-Do-Check-Act*" in relazione alla procedura del progetto Qualità delle scuole vicentine.

Figura 12 : **Rielaborazione del diagramma del ciclo di Deming messo in relazione alle specifiche azioni del progetto Nuovo SIQUS.**



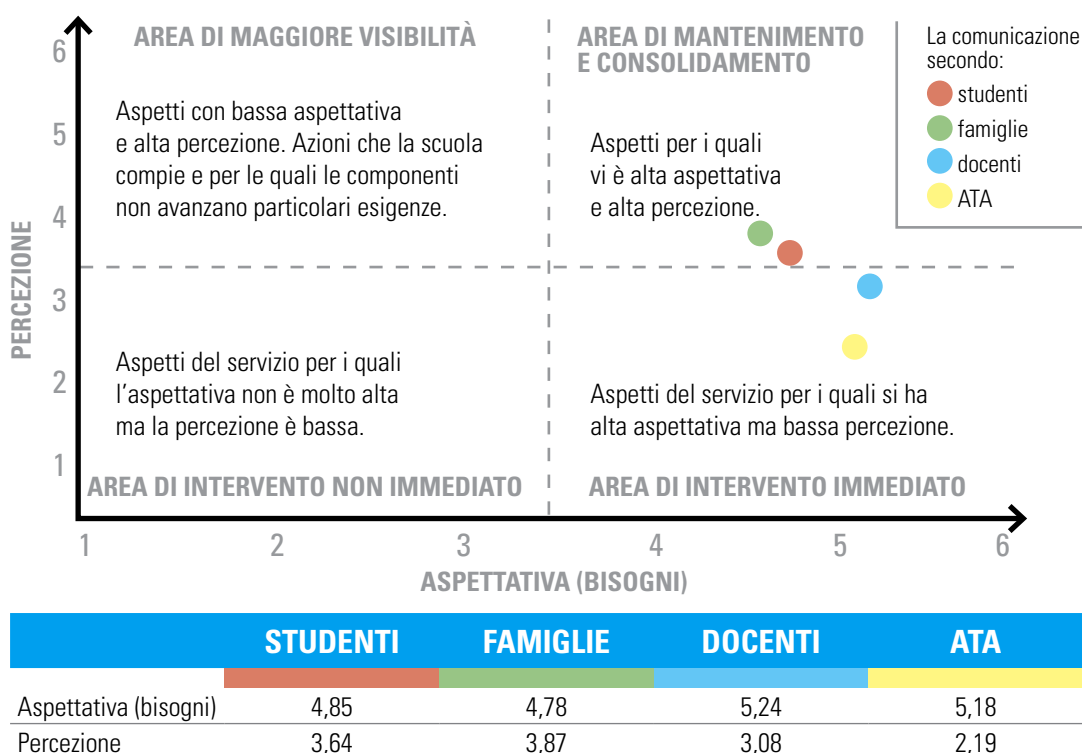
**Fonte:** Marconi, P., Mazzei, G., Pozzan, B. & Larese Gortigo, R. (Eds). (2009). *Nuovo SIQUS tra innovazione ed autonomia. Istruzioni per l'uso. Laboratorio per lo Sviluppo della Qualità nella Scuola. Polo di Vicenza –IPSS Bartolomeo Montagna*. Padova: Cluep.

Il progetto in questione prevede un'ulteriore analisi per rilevare il livello di corrispondenza tra le aspettative e le percezioni degli studenti, dei genitori, degli insegnanti, del personale ATA e le conseguenti priorità di intervento per la progettazione successiva.

Per ogni aspetto del servizio preso in esame dai questionari è possibile costruire una matrice che rappresenta graficamente le aree nelle quali intervenire e, in base al rapporto che intercorre tra l'aspettativa e la percezione, quale tipo di azioni intraprendere e con quale priorità.

L'Istituto si deve attivare per dare risalto alle azioni collocate nell'area di "maggiore visibilità", per le quali ha ottenuto buoni risultati ma scarsa attenzione; il livello di percezione della soddisfazione è, invece, da mantenere alto per i risultati dell'area di "mantenimento e consolidamento"; l'intervento può essere posticipato per le azioni relative all'area di "intervento non immediato"; per gli aspetti collocati nell'area di "intervento immediato" è utile che l'Istituto si attivi in tempi ristretti.

Figura 13: **Matrice Aspettative / Percezioni.**



Fonte: Ibidem. P. 30. (Adattata).

L'azione di miglioramento su un aspetto genera ripercussioni su altri aspetti collegati. Le indagini compiute dal Nuovo SIQUS consentono di verificare le ipotesi circa le percentuali di miglioramento ipotizzate e ne misura la tendenza.

Una parte del Nuovo SIQUS è dedicata alla valutazione dei progetti del Piano dell'Offerta Formativa: *“Progettati in attuazione degli obiettivi d’istituto, ne concorrono ad attuare la missione e la visione, ne realizzano le scelte strategiche e concorrono a delineare l’immagine della scuola nel territorio e tra gli stakeholder (Ibidem. P. 37)”*.

Nella visione del Nuovo SIQUS in un progetto, prima di attuare le fasi di sviluppo, si deve verificare l'adeguatezza a produrre i risultati attesi e quindi a produrre valore. È indispensabile, quindi, la verifica del progetto per assicurarsi che la pianificazione iniziale sia idonea a raggiungere il risultato previsto e soddisfi i bisogni e le motivazioni, oltre ad essere adeguatamente sostenuta da mezzi e risorse. Le fasi di realizzazione subiscono un riesame *in itinere* per riscontrare l'idoneità, l'adeguatezza e l'efficacia di quanto pianificato; infine, il progetto deve essere validato alla sua conclusione per certificare la possibilità di essere riproposto.

### Il Nuovo SIQUS, il *Benchmarking*

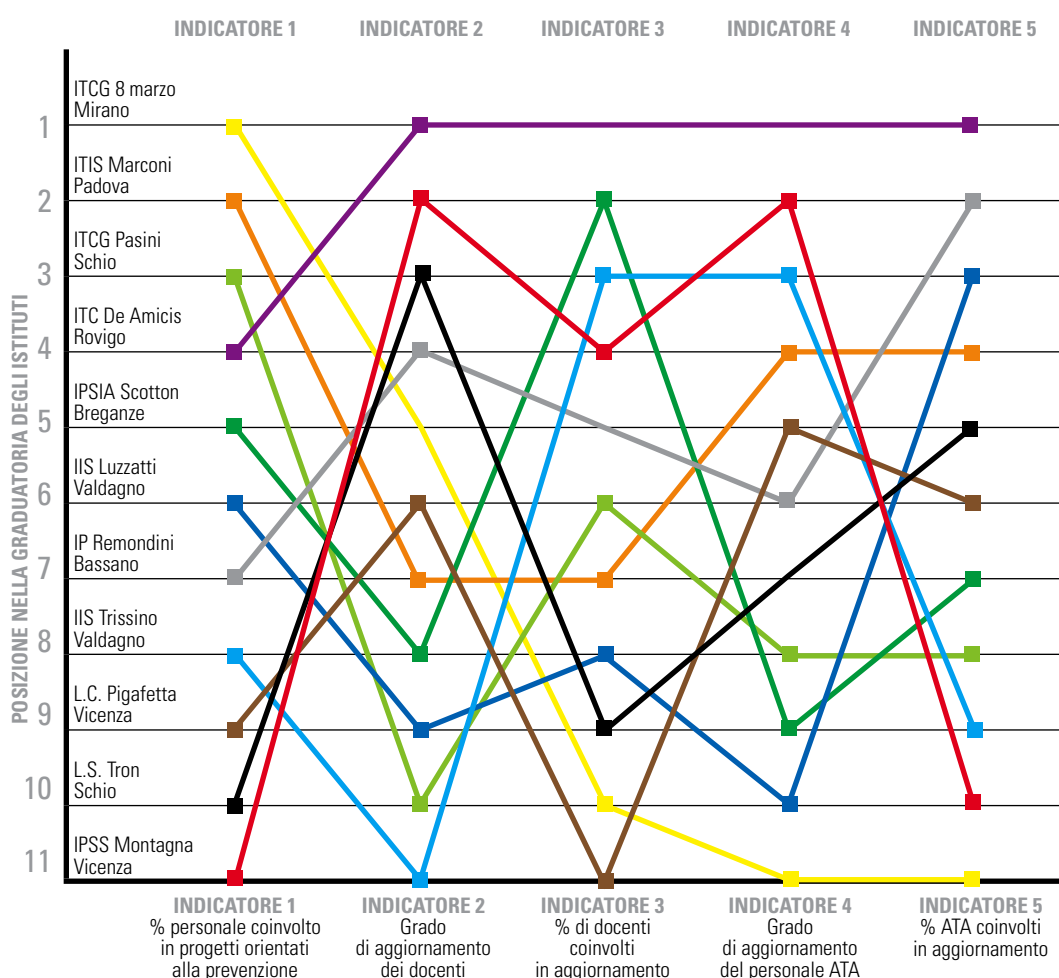
Il progetto sulla Qualità della scuola prevede la costituzione di un *Benchmarking* con lo scopo di analizzare comparativamente i dati raccolti e trarre, dal confronto, elementi di riflessione orientati al miglioramento.

Il *Benchmarking* è costruito in base ad alcuni indici individuati tra i criteri (declinati in indicatori) esaminati tramite il Nuovo SIQUS. In questo modo si mettono a confronto le analisi compiute dai 14 Istituti scolastici del Veneto che hanno aderito anche a questa fase del progetto, prevalentemente della provincia di Vicenza, ma anche delle provincie di Rovigo, Padova e Venezia.

La banca dati mette in luce la percentuale di miglioramento di ogni Istituto rispetto all'applicazione del modello CAF, oltre che gli elementi di contesto e la percentuale di miglioramento per ogni criterio. Compone il *Benchmarking* anche una graduatoria delle scuole partecipanti per il grado di sviluppo complessivo del modello CAF e per la realizzazione dei singoli criteri.

Nel grafico seguente è rappresentata la posizione nella graduatoria degli Istituti, rispetto agli indicatori del criterio 3 “Gestione del personale”: Percentuale di personale coinvolto in progetti orientati alla prevenzione, relativi al personale; Grado di aggiornamento dei docenti; Percentuale di personale coinvolto in attività di aggiornamento, coerenti con il POF; Grado di aggiornamento del personale ATA; Percentuale di personale ATA coinvolto in attività di aggiornamento, coerenti con il POF.

Figura 14: **Criterio 3 - Gestione del personale**



Fonte: (Ibidem. P. 58)

## Considerazioni

Lo scopo finale del TQM (di conseguenza del CAF *Education*) è il raggiungimento di *standard* di qualità, o di eccellenza, definiti in modo preciso e pubblicamente riconosciuti tramite la certificazione esterna (ad esempio con gli ISO 9000). L'approccio totale alla qualità, con l'adesione ad uno dei modelli presentati (TQM - CAF *Education*, EFQM), si differenzia dalla valutazione della qualità che “*consists of those techniques, mechanisms, and activities that are carried out by an external body in order to evaluate the quality of the higher education processes, practices, programmes, and services (UNESCO, 2007. P.73)*”, pur se esiste tra loro uno stretto legame nel comune obiettivo di migliorare l'efficacia e l'efficienza delle organizzazioni. La valutazione della qualità, a sua volta, è inclusa nel più ampio ambito dei programmi di valutazione, ne va a costituire una forma specifica. Di conseguenza la valutazione della qualità richiede, al pari della *program evaluation*, la definizione preliminare dell'oggetto di studio, delle finalità della valutazione e un'opzione metodologica. Diviene di nodale importanza costruire l'oggetto della valutazione a partire dai contesti osservati, dai partecipanti e dagli obiettivi conoscitivi.

Il concetto di qualità stesso è di natura situata, a seconda dei punti di vista specifici sull'organizzazione e degli scopi della valutazione, ne emergono definizioni differenti. Preliminarmente all'adesione ad un approccio totale alla qualità (o alla partecipazione ad un progetto di valutazione della qualità) è indispensabile, sondare tra gli attori le concezioni pregresse, diversamente il rischio è di dirigersi verso mete differenti o di coltivare vuote prassi, limitate al funzionamento superficiale (e apparente) dell'organizzazione. In altre parole, è da tenere sempre in evidenza, nella ricerca della qualità del servizio, la conformità al suo primario scopo, alla sua *mission*.

In ogni modo, l'approccio totale alla qualità presenta svariati aspetti interessanti per la scuola, rilevati e valorizzati da più parti: la ricerca di un legame tra la qualità del processo e la qualità del prodotto, l'affidamento al processo di miglioramento e all'innescarsi di un circolo virtuoso e il coinvolgimento di tutti i livelli del personale (Bondioli & Ferrari, 2000).



Il patrimonio di ricerca e studio costituito nel tempo dalle esperienze dei “Laboratori per lo sviluppo della Qualità nelle scuole” del Veneto, non si esaurisce con il progetto Nuovo SIQUS.

L'approfondita analisi della struttura del progetto Vales, in confronto con il modello CAF applicato dagli Istituti scolastici partecipanti al SIQUS e Nuovo SIQUS, ne evidenzia il medesimo campo di indagine e l'utilizzo dei medesimi dati. Per entrare più nello specifico le aree del rapporto di valutazione, l'analisi degli esiti, l'analisi del contesto, l'analisi dei processi (Pratiche educative e didattiche e Ambiente organizzativo per l'apprendimento), sono per molti aspetti sovrapponibili ai criteri del CAF (Da Re, 2013).

## 6.7

### CARATTERE SPERIMENTALE E PLUSVALORE DEI PROGETTI

Nel compiere l'*excursus* dei progetti di qualità e di valutazione della scuola, Valutazione di Sistema e delle Scuole, Valorizza, Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole, Progetto Qualità e Merito, Valutazione e Miglioramento, Valutazione e Sviluppo della Scuola, Nuovo SIQUS, non si può fare a meno di notare il carattere sperimentale di tutte le iniziative condotte.

*Di fatto si è da un lato permesso che Enti e soggetti mossi da più acuta sensibilità e da più alto senso di responsabilità si avviassero verso compiti di analisi del funzionamento di piccoli e medi segmenti dell'organizzazione scolastica in grande autonomia (...); dall'altro lato alle comunque presenti necessità di intervento sul mondo della scuola, sollecitate o rese obbligate dai grandi processi di trasformazione strutturale intervenuti in Italia negli ultimi anni, si è preferito rispondere con interventi normativi e regolamentari rapsodici, in generale prescindendo da un disegno culturale discusso e accolto e, in particolare, prescindendo da percorsi di verifica dello stato e della qualità del sistema e da conseguenti progetti di costruzione di altre qualità (Bernardi. P. 8).*

Le ragioni del carattere sperimentale dei progetti di valutazione della scuola fin qui condotti, possono essere ricondotte a diversi fattori. La notevole complessità del compito di valutare la scuola induce a scelte caute, quindi ad impiantare iniziative reversibili e la gradualità richiesta nell'introduzione di cambiamenti. Se non che, risaltano in modo più evidente la cronica carenza di risorse per lo studio e la ricerca e l'alternanza dei governi e della dirigenza ministeriale rende poco efficace l'applicazione delle riforme scolastiche. Un'ulteriore contraddizione risiede nel fatto che quasi mai, in Italia, una decisione politica assunta in merito alla scuola è preceduta da una corrispondente sperimentazione scientifica (Bottani, 2009. P. 19).

Le politiche per l'educazione, in definitiva, vanificano di frequente i vantaggi del carattere sperimentale di un progetto e ne rendono permanenti i limiti, soprattutto la relatività e brevità nella durata dei cambiamenti introdotti e la percezione di provvisorietà complessiva. Sotto l'aspetto metodologico, il campionamento volontario prevalentemente utilizzato in questi progetti, rende non generalizzabili i dati acquisiti.

I progetti condotti da Invalsi, su indicazione del Ministero dell'istruzione, generalmente con il supporto o la consulenza della Fondazione Giovanni Agnelli o della Fondazione Trellle<sup>27</sup>, sono concepiti come una selezione ragionata di orientamenti e materiali, che si fonda su studi inerenti le ricerche e le prassi internazionali e prende in considerazione alcune esperienze italiane, a diffusione locale o nazionale.

A partire dai risultati ottenuti, quindi a posteriori, si può individuare il *plusvalore* apportato rispetto alla progettazione, dei progetti sperimentali in questione. Nella successione delle iniziative si riscontra una progressione nel coinvolgimento preventivo delle scuole, anche con l'introduzione di pratiche di autovalutazione alle quali si assegna, oltre che un ruolo metodologico, un'importanza in termini di partecipazione attiva dei partecipanti alla valutazione. Si rileva una maggiore trasparenza da parte dell'Invalsi nella comunicazione agli Istituti scolastici degli scopi della sperimentazione, trasparenza, tuttavia, ancora lontano dall'essere compiuta; nel corso delle esperienze progettuali realizzati la dotazione di strumenti (questionari, rubriche, linee guida) si è incrementata e gli strumenti stessi risultano maggiormente

---

27 <http://www.trellle.org/>

elaborati. Lo sviluppo dei progetti riguarda, inoltre, un affinamento dei protocolli e delle procedure applicate per la realizzazione della sperimentazione.

Nei temi relativi ai progetti di valutazione della scuola vi è un intreccio, difficilmente districabile, di aspetti più squisitamente concettuali e metodologici e di scelte politico - amministrative: l'Invalsi opera, in una certezza soltanto apparente, tra l'autonomia statutaria degli enti di ricerca (D. Lgs. 223/2009) e il legame diretto con il Ministero dell'istruzione che, nella persona del ministro, nomina il comitato di selezione per la nomina del presidente e dei membri del consiglio di amministrazione dell'Istituto (D.Lgs. 213/2009, art. 11).

La riflessione si amplia e si approfondisce ulteriormente se rivolgiamo l'attenzione alle questioni psico-pedagogiche che solleva l'operato, necessario, dell'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione:

*Infine la questione forse più importante: chi controlla il controllore? quale riflessione, quale ricerca è in atto circa gli effetti dell'intervento dell'INVALSI all'interno della vita scolastica? Quale consapevolezza abbiamo dei rischi di una prematura attenzione per il rendimento scolastico e per un suo accertamento oggettivo utilizzabile forse per la valutazione della professionalità dei docenti. Quali gli effetti del test in seconda elementare e a seguire nelle classi successive sulle strategie didattiche dei docenti? Quali gli effetti dell'interposizione dell'INVALSI nel rapporto tra scuola e famiglie? (Bolletta, 2013. P. 11)<sup>28</sup>.*

---

28 Retrieved in December 2015 from: [https://rbolletta.files.wordpress.com/2014/12/articoloinvalsipsicologia\\_riv.pdf](https://rbolletta.files.wordpress.com/2014/12/articoloinvalsipsicologia_riv.pdf)

## 6.8

---

### IL REGOLAMENTO SUL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE IN MATERIA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

A questo punto prendiamo in esame il Regolamento di valutazione, quale provvedimento che, nel definire l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, reca con sé alcune tra le osservazioni scaturite dalle precedenti sperimentazioni.

L'emanazione del Regolamento ha seguito, o meglio, si è sovrapposta temporalmente alle fasi conclusive della sperimentazione Vales, progetto del quale porta forte l'impronta.

Il progetto Vales ha portato un contributo, come previsto inizialmente, alla costruzione e allo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione. Nel disegno della valutazione prevista dal D.P.R. n. 80/2013 si conferma la struttura secondo la quale gli Istituti effettuano l'autovalutazione, un nucleo di esperti esterni procede alla valutazione esterna, al confronto con i partecipanti al processo valutativo e, in seguito, alla restituzione delle risultanze. I soggetti sui quali si regge l'impianto valutativo e di miglioramento sono, di nuovo, l'Invalsi, gli ispettori e l'Indire, così come la maggior

parte degli strumenti provengono, con modifiche ed aggiustamenti, dal precedente progetto sperimentale.

Il Regolamento di valutazione è emanato in seguito alla L. 10/2011 che determina l'articolazione del Sistema nazionale di valutazione in tre pilastri:

*l'istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, di formazione a servizio del personale della scuola e di documentazione e ricerca didattica;*

*l'istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione con compiti di predisposizione di prove di valutazione degli apprendimenti per le scuole di ogni ordine e grado, di partecipazione alle indagini nazionali periodiche sugli standard nazionali;*

*nel corpo ispettivo, autonomo ed indipendente, con il compito di valutare le scuole e i dirigenti scolastici secondo quanto previsto dal decreto legislativo 27 ottobre 2009, n.150 (DI 225/2010, convertito in Legge 10/2011).*

In seguito è rafforzato il ruolo dell'Invalsi, con l'assegnazione del coordinamento funzionale del Sistema nazionale di valutazione all'Invalsi (L. 35/2012).

La successiva Direttiva triennale dell'Invalsi n. 85/2012, conferisce all'Invalsi stesso il supporto ai processi di autovalutazione delle scuole, attraverso strumenti d'analisi dei dati di Scuola in chiaro, le rilevazioni degli apprendimenti degli studenti e ulteriori elementi significativi. Il supporto si realizza prioritariamente nell'ambito del progetto Vales, *ma nella prospettiva di una progressiva estensione degli strumenti e generalizzazione dei processi di autovalutazione e valutazione a tutte le istituzioni scolastiche, in coerenza con lo schema di regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in via di emanazione (Direttiva triennale Miur n.85/2012).*

Con il Regolamento si provvede a stabilire le finalità del Sistema nazionale di valutazione, che valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli ap-

prendimenti; i risultati della valutazione sono forniti ai direttori generali degli Uffici Scolastici Regionali per la valutazione dei dirigenti scolastici; sono individuate dal Ministro, con periodicità triennale, le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione, come riferimento per il coordinamento in capo all'Invalsi, per i criteri di autonomia degli ispettori e per la valorizzazione del ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione. Le modalità tecnico-scientifiche della valutazione, sulla base degli *standard* europei e internazionali, sono prerogativa dell'Invalsi; è il Ministro, invece, secondo i principi del Regolamento stesso, a determinare le priorità strategiche e le modalità di valutazione (ai sensi dell'art. 6). Sono il presidente di Invalsi, il presidente di Indire e il dirigente tecnico (di cui all'art. 5, comma 3) a costituire la Conferenza per il coordinamento funzionale del S.N.V., organo che adotta, su proposta dell'Invalsi stessa, i protocolli di valutazione, il programma delle visite e formula proposte al Ministro per l'adozione degli atti precedentemente descritti (art. 2, comma 3 e 4).

Seguono, nel testo del Regolamento, le specificazioni circa il ruolo e le prerogative di Invalsi, di Indire e del contingente ispettivo.

All'art. 6 è esplicito il procedimento di valutazione che

*si sviluppa, in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione, sulla base dei protocolli di valutazione e delle scadenze temporali stabilite dalla conferenza di cui all'articolo 2, comma 5, nelle seguenti fasi, ed è assicurato nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili (...).*

Il Regolamento, in quanto all'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, fornisce indicazioni circa l'analisi e la verifica del servizio in base ai dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero ("Scuola in chiaro"), alle rilevazioni sugli apprendimenti comprensive delle elaborazioni sul valore aggiunto effettuate dall'Invalsi e ad altri elementi significativi forniti dalla scuola stessa.

L'Istituto scolastico è tenuto a redigere un rapporto di autovalutazione (in formato elettronico), sulla scorta di un quadro di riferimento elaborato da Invalsi e a formulare un Piano di Miglioramento.

Relativamente alla valutazione esterna, nel medesimo articolo del D.P.R n.80/2013, si prevede che l'individuazione delle situazioni da sottoporre a verifica sia compito dell'Invalsi e che le visite dei nuclei di valutazione siano effettuate secondo i protocolli e il programma adottati dalla predetta conferenza. Gli Istituti sono tenuti a ridefinire il Piano di Miglioramento in virtù degli esiti dell'analisi compiuta dai nuclei. Le azioni di miglioramento, prevede il Regolamento, sono definite e attuate con il supporto dell'Indire, la collaborazione di Università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali; la collaborazione, si esplicita, non deve prevedere oneri aggiuntivi per l'amministrazione. La norma inserisce anche la rendicontazione sociale da parte delle Istituzioni scolastiche, rendicontazione che prevede *la pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza (art.6, comma 1, lettera d).*

### La Direttiva triennale

Nel settembre del 2014 esce la Direttiva triennale del Ministero dell'Istruzione che individua le finalità prioritarie della valutazione nel miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. La valutazione è indirizzata in particolare modo

*alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico; alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza; alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro (Direttiva Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 18 Settembre 2014, n. 11).*

Il documento detta i tempi d'avvio, l'anno scolastico 2014-2015, per l'effettuazione da parte di tutte le istituzioni scolastiche dell'autovalutazione, tramite la redazione di un Rapporto di Autovalutazione (RAV) in formato elettronico. Il SNV si avvale di una piattaforma operativa unitaria, elaborata dai Servizi informativi del Ministe-



ro dell'istruzione, per coordinare il flusso delle informazioni e l'elaborazione dei dati provenienti dai vari soggetti.

L'attività di valutazione esterna delle scuole è prevista a partire dall'anno scolastico 2015/2016, condotta da nuclei coordinati da ispettori tecnici e costituiti da esperti esterni. Le scuole da sottoporre a verifica sono il 10 per cento del totale, delle quali il 7 per cento individuate secondo gli indicatori (campionamento statistico), le restanti secondo un campionamento casuale.

La Direttiva prevede anche l'avvio di un sistema di valutazione dei dirigenti, per la definizione del quale rimanda al confronto con le associazioni e i sindacati; si richiama la necessità di far riferimento, nel modello di valutazione della dirigenza scolastica, agli obiettivi di miglioramento della scuola individuati tramite il RAV e alle *aree di miglioramento organizzativo e gestionale delle istituzioni scolastiche direttamente riconducibili all'operato del dirigente scolastico, ai fini della valutazione del suo operato dirigenziale (Ibidem)*.

È confermato il carattere annuale e censuario delle rilevazioni degli apprendimenti e l'utilizzo degli esiti quale informazione, insieme ad altri elementi conoscitivi, per l'avvio dei processi di autovalutazione e miglioramento degli Istituti scolastici. Rimane da potenziare, prosegue il documento, l'utilizzo del profilo longitudinale dei dati delle rilevazioni per individuare il valore aggiunto determinato dall'azione formativa delle scuole. Si garantisce, in ogni caso, la partecipazione delle scuole italiane alle indagini internazionali OCSE-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS e TALIS per avere un più ampio quadro di sistema sullo stato degli apprendimenti nel nostro paese.

L'Invalsi predispose, entro ottobre di ciascun anno scolastico, un rapporto sul sistema scolastico italiano per consentire un'analisi su base nazionale e una comparazione internazionale. Il rapporto terrà conto non solo degli esiti di apprendimento ma anche degli altri indicatori di risultato delle scuole in relazione al contesto.

Seguono i criteri per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo che prevedono, in una prima fase di avvio del sistema la partecipazione di tutti i dirigenti tecnici, in una seconda fase il conferimento di incarichi triennali da parte del direttore generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del Sistema Nazionale di

Valutazione, per l'amministrazione scolastica centrale. Per l'amministrazione periferica l'incarico è conferito dal direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale, tenuto conto dell'esperienza e delle competenze e il principio della rotazione degli incarichi.

Il ruolo nodale dell'autovalutazione nel processo di valutazione degli Istituti scolastici è sottolineato esplicitamente nella Direttiva triennale:

*Il Rapporto di autovalutazione esprime la capacità della scuola di compiere un'autentica autoanalisi dei propri punti di forza e di criticità, alla luce di dati comparabili. Inoltre, consente di porre in relazione esiti di apprendimento con i processi organizzativi-didattici all'interno del contesto socio-culturale, di individuare le priorità e gli obiettivi di miglioramento. Il Rapporto di autovalutazione consolida l'identità e l'autonomia della scuola, rafforza le relazioni collaborative tra gli operatori e responsabilizza tutta la comunità scolastica nel perseguimento dei migliori risultati (Ibidem).*

Le scuole si avvalgono, nell'elaborazione del RAV, del supporto tecnico dell'Invalsi e delle iniziative di formazione del Ministero. All'Indire il compito di mettere a disposizione delle scuole esperti per la predisposizione dei Piani di Miglioramento. Gli Istituti possono avvalersi, per la realizzazione delle attività previste dai Piani di Miglioramento del supporto di Indire o della collaborazione di Università, associazioni professionali o enti di ricerca.

Il RAV, completo degli obiettivi di miglioramento, è da inserire da parte delle scuole in una piattaforma operativa ed è reso pubblico tramite l'inserimento nel portale "Scuola in chiaro" e sul sito dell'Istituto scolastico stesso.

### La valutazione delle scuole secondo il SNV

La valutazione delle scuole che si configura nel quadro del SNV intende collocarsi nell'orientamento della valutazione per il miglioramento. Sicuramente si muovono in questa direzione la promozione di percorsi di autovalutazione e la partecipazione degli *stakeholders*, elementi chiave individuati dall'analisi delle esperienze straniere

con una tradizione consolidata in questo ambito (Inghilterra, Paesi Bassi, USA, Svezia, Nuova Zelanda, ultimamente Germania) (Area Valutazione delle scuole - Invalsi, 2014). Più nello specifico la restituzione dei risultati agli Istituti può costituire l'impulso

*per azioni correttive e per promuovere forme di apprendimento organizzativo: la valutazione dei punti di forza e di debolezza per l'individuazione delle aree di miglioramento può consentire alla scuola di implementare i cambiamenti necessari e sviluppare la propria capacità di apprendimento per ottimizzare l'efficacia. In quest'ottica elementi essenziali del percorso sono la valutazione dei processi e delle strategie associate agli apprendimenti, il feedback continuo sul funzionamento dell'istituzione, la regolazione dell'azione a partire dalle informazioni raccolte. (Ibidem, pag. 4)*

Il quadro teorico di riferimento al quale si riconduce l'autovalutazione e la valutazione delle scuole è un aggiornamento dei precedenti quadri elaborati dall'Invalsi, dei quali si è dato conto precedentemente nel presente lavoro. All'interno del modello concettuale a tre dimensioni (Contesto, Processo, Esiti)<sup>29</sup> che supporta il progetto Vales si è focalizzata l'attenzione, rispetto ai precedenti modelli, sugli esiti degli studenti.

Nella nuova versione del RAV si verifica una ridefinizione concettuale delle aree, i Processi si articolano in Pratiche educative e didattiche e in Pratiche gestionali e organizzative. Il rilievo di questa modifica è nell'aver assegnato maggior importanza agli aspetti peculiari del nostro sistema scolastico, ad esempio la strutturazione in Istituti Comprensivi e l'impegno sulla continuità didattica, l'inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali e il curriculum di scuola.

Il Ministero ha fornito indicazioni circa l'attenzione all'orientamento e l'integrazione degli alunni stranieri. La parte dedicata alla gestione ed organizzazione della scuola discende dagli studi, nell'ambito della ricerca sull'organizzazione del lavoro, sul *management* e la *leadership*.

---

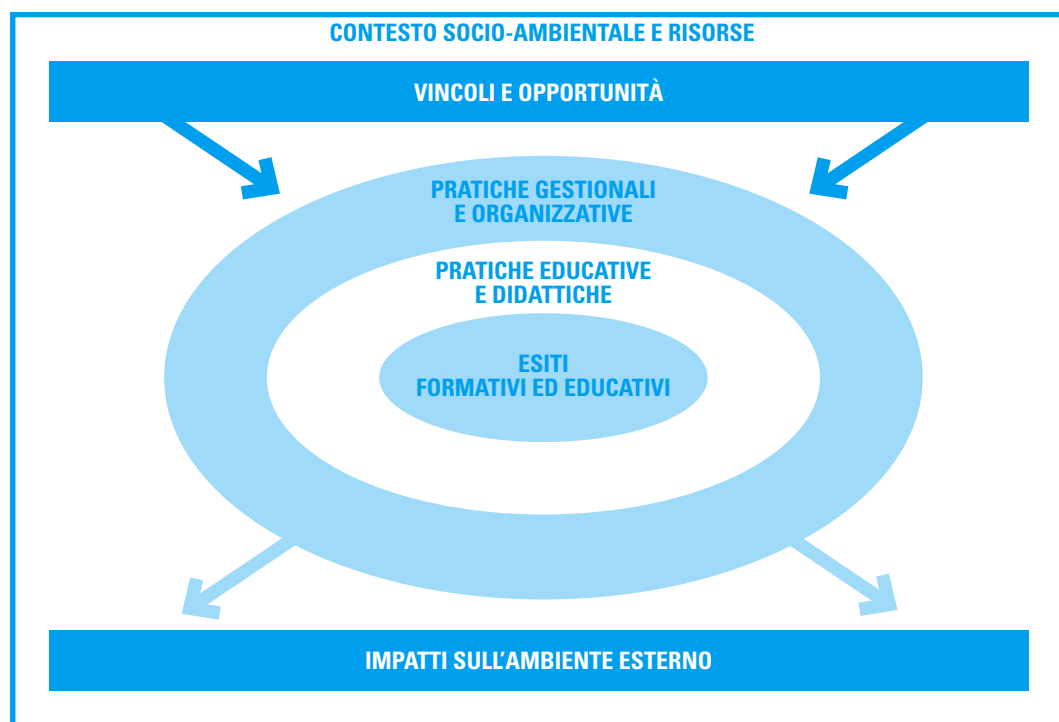
29 Il riferimento è sempre al modello CIPP di Stufflebeam, modificato con la rimozione degli *Inputs*.

La gestione e la valorizzazione del personale e delle risorse, la pianificazione e il monitoraggio delle azioni, la condivisione dei valori da parte della comunità professionale e il coinvolgimento degli *stakeholders* sono elementi portanti del RAV.

La riflessione delle scuole sulle varie aree indicate si svolge secondo i criteri dell'equità, della partecipazione, della qualità e differenziazione. Per equità si intende la capacità della scuola di garantire a tutti gli allievi il raggiungimento dei livelli essenziali di competenza; con partecipazione ci si riferisce alle condizioni che la scuola deve assicurare perché ogni allievo, a prescindere dalle condizioni di partenza, possa partecipare attivamente; la qualità interessa la specificità dei processi attivati nei quali dovrebbero essere presenti elementi che ne assicurino la buona riuscita; la differenziazione è relativa alla modulazione flessibile degli interventi a seconda dei bisogni e delle peculiarità dei singoli studenti e classi (Ibidem).

Nella figura che segue sono rappresentati i rapporti che intercorrono tra le dimensioni componenti il RAV: gli Esiti, i Processi, il Contesto e le Risorse.

**Figura 15: Modello teorico delle relazioni tra le dimensioni degli Esiti, dei Processi (suddivisi in Pratiche educative e didattiche e Pratiche gestionali e organizzative) e del Contesto e Risorse.**



**Fonte:** Poliandri, D. (2014). *Fare autovalutazione - Struttura del RAV*. P. 2.

La struttura del RAV accompagna le scuole attraverso quattro parti, la prima Descrittiva nella quale rappresentare il Contesto e le Risorse, la seconda di Valutazione nella quale valutare gli Esiti e i Processi, la terza di carattere Metodologico - riflessivo all'interno della quale effettuare una meta-valutazione sul percorso valutativo attuato, la quarta di natura Proattiva per individuare le priorità e gli obiettivi di processo. Le quattro parti delle quali si compone il *format* del RAV sono raffigurate nell'immagine che segue.

Figura 16: **Struttura del RAV**



**Fonte:** Poliandri, D. (2014). *Fare autovalutazione - Struttura del RAV*. P. 3.

Gli Istituti scolastici valutano le aree proposte dal RAV servendosi degli indicatori, con il tramite di domande guida e l'utilizzo di una rubrica di valutazione, modificata rispetto al progetto Vales che la proponeva su 4 livelli, approntata su 7 livelli.

Al termine dell'analisi le scuole esprimono la motivazione del giudizio assegnato, si servono dei livelli indicati dalla rubrica come spunto e suggerimento ma esprimono un giudizio riferito alla specifica situazione.

## Commento

Al progetto Vales in via sperimentale prima, e al Regolamento successivamente, si può attribuire il merito di aver introdotto l'autovalutazione come processo di primaria importanza per individuare aspetti diversamente non conoscibili, allo scopo di imboccare percorsi di miglioramento.

In occasione del seminario svolto a Roma: “*Valutare gli apprendimenti per promuovere la qualità dell’istruzione*”<sup>30</sup>, all’interno di un esame del progetto Vales in relazione al Sistema Nazionale di Valutazione, Poliandri (2014) individua la possibilità di incrementare la qualità del processo valutativo, da parte delle scuole, tramite una maggiore comprensione degli indicatori di valutazione, una migliore capacità di interpretazione dei dati e di individuazione degli obiettivi di miglioramento. Gli Istituti, inoltre, hanno necessità di sviluppare e rafforzare la capacità di accogliere un punto di vista esterno, pur se non corrispondente con il proprio. In quanto al punto di vista esterno, una problematica sottolineata è la validità dei protocolli di valutazione in relazione alla soggettività dei giudizi formulati dai valutatori esterni.

Gli scenari che Poliandri ipotizza, nel passaggio dal progetto Vales al Sistema Nazionale di Valutazione, sono la creazione di strutture territoriali a supporto dell'autovalutazione, interventi per potenziare la capacità di autovalutazione delle scuole, il perfezionamento delle misure di processo in funzione di un *feedback* utile e concreto, la formazione di un corpo di valutatori competente sia sui contenuti che nelle metodologie. Si conclude con l’auspicio di una maggiore diffusione della cultura della valutazione, associata a riflessioni sulla funzione e sui destinatari del processo valutativo.

Secondo la prospettiva adottata nel presente lavoro, l’approccio metodologico (Guasti, 2013), avviene un vero e proprio apprendimento della valutazione nel corso della valutazione stessa; in riferimento a questo, un incremento della partecipazione a più soggetti nel corso dell'autovalutazione e della valutazione (o perlomeno alle fasi preparatorie), ma ancor più l’attivazione di processi di autovalutazione dei docenti, agirebbero da facilitatori nell’introduzione di una cultura della valutazione.

---

30 Retrieved in December 2015 from: [http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_eventi/11-2014/Programma\\_Seminario\\_PQM.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/11-2014/Programma_Seminario_PQM.pdf)

Nei vari passaggi tra una sperimentazione e l'altra e, nello specifico, tra il progetto Vales e il SNV, si nota un'intenzione di progressivo miglioramento ricercato tramite la sperimentazione e del modello complessivo e la validazione degli strumenti, il perfezionamento della rubrica di valutazione e la revisione delle aree di osservazione ne sono alcuni esempi.

Tuttavia, mentre si rileva un procedimento scientifico nella validazione degli strumenti e nel loro perfezionamento, il criterio di scientificità è meno evidente nel caso dell'adozione di importanti sezioni che compongono la struttura della valutazione (Losito, 2014).

Nel proseguire l'analisi dei punti sui quali sarebbero necessarie delle riflessioni citiamo il processo di selezione e di formazione degli esperti esterni e *“la funzionalità delle rilevazioni degli apprendimenti rispetto al loro obiettivo dichiarato: è lecito interrogarsi sulla qualità delle prove stesse, sulla qualità delle misure costruite e sull'uso che le scuole possono farne in funzione dell'autovalutazione e del loro miglioramento (Ibidem. P. 10)”*.

Losito, ex ricercatore Invalsi e, da tempo, studioso delle prove *standardizzate* di apprendimento internazionali e nazionali, propone anche alcune note per potenziare la qualità dei *test* che costituiscono, nel modello proposto dal SNV, un importante fattore nella valutazione delle scuole: *“In un'ottica di valutazione e autovalutazione delle scuole, anche le altre aree concernenti obiettivi educativi e didattici dovrebbero essere considerate, (nei documenti Vales, ad esempio, si fa più volte riferimento alla cittadinanza attiva e alle competenze di cittadinanza) (Ibidem. P. 11)”*.

L'autore segnala, relativamente alle importanti informazioni che le scuole e i docenti potrebbero ricavare da un'attenta lettura degli esiti delle prove, sia che la mancanza dei *trend items* nelle prove *standardizzate* non permette il confronto diacronico sui risultati degli allievi, sia che l'articolazione delle prove (domande prevalentemente a risposta chiusa, riduzione unidimensionale della prestazione richiesta, come nel caso della grammatica e della lettura) limita l'oggetto della misurazione.

Ritornando al RAV e alle sue funzioni dichiarate, principalmente il miglioramento delle scuole e la trasparenza verso gli studenti e le famiglie, sarebbe fondamentale che le modalità di pubblicizzazione delle informazioni le rispecchiassero in modo

coerente e non scadesse in forme classificatorie. Inoltre, pur se non vi è stata ancora occasione di sottolinearlo, è rilevante l'assenza di un'attività di autovalutazione e valutazione delle scuole dell'infanzia, rispettosa delle caratteristiche del segmento di istruzione e degli allievi dai 3 ai 6 anni. Un'indispensabile premessa, nel formulare una proposta adatta a questo ciclo, è la necessità di non fondarla sui risultati dei *test*, non ricevibili dalle scuole dell'infanzia, per il carattere di non obbligatorietà dell'istruzione ma ancor di più per lo stile olistico e globale dell'apprendimento in questa fase dello sviluppo dell'allievo. Si dovrà tenere conto, inoltre, delle diverse sperimentazioni in merito all'autovalutazione e alla valutazione del contesto scolastico, condotte da alcune Università (Pavia, Bologna, Modena e Reggio Emilia e altre) e alle quali un certo numero di scuole dell'infanzia, nel corso di alcuni decenni, hanno partecipato (SOVASI - Harms & Clifford, 1994; AVSI - Bondioli, Becchi, Ferrari, Gariboldi & Savio, 2007; ACEI-ASEI - Darder & Mestres, 1994; DAVOPSI - Bondioli, 2008); così come dovranno essere presi in considerazione gli strumenti disponibili per la valutazione formativa delle prassi didattiche degli insegnanti, ad esempio il PraDISI (Vannini & D'Ugo, 2015).



## 6.9

---

### “LA BUONA SCUOLA”

Il Ministero dell'istruzione e la Presidenza del Consiglio pubblicano, nel settembre 2014, un documento programmatico di riforma della scuola, denominato “*La Buona Scuola*”. Contestualmente si apre, fino alla metà di novembre, una consultazione *on-line* sui contenuti della proposta, i cui esiti<sup>31</sup> sono pubblicati il mese successivo. Complessivamente il testo della proposta, forse per l'ampia platea al quale si rivolge, appare a tratti esortativo più che rivolto a fornire precise indicazioni tecniche, per le quali si rimanda al disegno di legge (che a sua volta conferisce deleghe al governo in numerose materie).

La presente trattazione prende in esame la parte del documento “*La Buona Scuola*” e del relativo Disegno di legge (Ddl. 2994/2015), riguardante lo sviluppo e la progressione professionale dei docenti, in connessione alla loro valutazione.

Non appena il testo “*La Buona Scuola*” entra nel merito della professionalità docente impernia il discorso sulla formazione in servizio, sia come occasione di crescita professionale e personale, sia come possibilità di mobilità professionale e carriera; individua, inoltre, nel merito del docente il fattore principale per la progressione professionale.

---

31 <http://www.governo.it/governoinforma/dossier/scuola/>

In quanto al percorso da compiere per lo sviluppo e la progressione professionale si afferma che *“Il rafforzamento del profilo professionale inizia dalla codificazione delle competenze, chiaramente definite per ogni stadio della carriera (‘La Buona Scuola’, p. 45)”*, in seguito si accenna alla costituzione di un gruppo di esperti che formulerà, in tre mesi di lavoro, il quadro di competenze degli insegnanti nei diversi stadi della loro carriera. Il testo mette in rilievo, nelle righe successive, i bisogni formativi delle classi multiculturali, i bisogni educativi speciali, la necessità dell’uso delle tecnologie per la didattica; rileva l’evoluzione delle competenze a cui formare gli studenti, che con la scuola dovrebbero dotarsi di modi di pensare, di metodi di lavoro, di abilità per la vita e lo sviluppo.

Nell’affermare la necessità di *“Ripensare la carriera dei docenti per introdurre elementi di differenziazione basati sul riconoscimento di impegno e merito oltre che degli anni trascorsi dall’immissione in ruolo (‘La Buona Scuola’, p. 50)”*, si presenta una simulazione delle retribuzioni secondo il sistema proposto e si invoca un nuovo *status* giuridico dei docenti.

Attività individuali, collegiali, di aggiornamento e formazione in servizio vanno a comporre la funzione docente, descrive in sintesi il testo; è proposta, nell’ambito della funzione docente, la creazione di una “banca ore” con ore che i docenti dovranno prestare, “guadagnate” nei giorni di sospensione didattica. Ogni insegnante accumula dei crediti didattici, formativi e professionali, in virtù del contributo alla qualità della didattica, della propria qualificazione professionale tramite la formazione e della partecipazione al progetto di miglioramento della scuola. Tali crediti, unitamente al *curriculum* del docente, sono resi pubblici in un registro, *“che a certe condizioni e nel rispetto della continuità didattica, possono scegliere le migliori professionalità per potenziare la loro scuola (La Buona Scuola, p. 51).”*

Conclude il paragrafo una scheda dedicata a *“Come il docente potrà dimostrare quanto vale?”*, nella quale è descritta la natura dei crediti didattici, formativi e professionali ed è fatto cenno della modalità di valutazione dei docenti:

*La progressione di carriera si articolerà in un riconoscimento e in una valorizzazione delle competenze acquisite, e dell’attività svolta per il miglioramento della scuola. Il portfolio del docente è vagliato dal Nucleo di Va-*

*lutazione interno di ogni scuola, a cui partecipa anche un membro esterno (La Buona Scuola, p. 52).*

Accede agli scatti di competenza, che si maturano ogni tre anni, soltanto il 66% dei docenti di un Istituto, coloro i quali avranno accumulato più crediti nel triennio precedente. Permane, in parallelo, la retribuzione variabile e accessoria, per la prestazione di ore e attività aggiuntive all'interno di progetti, come funzione obiettivo o per lo svolgimento di progetti richiedenti competenze specifiche.

In seguito si presenta la figura del docente *mentor* che “*segue per la scuola la valutazione, coordina le attività di formazione degli altri docenti, compresa la formazione tra pari, sovrintende alla formazione dei colleghi, accompagna il percorso dei tirocinanti (...)*” (La Buona Scuola, p. 57). Può essere *mentor* chi per tre trienni consecutivi ha avuto uno scatto di competenza, si stima che soltanto il 10% dei docenti accederà a tale posizione.

La proposta introduce un sistema di mobilità legato alle quote dei docenti ai quali viene riconosciuto, o meno, lo scatto di competenza. Considerato che l'unità di riferimento per il calcolo è l'Istituto, il documento ipotizza che le rotte degli spostamenti dei docenti siano le seguenti:

*I docenti mediamente bravi, infatti, per avere più possibilità di maturare lo scatto, potrebbero volersi spostare in scuole dove la media dei crediti maturati dai docenti è relativamente bassa e quindi verso scuole dove la qualità dell'insegnamento è mediamente meno buona, aiutandole così ad invertire la tendenza (La Buona Scuola, p. 58).*

Il sistema prefigurato prevede la possibilità di mobilità tra la cattedra e l'organico funzionale, quindi tra l'insegnamento in senso stretto e l'impegno nella progettualità *extra-curricolare*.

Segue una presentazione discorsiva dello scenario che si profila con l'applicazione, a regime, del D.P.R. 80/2013 e la definizione degli elementi di trasparenza che ogni scuola dovrebbe presentare (i dati sull'organizzazione della scuola, il Rapporto di autovalutazione e Piani di Miglioramento, i bilanci, i progetti, i rapporti con il territorio, il registro nazionale dei docenti).

## 6.10

### IL DISEGNO DI LEGGE 2994

Il *focus* attraverso il quale prendiamo in esame nel presente lavoro il Ddl 2994 “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*” è quello della valutazione dei docenti.

Il tema è trattato all’articolo 11 che dispone i finanziamenti necessari, destinati “*a valorizzare il merito al personale docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado (comma 3)*”. Infine, è il dirigente, sentito il Consiglio d’Istituto, che assegna la somma al personale docente ritenuto meritevole del *bonus* “*in base all’attività didattica, ai risultati ottenuti in termini di qualità dell’insegnamento, al rendimento scolastico degli alunni e degli studenti, alla progettualità nella metodologia didattica utilizzata, alla capacità innovativa e al contributo dato al miglioramento complessivo della scuola (comma 2)*”.

Anche l’incarico di docenza è proposto dal Dirigente Scolastico (Art. 7, comma 2), ai docenti iscritti negli albi territoriali e al personale già in servizio in altri Istituti scolastici.

In quanto alla formazione in servizio degli insegnanti, il disegno di legge la dichiara “*obbligatoria, permanente e strutturale (Art. 10, comma 3)*”; istituisce la Carta per l’aggiornamento, un *voucher* per l’acquisto di testi, *hardware* e *software*, l’iscrizione a

corsi di aggiornamento, l'ingresso a musei e teatri, finalizzati alla qualificazione delle competenze professionali.

Nel disegno di legge, per *il Riordino, adeguamento e semplificazione delle disposizioni legislative e contrattuali in materia di istruzione*, si fa ampio ricorso alla delega: al Governo è delegato, entro 18 mesi dall'entrata in vigore della legge, uno o più decreti legislativi.

Riportiamo solo alcuni tra gli innumerevoli punti oggetto di delega che risaltano nell'ambito del tema trattato: la

*responsabilizzazione del dirigente scolastico nella scelta del personale docente e nella valorizzazione del merito e nella ottimizzazione dell'utilizzo delle risorse umane, finanziarie, strumentali (Art. 21, comma 2, lettera b)/2); il superamento della disciplina di assunzione a tempo indeterminato del personale docente ed educativo attraverso l'abrogazione delle modalità vigenti e conseguente immissione nei ruoli esclusivamente tramite concorso con graduatorie triennali (Art. 21, comma 2, lettera c) / 5); principi e criteri generali della mobilità territoriale e professionale (Art. 21, comma 2, lettera d) / 3); l'abrogazione esplicita di ogni disposizione contrattuale precedente (Art. 22, comma e, lettera d).*

### Commento

L'esame delle parti riguardanti la valutazione del docente, all'interno del documento "La Buona Scuola" che ha accompagnato il Disegno di legge 2994, è in parte inficiato dal largo impiego della delega che rende futuribili molti degli aspetti trattati.

Per entrare nello specifico della proposta di valutazione dei docenti bisogna dire che il proposito di elaborare in tre mesi, tramite una commissione di esperti, il quadro di competenze degli insegnanti nei vari livelli di carriera, al momento non ha visto seguito.

La declinazione dei profili professionali dei docenti per i diversi stadi di carriera, ricalca il modello inglese nel quale sono espliciti anche gli *standard* richiesti. Tale

modello richiede, in via preliminare, una riflessione sull'idea di buon insegnante, successivamente la stesura del profilo e degli *standard*, la scelta degli strumenti tramite i quali verificare il raggiungimento degli *standard* stessi, un'opzione circa i valutatori, in definitiva, una sperimentazione circa l'attendibilità del modello e la tenuta dei protocolli e degli strumenti.

Secondo il testo de "La Buona Scuola" una conseguenza della valutazione dei docenti, oltre ad un meccanismo di avanzamento (o arretramento) stipendiale, è la mobilità dei docenti che dovrebbe seguire le rotte del merito. In base a tale principio un docente "mediamente meritevole" dovrebbe trasferirsi in un Istituto di qualità altrettanto mediocre, per accreditarsi presso il 66% dei docenti che hanno diritto allo scatto stipendiale. In questo modo la qualità dell'Istituto di destinazione dovrebbe migliorare: *"I docenti mediamente bravi (...) potrebbero volersi spostare in scuole dove la media dei crediti maturati dai docenti è relativamente bassa e quindi verso le scuole dove la qualità dell'insegnamento è meno buona, aiutandole così ad invertire la tendenza (La Buona Scuola, p. 58)"*.

I motivi che, generalmente, spingono un docente a trasferirsi sono di varia natura, dalle ragioni occupazionali (disponibilità dei posti), familiari (avvicinamento al nucleo familiare), professionali e relazionali (condivisione della *mission* dell'Istituto, integrazione in una comunità professionale); si intuisce, in ogni modo, che la mobilità professionale secondo la regola dell'"osmosi" qualitativa è un "gioco a somma zero". La qualità complessiva del sistema non muta, se ne spostano gli elementi da un Istituto all'altro, predestinando alcuni Istituti ad essere qualitativamente mediocri ed altri a distinguersi. Inoltre, siamo sicuri che un docente "*mediamente bravo*", quindi che ha necessità a sua volta di consolidare e sviluppare la propria professionalità, approdato in un Istituto "*dove la qualità dell'insegnamento è meno buona*", abbia le prerogative per invertire la tendenza?

Un'ultima nota rispetto alla quota del 66% di docenti "meritevoli", perché stabilirla a priori? L'ipotesi è che le motivazioni siano di sostenibilità economica della proposta, non basate su una vera e propria stima statistica degli insegnanti meritevoli, di conseguenza bisogna essere consapevoli che i criteri di valutazione si adatteranno alla sostenibilità economica.

Secondo la proposta de “La Buona Scuola”, è istituita la figura del docente *mentor*, già esistente di fatto, perché le sue funzioni sono da anni prestate dagli insegnanti esperti, ma non ufficializzata.

La nomina di *mentor* ai docenti avviene a condizione che abbiano per tre volte ottenuto lo scatto di competenza, in questo modo si crea un vuoto di nove anni nello svolgimento della funzione, inoltre è come se si azzerassero le competenze precedentemente acquisite dagli insegnanti.

Il documento fa cenno al Nucleo di valutazione, del quale non è specificata la composizione, pur se la scelta dei soggetti che costituiscono il Nucleo di valutazione è interconnessa agli scopi e agli obiettivi della valutazione stessa.

## 6.11

---

### LA POSIZIONE DELLE ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI E DEI SINDACATI IN MERITO ALLA RIFORMA DELLA SCUOLA, ALLA VALUTAZIONE E ALL'AUTOVALUTAZIONE DEI DOCENTI

Nell'intento iniziale del presente lavoro vi era l'idea di restituire, in questi paragrafi, le posizioni storicamente assunte dai soggetti attivi, sindacati e associazioni professionali, intorno al tema della scuola e nello specifico della valutazione dei docenti. La contingenza, ossia l'*iter* di approvazione del Ddl 2994 svolto contestualmente alla scrittura di questo testo, porta il confronto sullo specifico del testo "La Buona Scuola" e del connesso Disegno di legge (con riferimento alla valutazione dei docenti), nella speranza di non perdere comunque di vista i pareri complessivi sulla materia espressi da sindacati e associazioni.

L'*iter* descritto nei paragrafi precedenti, costituito da leggi, contratti e sperimentazioni, e da ultimo la proposta per il Disegno di legge "La Buona Scuola", ha visto intervenire, piuttosto inasauditi, i sindacati e le associazioni dei docenti.

Le loro posizioni in merito alla valutazione dei docenti e della scuola sono diversificate ed è necessario darne conto separatamente.



Alcuni elementi accomunano, tuttavia, le istanze dei sindacati: lo *status* giuridico dei docenti è materia contrattuale, sfilarlo dalla trattativa tra i sindacati e l'ARAN significa lasciare la categoria degli insegnanti senza alcuna voce in capitolo. Senza contare che la contrattazione integrativa negli Istituti è riservata, già da ora, a questioni (e cifre) di non capitale rilievo.

L'anzianità di servizio degli insegnanti come base per la retribuzione, unitamente a compensi accessori, è un altro aspetto al quale i sindacati della scuola non rinunciano.

Di converso, le associazioni di categoria generalmente fanno leva, *in primis*, sul riconoscimento sociale e professionale dei docenti, che auspicano porti ad un corrispondente compenso economico.

### La posizione di CGIL Scuola

Il sindacato CGIL Scuola contesta la prevista assegnazione di risorse per la “Valorizzazione del merito del personale docente” (Ddl. 2994, art. 11) perché “*così finalizzati e distribuiti non hanno alcuna attinenza con la necessità di valorizzare la professionalità dei docenti*”<sup>32</sup>.

Il Disegno di legge prevede che la competenza ad assegnare il beneficio sia del Dirigente Scolastico, sulla base dei “*risultati ottenuti in termini di qualità dell'insegnamento, del rendimento scolastico degli alunni e studenti, di progettualità nella metodologia didattica utilizzata, di innovatività e del contributo al miglioramento complessivo della scuola (art.11, comma 2)*”, sentito il Consiglio d'istituto.

Cgil Scuola ribadisce, a sua volta, che tali benefici sfuggono alla sfera contrattuale e sostiene che introducano divisioni e frantumazione nella professione docente in quanto “*premi individuali disconnessi da qualsiasi dimensione cooperativa e collegiale e forieri di competizione divisiva e, in quanto tale, disfunzionale per l'attività docente*”<sup>33</sup>.

---

32 CGIL Scuola, (2014). *Disegno di legge su “La Buona Scuola”. Il nostro commento*. (Pag. 8-9). Roma: CGIL Scuola. Retrieved in December 2015 from: <http://www.flcgil.it/files/pdf/20150331/commento-flc-cgil-su-disegno-di-legge-la-buona-scuola.pdf>

33 Ibidem

Cgil Scuola reclama, invece, l'assegnazione agli Istituti Scolastici delle risorse tagliate al MOF (Miglioramento dell'Offerta Formativa), tagliate ben di un terzo negli ultimi anni.

In quanto alla valutazione degli insegnanti, il sindacato esprime la propria contrarietà: *“Escludiamo la valutazione individuale dei docenti perché va nella direzione opposta del lavoro cooperativo e collegiale specifico del contesto scolastico. Siamo favorevoli e, su questo abbiamo precise proposte, alla valorizzazione professionale del lavoro docente attraverso lo strumento contrattuale”*<sup>34</sup>. La proposta di Cgil Scuola prende in considerazione, per la valorizzazione della professionalità docente: l'esperienza basata sull'anzianità di servizio, il contesto nel quale il docente opera, la qualità del lavoro didattico e laboratoriale, la produzione di materiali e l'ideazione di percorsi didattici, la formazione, il lavoro in *team*, le funzioni di coordinamento pedagogico e didattico. Il sindacato, in definitiva, difende il sistema degli scatti (anche rivisitato), reclama un aumento delle retribuzioni di base e l'accesso a benefici economici o avanzamenti di carriera, sostenuti da risorse aggiuntive, basati sugli elementi indicati.<sup>35</sup> I medesimi elementi di valutazione, associati all'anzianità, sono declinati sinteticamente dal Segretario generale di FLC CGIL, Pantaleo che, in un'intervista, li elenca: *“crediti formativi e professionali certificati, qualità e competenza educativa, buone pratiche nel campo dell'innovazione e della ricerca didattico-educativa (Di Meglio R., Di Menna M., Pantaleo D., Rembado G., & Scrima F., 2014)”*.

Il Segretario generale ribadisce, in ogni caso, l'idea di scuola del suo sindacato: l'autonomia è finalizzata alla responsabilità collettiva in una logica di cooperazione, non di competizione, fra istituzioni scolastiche. Vede la necessità di favorire sistemi di relazioni per rimotivare le professionalità e di intendere la valutazione (degli Istituti *n.d.r.*) come supporto alla rendicontazione sociale e come osservazione condivisa dei processi.

Nell'ambito dello stesso quadro concettuale, la precedente segretaria, Fracassi, sostiene che si stia creando una confusione voluta tra valutazione di sistema e valuta-

---

34 Cgil Scuola, (2014). *Scuola: Rapporto di autovalutazione, le nostre indicazioni*. Retrieved in December 2015 from: <http://www.flcgil.it/scuola/scuola-rapporto-di-autovalutazione-le-nostre-indicazioni.flc>

35 Cgil Scuola, (2014). *Fai la scuola giusta* (pag. 19). Roma: Cgil Scuola. Retrieved in December 2015 from: <http://www.flcgil.it/files/pdf/20141113/dossier-flc-cgil-presentato-al-ministro-stefania-giannini-incontro-12-novembre-2014.pdf>

zione individuale allo scopo di “scaricare il peso della qualità del sistema di istruzione solo ed esclusivamente sugli insegnanti, non valutando mai le politiche messe in campo dai decisori a qualunque livello, nazionale o locale. (...) La valutazione di sistema si rapporta alle finalità istituzionali della scuola e riguarda tutti i livelli”<sup>36</sup>.

### La posizione della CISL Scuola

Il sindacato Cisl Scuola, in merito alla questione degli scatti retributivi dei docenti legati all’esito della loro valutazione, sostiene che l’accelerazione del percorso salariale è sostenuto economicamente dal mancato riconoscimento sia degli scatti di merito sia di quelli di anzianità.

La proposta del governo si muove in una logica di “autofinanziamento”, anziché integrare i benefici economici legati all’anzianità: “più che rimettere in discussione la progressione di anzianità, si punta al suo azzeramento, in difformità rispetto a quanto avviene praticamente in tutti gli altri Paesi”<sup>37</sup>.

Il sistema proposto appare anomalo anche nella previsione di una quota fissa del 34% di docenti “non meritevoli”. La definizione di questa quota, insieme all’entità del beneficio riservato al 66% degli insegnanti, devono essere oggetto di contrattazione, secondo le norme di legge vigenti. La proposta de “La Buona Scuola” pone l’enfasi sulla premialità, in linea con le misure della legge Brunetta, all’epoca esplicitamente dichiarate non applicabili alla scuola.

In merito allo stanziamento relativo alla “Valorizzazione del merito del personale docente”, seguito con il Ddl. 2994 (art. 11), il sindacato afferma che: “trattandosi di retribuzione accessoria, l’unica sede legittimata a disciplinare la materia è la contrattazione di secondo livello, vale a dire la contrattazione integrativa di istituto”<sup>38</sup>.

36 Convegno nazionale Cgil: “Per un governo democratico della scuola. Per un federalismo cooperativo”. Roma, 15- 16 gennaio 2013

37 CISL Scuola, (2014, Settembre). *Noi e la Buona Scuola* (Pag. 10). Roma: CISL Scuola. Retrieved from: [http://www.cislscuola.it/uploads/media/DOSSIER\\_LINEE\\_GUIDA\\_01.pdf](http://www.cislscuola.it/uploads/media/DOSSIER_LINEE_GUIDA_01.pdf)

38 *Memoria depositata in occasione dell’audizione informale del 7.4.2015 presso le Commissioni Riunite VII Camera e 7a Senato sul disegno di legge n. 2994 (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti)*. Retrieved in December 2015 from: [http://www.cislscuola.it/uploads/media/DdlScuola\\_MemoriaCisl\\_7apr\\_15.pdf](http://www.cislscuola.it/uploads/media/DdlScuola_MemoriaCisl_7apr_15.pdf)

Cisl Scuola reputa il documento, in quanto alla formazione in servizio, assolutamente vago rispetto alle risorse destinate a tal scopo, all'individuazione dei soggetti preposti alla gestione delle attività e all'organizzazione logistica e temporale delle stesse.

Il docente *mentor*, si sostiene nel dossier di Cisl Scuola, deve essere individuato, per la delicatezza dei compiti affidatigli, dall'intera comunità professionale, sulla base della definizione di più precise indicazioni sulla procedura di selezione e nomina.

Il segretario generale, Scrima, in un'intervista rilasciata alla rivista "La Vita scolastica", si dice pronto a discutere del merito degli insegnanti, laddove però non lo si consideri come un fattore inconciliabile con l'anzianità (che è l'unico elemento di minima tutela dell'incremento del salario): *"Assumendo questo criterio e senza inutili e sbagliate forzature, noi siamo prontissimi a discuterne"*.<sup>39</sup> Prosegue nel richiamare l'importanza dei criteri, delle modalità e delle finalità con le quali la valutazione avviene: *"(...) valutare significa soprattutto verificare l'efficacia del lavoro svolto, ponendo le basi per migliorarlo, considerando tutti i fattori che entrano in gioco e la dimensione di collegialità che sempre più integra e sostiene in modo determinante il lavoro del singolo"*<sup>40</sup>.

In occasione del Convegno "Una scuola a misura di futuro", tenutosi a Roma nel 2012 e indetto da Cisl Scuola, Previtali dichiara che *"qualunque disegno, qualunque nuova "ingegneria" si voglia introdurre nella scuola deve passare per i docenti. Non solo perché vanno coinvolti nei cambiamenti, ma soprattutto perché costituiscono il fattore decisivo della qualità e dell'efficacia dei processi che si intendono attivare (Previtali, 2013)"*. L'autore sostiene, questa volta riferendosi in modo esplicito all'autovalutazione dei docenti, che per promuovere la professionalità attraverso la valutazione *"vanno favorite (...) le pratiche auto valutative come riflessione sull'insegnamento, sulle scelte organizzative, sull'efficacia del lavoro collaborativo. Va incentivata la documentazione del lavoro (curriculum, portfolio) con funzioni di bilancio di competenze e apertura allo sviluppo professionale. (Previtali, 2012. P. 165)"*. Completa il discorso il richiamo alla necessità della validazione della qualità dell'insegnamento tramite una triangolazione interno - esterno, tra pari e con il dirigente, verso la comunità professionale, garantita da un *team* esterno, sul modello dell'Ofsted.

---

39 Ibidem.

40 Ibidem.

## La posizione di UIL Scuola

Il sindacato UIL Scuola propone, in merito alla “Valorizzazione del merito del personale docente”, una norma generale che rinvii al contratto di lavoro per la definizione degli aspetti riguardanti il rapporto di lavoro. Diversamente, gli insegnanti “sarebbero gli unici lavoratori dipendenti cui viene eliminato il contratto di lavoro, e non saremmo lontani da un rapporto simile a quello dei sudditi. Insistiamo perché venga evitata alla scuola tale situazione che ne minerebbe la qualità”<sup>41</sup>.

Quello che propone la UIL è che il testo si esprima limitatamente agli obiettivi e alla disponibilità economica, rimandi alla sede contrattuale le modalità per l’attribuzione degli incentivi, che possono essere riferite al singolo Istituto o a possibilità di carriera con figure *ad hoc*, per funzioni comunque connesse all’insegnamento.

Il sindacato, nelle parole del Segretario generale M. di Menna, invoca il confronto con la situazione Europea, dove la progressione economica è data da un *mix* di anzianità e valutazione; richiama anche il criterio reputazionale sperimentato in Italia con la sperimentazione “Valorizza”. Prefigura l’individuazione di “figure guida”, che operano su reti di scuole, per l’innovazione, la ricerca, la formazione, la valutazione, il coordinamento di dipartimento. Tali figure manterrebbero il loro impegno in classe con gli studenti, anzi sarebbero individuate proprio in virtù degli esiti del lavoro d’aula. Il Segretario generale ritiene normale l’intervento del dirigente nel processo valutativo, piuttosto individua due aspetti critici del Regolamento sul SNV nella carenza di ispettori e nella specificità della valutazione della didattica. Porta l’esempio di un dirigente di un liceo, chiamato a valutare tutti i docenti del suo Istituto, che “può non aver mai insegnato in un Liceo ed essere professore di qualsiasi disciplina (...). Il documento dovrebbe escludere il ruolo connesso alla didattica che non può essere svincolata dalla conoscenza delle discipline, e restare nell’ambito delle altre funzioni dirigenziali”<sup>42</sup>.

---

41 Memoria UIL scuola su disegno di legge di riforma del sistema nazionale di istruzione. Audizione Commissioni Cultura Camera e Senato – 7 aprile 2015. Retrieved in December 2015 from: <http://www.uil.it/uil-scuola/node/3921>

42 Ibidem.

## Il punto di vista dell'Associazione Docenti e Dirigenti Italiani

Il parere dell'Associazione Docenti e Dirigenti Italiani (ADI) è particolarmente approfondito, il tema della professionalità dei docenti (e delle tematiche annesse, quali la valutazione) è al centro dell'attività dell'associazione da diversi anni.

La posizione assunta dall'associazione, in occasione della consultazione sul documento "La Buona Scuola" e sul Ddl successivo, ne ribadisce i concetti elaborati sul tema: la valutazione è fondamentale, se veramente finalizzata al miglioramento dell'istruzione scolastica, nel momento dell'ingresso alla professione e per lo sviluppo di carriera.

Per sviluppo di carriera si intende il riconoscimento di nuove figure professionali con una propria specifica retribuzione, delle quali si ravvisa la nascita nel D.lgs 59/97: "*ai capi d'istituto è conferita la qualifica dirigenziale in connessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente (art. 21)*". All'interno delle nuove figure professionali sono da prevedere due specializzazioni, una legata all'insegnamento, l'altra connessa alla gestione dell'Istituto. Per l'accesso è da prevedere una formazione, una procedura concorsuale comprendente la validazione, da parte del dirigente, del *portfolio* professionale del candidato.

È evidente che l'ADI avversa fortemente la valutazione finalizzata ai premi individuali che ritiene in contraddizione con la visione della docenza come lavoro di squadra e impresa collettiva. Inoltre prevede che l'assegnazione al dirigente scolastico del compito di individuare i destinatari del *bonus* "*sia devastante per il suo ruolo, un ruolo che ha necessità di bilanciare autorità e consenso, non certo usare sistemi del tipo divide et impera, separando i così detti bravi dal resto del corpo docente che si ritrova umiliato*"<sup>43</sup>.

Da incentivare, quindi, la pratica della valutazione formativa, nella forma dell'autovalutazione dei docenti, collocata nella più generale valutazione dell'Istituto, in quanto il clima della scuola e la pratica didattica sono fortemente connessi. L'ADI sostiene il valore dell'autovalutazione come istituto conoscitivo per il miglioramento: "*L'autovalutazione è sempre guidata da un intento conoscitivo e ha come obiettivo il*

---

43 ADI, (2015). *Analisi e Commento del DDL 1934 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (Pag. 7-8). Retrieved in December 2015 from: [http://ospitiweb.indire.it/adi/ddl1934/S15\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/ddl1934/S15_frame.htm)

*miglioramento delle prestazioni. Muove dal presupposto che l'esperienza da sola non è sufficiente a costruire una positiva e matura professionalità docente. Per acquisirla è necessaria la riflessione sull'esperienza (...)*"<sup>44</sup>. La pratica autovalutativa assume maggior efficacia se condotta in un piccolo gruppo di insegnanti che si osservano e confrontano sulle attività di insegnamento; deve divenire, inoltre, sistematica e basarsi su una molteplicità di strumenti quali l'osservazione, i questionari, le videoregistrazioni, i diari. L'associazione declina anche gli indicatori da utilizzare per l'autovalutazione: il profitto degli alunni (progressi nell'apprendimento, risultati di prove comuni, confronto con altre classi), la frequenza scolastica degli alunni, la loro soddisfazione, la qualità della relazione fra insegnante e studenti, la qualità delle relazioni all'interno dell'Istituto e fattori personali quali la soddisfazione e l'impegno.

Si esplicita anche una posizione favorevole alla valutazione dei docenti: *"Oltre all'autovalutazione sistematica (...), è opportuno attivare anche la valutazione dei docenti nell'ambito dell'autovalutazione d'istituto, utilizzando più o meno gli stessi indicatori, ma affidandone la gestione ad uno specifico nucleo di valutazione della scuola, che può essere istituito dal Consiglio d'istituto"*<sup>45</sup>.

Il quadro concettuale entro il quale si sviluppano le riflessioni dell'ADI è impostato sull'idea che la professionalità docente sia da ascrivere, senza limitazioni, nell'ambito delle professioni. Da questo consegue la necessità di definire il profilo professionale, che indichi gli *standard* da rispettare, in virtù di un codice deontologico. L'associazione ha formulato un profilo professionale e i relativi *standard*, ma non si tratta ancora di uno strumento operativo, il passaggio necessario perché lo divengano è l'articolazione per discipline e gradi scolastici. Gli *standard* elaborati dall'associazione rispecchiano l'eccellenza nell'insegnamento, originariamente concepiti per l'accesso alla fascia professionale specialistica (istituita nel progetto di progressione professionale e di carriera dell'ADI). Gli unici casi di valutazione sommativa previsti dall'associazione sono, infatti, l'accesso al ruolo, il superamento della prima fascia (periodo di prova), demerito nella fascia professionale di appartenenza, e accesso alla fascia specialistica. Gli *standard* costituiscono comunque il riferimento anche per la valutazione formativa e, nella fattispecie, per l'autovalutazione.

---

44 Ibidem.

45 Ibidem.

In quanto all'accesso alla fascia specialistica è prevista, da parte del docente, l'elaborazione di un *portfolio* professionale e il superamento di una prova scritta. Il *portfolio* deve documentare gli aspetti più significativi dell'attività didattica, in riferimento ai 5 principi fondamentali degli *standard*<sup>46</sup>.

Il documento è valutato dal Dirigente scolastico, affiancato dal responsabile di Dipartimento e dal docente guida), e diviene documento pubblico all'interno dell'Istituto, le prove scritte devono riferirsi alle conoscenze degli aspiranti specialisti, in particolare al "*sapere pedagogico dei contenuti*".<sup>47</sup> Il vaglio definitivo del *portfolio* e la gestione delle prove scritte è affidata a valutatori esterni, inviati da agenzie di valutazione.

Nelle proposte dell'associazione vi è anche l'istituzione dell'Ordine dei docenti, come condizione per l'autonomia del corpo insegnanti, analogamente a quella degli insegnanti in Scozia e in altri contesti anglosassoni con i *General Teaching Councils*. In tali organi di rappresentanza politica degli insegnanti sono prese le decisioni sui programmi, le condizioni per l'abilitazione, il percorso di carriera, il rendimento dei singoli docenti (Prandstaller, 2001).

Il progetto dell'ADI, volto oltre che a rafforzare la professionalità dei docenti anche a restituire loro credibilità e prestigio, entra risolutamente nel dibattito politico - culturale sull'insegnante come "impiegato" o come professionista, sollevando tutte le questioni irrisolte ad esso connesse.

### Il punto di vista di MCE, AIMC, UCIM e CIDI

Le associazioni professionali rivestono un ruolo di "comunità professionale allargata" e rappresentano per molti docenti un punto di riferimento, di elaborazione delle idee e di impegno concreto. Di conseguenza si riferiscono, in breve, le posizioni assunte da alcune associazioni (oltre l'ADI), riunite nel FONADSS, soggetto riconosciuto dal Ministero dell'istruzione.

---

46 ADI, *Gli standard professionali. Cosa dovrebbero sapere e saper fare gli insegnanti*. Retrieved in December 2015 from: <http://ospitiweb.indire.it/adi/RifDoc/Standard.htm>

47 Ibidem.



Il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), fedelmente alla propria idealità, sostiene “una valorizzazione della professionalità docente che si costituisca come comunità di ricerca e di riflessione per il miglioramento dell’insieme della proposta pedagogica e formativa dell’istituzione scolastica”<sup>48</sup>. L’assunzione di responsabilità da parte di tutti i docenti non passa attraverso la considerazione iniziale di alcuni insegnanti eccellenti e distinti; un altro concetto sostenuto dal MCE è che lo *staff* è al servizio degli studenti, dei colleghi, delle famiglie, non esclusivo supporto del dirigente. In ultima analisi è la concezione di scuola stessa emergente dal Ddl. 2994, non collaborativa ma verticistica, che l’associazione non condivide.

Nello specifico della valutazione del docente, in occasione delle sperimentazioni “Valorizza” e VSQ, il MCE redige un documento nel quale esplicita la sua posizione: “(...) complessa e delicata la questione della valutazione della professionalità docente. Intanto, ci piacerebbe che fosse più esplicita la connessione tra valutazione e valorizzazione”<sup>49</sup>, che vada nella direzione del riconoscimento della funzione pubblica svolta dai docenti, per giungere a ragionare in termini di riconoscimento e del modo nel quale si esplica. L’associazione invoca la necessità di un dibattito pubblico sull’idea, non univoca, di merito e meritocrazia e si dichiara ancorata “alla dicitura dei “capaci e meritevoli” di cui parla la Carta costituzionale (art. 34) inserendola in un preciso contesto di emancipazione sociale e di garanzia dei diritti”<sup>50</sup>.

Oltre a questo, per le scuole e i docenti la valutazione, secondo il MCE, deve “fare rima” con formazione, il mestiere di insegnante si fonda su una necessità di miglioramento dell’azione educativa.

Anche l’Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC), che riunisce insegnanti, dirigenti e dirigenti tecnici della scuola statale e non statale, sostiene che la scuola sia una comunità educante nella quale i diversi soggetti operano corresponsabilmente. L’AIMC vede prevalere, nel Disegno di legge di riforma, l’idea di organizzazione nella quale il dirigente opera le scelte assumendosi da solo le responsabilità e, per

48 MCE, *Il Movimento di Cooperazione Educativa e il disegno di legge Buona Scuola*. (P. 2). Retrieved in December 2015 from: <http://www.mce-fimem.it/il-mce-alla-commissione-cultura-e-istruzione-del-senato/>

49 MCE, (2010). *Come riconoscere, valorizzare, valutare: parliamone ancora*. Retrieved in December 2015 from: [http://old.mce-fimem.it/document/down/02\\_12\\_10/valutazione\\_mce.pdf](http://old.mce-fimem.it/document/down/02_12_10/valutazione_mce.pdf)

50 Ibidem.

entrare nel vivo della valutazione dei docenti, ritiene che il presunto miglioramento della qualità dell'offerta formativa e della professione con *“un premio una tantum ad alcuni docenti, è considerazione superficiale e banale. C'è bisogno, invece, di un sistema per la valutazione di tutti i docenti con definizione di profili, standard professionali e codice deontologico (Desideri, 2015)”*.

L'associazione esprime il proprio parere sull'autovalutazione già nel 2001, tramite i materiali *on-line* per la formazione delle Funzioni Obiettivo. Nell'ambito di un più ampio discorso sull'autovalutazione delle scuole, si dichiara che è possibile diffondere processi di autovalutazione sia individualmente che in gruppi di docenti. Lo scopo principale è individuato nel miglioramento: *“L'autovalutazione degli insegnanti serve per incoraggiare gli insegnanti ad esaminare le loro prassi didattiche al fine di comprenderle e di migliorarle (Dutto, 2000. Pag. 13)”*. Il testo fornisce poi indicazioni per sviluppare un piano di autovalutazione: la preconditione per l'avvio dell'autovalutazione è un elevato tasso di volontarietà, pur mirando a rendere permanente il ricorso all'autovalutazione; l'accento è da porre sulla consapevolezza delle prassi e dell'azione didattica in classe; è essenziale procedere su scala ridotta, a partire dai contesti con maggior propensione; sotto il profilo metodologico è opportuno delimitare il *focus* dell'autoanalisi; devono sussistere le condizioni di fattibilità (strutture, tempi, risorse); si impone un elevato rigore metodologico in quanto si utilizzano criteri e *standard* espliciti.

L'autovalutazione, come ormai tutte le procedure innovative presenti nella scuola, ha un patrimonio di esperienze e una letteratura di riferimento, alle quali è appropriato riferirsi. Conclude il documento sostenendo che la disponibilità di schemi di autovalutazione, la presenza di servizi di consulenza tecnica, la competenza all'interno del gruppo professionale, il supporto dell'Istituto scolastico, facilitano l'avvio, il consolidamento e lo sviluppo di percorsi di autovalutazione.

Pone l'attenzione al rapporto docente - dirigente anche il Centro di Iniziativa Democratica Insegnanti (CIDI) che sottolinea la specificità della competenza e della conseguente responsabilità dell'insegnamento - apprendimento del docente. Rimettendo al centro questa professionalità *“il dirigente dirige, ma non dei «sottomessi». Il*

*rapporto tra dirigente e insegnante è tra due competenze e quindi tra due diverse condivisioni di responsabilità, nessuna dipendente dall'altra*<sup>51</sup>.

Il CIDI pone l'accento, a sua volta, sulla *governance* della scuola che è e deve rimanere inclusiva e partecipativa e si dice contrario alla *“premiabilità del 5% dei docenti della scuola da parte del dirigente, quando la scuola ha già il fondo incentivante che dovrebbe servire proprio a riconoscere il merito di un lavoro ben fatto”*<sup>52</sup>.

Il presidente dell'associazione, nel suo intervento sulla stampa nel corso dell'*iter* parlamentare del Ddl 2994, con il titolo originale di *“Vediamo di entrare nel «merito»”*, ricorda che nella scuola alcuni docenti assumono già incarichi che prevedono maggiori livelli di autonomia e responsabilità, riconosciute dal fondo incentivante (e dalla nomina a Funzione Strumentale *n.d.r.*) senza per questo ledere il clima di cooperazione. Propone, anziché introdurre il sistema premiale, di stimolare ogni scuola a divenire centro di ricerca e sperimentazione del proprio curriculum, di incominciare *“a riflettere sui nuovi modi di apprendere e di vivere dei giovani; favorendo la crescita della propria capacità di autovalutazione, fino a fare di esse un elemento fondamentale di un vero sistema nazionale di formazione degli insegnanti (Bagni, 2015)”*.

Da ultimo il parere dell'Unione Cattolica Italiana (UCIIM), associazione professionale di docenti, dirigenti, ispettori, educatori e formatori della scuola statale e non statale, che entra nello specifico della valutazione dei docenti con una dettagliata proposta. In quanto al profilo professionale e lo stato giuridico dei docenti, l'UCIIM ne sollecita una ridefinizione in funzione dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche. Da rivedere anche il meccanismo di selezione (per giungere al corso-concorso) e l'attribuzione delle competenze e responsabilità del dirigente, modifiche da apportare nel confronto con i dirigenti stessi e le associazioni professionali.

L'associazione, relativamente alla valutazione dei docenti, esplicita gli indicatori sui quali dovrebbe basarsi: le competenze nella progettazione e ricaduta della stessa; l'azione educativo - didattica; la coerenza tra la progettazione e l'attività educativo - didattica; le capacità comunicativo - relazionali; la puntualità negli orari e delle

51 Audizione parlamentare sul DDL 2994. Intervento di Giuseppe Bagni presidente nazionale del Cidi. Retrieved in December 2015 from: <http://www.cidi.it/articoli/primo-piano/audizione-parlamentare-ddl-2994-intervento-giuseppe-bagni-presidente-nazionale-cidi>

52 Ibidem.

consegne; la partecipazione agli organi collegiali; la partecipazione alle iniziative dell'istituzione scolastica; l'attività esterna nell'ambito educativo - didattico e formativo; la partecipazione ad iniziative di formazione in servizio. Gli indicatori devono essere misurabili e valutabili. I primi quattro punti "possono essere valutati da un comitato di rete", agli altri potrebbe pensare il Consiglio di Istituto. "I Docenti con una misurazione alta ricevono un incentivo economico, non legato alla progressione di carriera che deve rimanere per anzianità di servizio"<sup>53</sup>.

Gli insegnanti dell'UCIIM si esprimono, provocati dalla lettera di Sestito (2013) "Chi ha paura della valutazione?", in favore di una valutazione della scuola, dei dirigenti e dei docenti, a determinate condizioni. Le prerogative che deve avere la valutazione dei docenti sono, prioritariamente il coinvolgimento del soggetto valutato: "Un processo valutativo incentiva il progresso se coinvolge il soggetto valutato, se i criteri saranno appropriati e noti in anticipo, in modo da costituire una guida orientativa (Bombardelli, Goio & Lurgio, 2013)", unitamente all'apporto di personale esterno qualificato. A parere dei docenti dell'UCIIM, la valutazione degli insegnanti deve essere condotta da professionisti competenti in materia (dirigenti tecnici o valutatori esperti) che utilizzino gli strumenti "dell'osservazione diretta, dell'esame dei documenti, del colloquio e dell'autovalutazione degli insegnanti, oltre che dei dati relativi ai progressi degli alunni ed all'opinione dell'utenza, mettendo in atto tutti gli accorgimenti necessari per garantire imparzialità e attendibilità del giudizio (...) (Ibidem)". L'associazione ritiene utile anche forme che favoriscano l'assunzione di responsabilità per il proprio sviluppo professionale, come il codice deontologico e il *portfolio*, dispositivi che presuppongono un percorso autovalutativo.

Le associazioni di cui sopra sono firmatarie dell'appello "La scuola che cambia il paese", sottoscritto da 32 sigle, incluse quelle dei sindacati confederali.

### Il contributo al dibattito dei sindacati e delle associazioni professionali

Da un lato è difficile dar conto complessivamente dell'apporto al dibattito sulla valutazione (e autovalutazione) dei docenti dei sindacati e delle associazioni, i punti

---

53 UCIIM, (2014). *La vera scuola*. P. 6. Retrieved in December 2015 from: <http://www.uciim.it/DOCUMENTI/LA%20VERA%20SCUOLA.pdf>

di vista sono, infatti, articolati e muovono da quadri concettuali differenti. Tuttavia, alcune prese di posizione accomunano CGIL, CISL, UIL Scuola: l'attenzione al rispetto del quadro legislativo vigente; la difesa del criterio dell'esperienza (anzianità) al quale associare, e non sostituire, i meccanismi di progressione economica; la non predeterminazione di "quote fisse" di docenti da ritenere "meritevoli". I due maggiori sindacati richiamano di frequente, nell'ambito del tema della valutazione, la dimensione di collegialità (CISL), la responsabilità collettiva e la logica di cooperazione (CGIL), l'uno ponendo più l'accento sulla necessità di porre le basi, insieme ai docenti, per migliorare il loro lavoro, l'altro sottolinea la necessità, nella valutazione, di distinguere tra responsabilità dei singoli e responsabilità dei decisori politici. UIL differenzia, per alcuni aspetti la sua posizione, nell'ammettere l'introduzione di un metodo reputazionale di valutazione dei docenti.

Il contributo dei sindacati confederali, fedelmente alla loro *mission*, è di vigilanza sulla correttezza nella legiferazione sulla scuola e sulla valutazione dei docenti, di salvaguardia della qualità complessiva del lavoro e del suo riconoscimento economico; appare meno approfondito e incisivo l'intervento sugli aspetti metodologici e procedurali della valutazione degli insegnanti.

Le associazioni professionali sono accomunate da una concezione di valutazione dei docenti in chiave di miglioramento: MCE richiama l'attenzione sulla formazione come leva strategica per il miglioramento; AIMC e ADI sostengono il ruolo fondamentale dell'autovalutazione dei docenti, della definizione di un profilo professionale e dei relativi *standard*, si unisce loro l'UCIIM nell'appoggiare la necessità di un codice deontologico.

Per il CIDI l'autovalutazione diviene il motore per fare della scuola un vero e proprio centro di ricerca sul proprio curriculum, l'associazione sottolinea inoltre il carattere cooperativo del lavoro del docente. È forte il richiamo alla corresponsabilità anche di AIMC e alla scuola come ambiente collaborativo del MCE, per il quale lo *staff* dei docenti è al servizio degli studenti (e non del dirigente).

Alcune associazioni professionali, soprattutto l'ADI e l'AIMC, approfondiscono ulteriormente il tema dell'autovalutazione dei docenti e forniscono indicazioni procedurali e metodologiche (indicatori e strumenti), più riferite alla valutazione degli insegnanti sono, invece, le indicazioni dell'UCIIM.

## 6.12

### IL “MAXIEMENDAMENTO” AS 1934

#### 6.12.a Le modifiche relative alla valutazione dei docenti

A seguito delle richieste dei sindacati e delle associazioni di categoria, il governo apporta un maxiemendamento che modifica parzialmente il Ddl 2994, prendiamo in esame le variazioni relative alla valutazione dei docenti.

È introdotta l'istituzione di un Comitato per la valutazione dei docenti, composto da tre docenti (dei quali due scelti dal Collegio Docenti e uno dal Consiglio di Istituto), due rappresentanti dei genitori per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, un rappresentante degli studenti e uno dei genitori per il secondo ciclo di istruzione, scelti dal Consiglio di Istituto, un componente esterno individuato dall'USR tra docenti, dirigenti e ispettori. Al Comitato, in carica per tre anni e presieduto dal dirigente, è assegnato il compito di individuare

*i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base: a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti; b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento*

*delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale (art. 11).*

Anche per il superamento del periodo di formazione e di prova il Comitato per la valutazione dei docenti (in questo specifico caso composto dal dirigente scolastico, dai docenti e dal *tutor*) esprime il proprio parere vincolante. Ha facoltà di valutare il servizio anche in caso di richiesta dell'interessato.

Si individua nel 2018 la scadenza per l'invio agli Uffici Scolastici Regionali, da parte dei Comitati di valutazione, di una relazione sui criteri adottati dalle scuole per il riconoscimento dei meriti. In quel momento il Ministero nominerà un Comitato tecnico scientifico che predisporrà, in base alle relazioni ricevute e “*previo confronto con le parti sociali e le rappresentanza professionali (Art. 1, comma 129)*”, le linee guida nazionali per la valutazione del merito. Le linee guida sono rivedibili periodicamente sulla base delle evidenze emergenti dalle relazioni degli USR.

Il Maxiemendamento AS 1934, dopo un *iter* parlamentare burrascoso, nonostante le risolte proteste dei sindacati e della maggior parte delle associazioni professionali, è convertito, senza modifiche, in Legge 107/2015.

### Commento

L'istituzione del Comitato di valutazione dei docenti, in luogo del Consiglio d'Istituto, avrebbe dovuto riportare la funzione valutativa in seno ad un organo tecnico, tuttavia, la nomina dei docenti membri da parte del Collegio, lo rende un organismo elettivo. La natura della sua composizione diviene ancora meno chiara con la partecipazione dei genitori e degli studenti rappresentanti. In questo modo il metodo reputazionale, già sperimentato con il progetto “Valorizza” (in quel caso senza ambiguità), si sovrappone ad una valutazione specialistica.

Il contributo delle famiglie e degli studenti alla valutazione della scuola e dei docenti è di fondamentale importanza, tuttavia, la differenza tra il partecipare come

soggetto informato alla valutazione (con questionari di percezione, *focus groups*, interviste) e il divenire valutatore è sostanziale.

Anche i teorici della valutazione dei programmi più convintamente *consumer-oriented*, per i quali lo scopo della valutazione è il mettere in condizioni l'utente di selezionare il migliore tra differenti prodotti, considerano il valutatore un "sostituto illuminato" (Scriven, 2000) dell'utente, non arrivano ad assegnare all'utente stesso il ruolo di valutatore.

Nelle pratiche in atto nei paesi europei assumono, in molti casi, la funzione di valutatore i dirigenti scolastici, affiancati o meno dagli organismi dell'organizzazione scolastica, frequentemente valutatori esterni, insegnanti del medesimo o di altri Istituti, ispettori ministeriali (OECD, 2013).

In nessun caso il nucleo valutativo ha una composizione simile a quella prevista nel Maxi emendamento AS 1934, poi Legge 107/2015.

In quanto ai criteri di valutazione è lasciato ad ogni Comitato il compito di definirli, a partire dalle aree indicate: qualità dell'insegnamento, contributo al miglioramento dell'Istituto scolastico, dei risultati in merito alle competenze degli alunni, innovazione didattica e metodologica, collaborazione alla ricerca, documentazione, diffusione di buone pratiche, responsabilità nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione. Nel momento in cui si intraprende una valutazione i criteri dovrebbero essere già stabiliti, oltre che conosciuti dai soggetti che saranno valutati. È da prevedere senz'altro una certa flessibilità per rispondere alle peculiarità del contesto scolastico nel quale si svolge la valutazione, una completa discrezionalità ai Comitati (per almeno tre anni come prevede il Ddl) prelude alla creazione di profonde differenze nei criteri, da territorio a territorio, da Istituto a Istituto. Del resto, tale approssimazione è conseguenza dell'attuale mancanza di un profilo professionale del docente ben definito.

Di converso, vi è chiarezza sulla finalità della valutazione dei docenti: la premialità del merito. Nel provvedimento di legge si cita *la valorizzazione del merito e il riconoscimento del merito*. Si può supporre che per merito si intenda la manifestazione di un'eccellenza nello svolgimento di una funzione. Un aspetto di grande criticità è l'aver lasciato interamente ai Comitati di valutazione la responsabilità, di cruciale



importanza perché il disegno della valutazione sia coerente e di conseguenza la valutazione stessa sia equa, di definire sia quali aspetti della funzione premiare, sia gli strumenti da utilizzare allo scopo.

Vale la pena di soffermarsi sulla distinzione, nel testo di legge, tra riconoscimento e valorizzazione del merito: con “riconoscimento” si indica una gratifica, un compenso che riconosca da un punto di vista economico il merito; con “valorizzazione” si richiama il conferimento di valore al merito stesso. In un disegno premiale che voglia sostenere insieme alla motivazione estrinseca anche la motivazione intrinseca, è necessario che si tengano in considerazione entrambi gli aspetti. Il piacere di svolgere in modo particolarmente apprezzabile il proprio lavoro è rafforzato sia dalla gratifica economica, sia dall'essere posti in valore. La valorizzazione passa attraverso il riconoscimento economico almeno tanto quanto attraverso il riconoscimento sociale, interno ed esterno all'organizzazione. In questo passaggio si incappa nell'urgenza di recuperare il progressivamente diminuito, se non perduto, prestigio sociale di tutta la categoria degli insegnanti, messo in evidenza da recenti ricerche (Cavalli & Argentin, 2010). Rendere migliore la reputazione del singolo è una possibile strada, seppur non sufficiente, perché riacquisti credito l'intera categoria; una strategia da affiancare strutturalmente alla premialità è la qualificazione di tutti i docenti attraverso la formazione *in service*.

Entrambe le iniziative, la premialità e la formazione in servizio, si fondano implicitamente sul presupposto che il docente compia un'autovalutazione, nel caso della premialità per utilizzare le sue competenze in modo finalizzato e proficuo, nel caso della formazione per rafforzare aspetti della sua preparazione meno coperti o per perfezionare ulteriormente conoscenze consolidate.

Nonostante tutto questo, nel testo non è resa in alcun modo esplicita l'esigenza dell'autovalutazione, non se ne rintracciano elementi nella procedura di valutazione del merito del docente e tantomeno è prevista tra le competenze del profilo del docente, ancora non definito.

Si ripropone, sostanzialmente, un “vizio” dei decisori del nostro paese: nel Ddl 2934 prima, nel Maximendamento e nella Legge poi, in quanto alla costituzione e al metodo di lavoro del Comitato di valutazione, non si tiene conto delle lezioni apprese

dalle precedenti sperimentazioni. I progetti di valutazione e miglioramento condotti da Invalsi, su indicazione del Ministero dell'istruzione, hanno messo in luce alcune condizioni necessarie per la loro buona riuscita: l'esigenza di trasparenza nei criteri e nell'utilizzo delle informazioni (VSQ), l'opportunità di connettere la valutazione alla formazione (PQM), e ultimo ma non meno importante, l'ineludibilità di un passaggio autovalutativo (VM e Vales).

È, invece, presente nel testo della legge, un riferimento alla necessità di finalizzare le attività formative rivolte ai docenti in funzione del Piano dell'Offerta Formativa e del Piano di Miglioramento, quindi coerentemente con il processo autovalutativo (e di valutazione esterna) condotto dall'Istituto scolastico: *“Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche (Legge 107/2015, art 1, comma 124)”*.

In quanto alla fattibilità del piano di valutazione, per quanto riguarda l'impiego delle risorse e l'organizzazione, il piano proposto nella legge stanziava un fondo per gli incentivi premiali (ricavato dai tagli al MOF), dopodiché si sottolinea a più riprese, la costituzione e l'impegno dei Comitati di valutazione deve avvenire senza aggravii aggiuntivi per l'amministrazione. Un aspetto fortemente problematico, del quale probabilmente non si è tenuto conto, sono i tempi necessari per la procedura di valutazione dei docenti. Se prendiamo in considerazione un Istituto scolastico mediamente dimensionato, secondo una stima ottimistica i docenti da valutare possono essere circa 150, una volta che sia già pronto un *dossier* per ciascuno (che rimane comunque da apprestare), il Comitato può impiegare un'ora per la valutazione. Si tratta complessivamente di 150 ore di lavoro del comitato che sarà tenuto a riunirsi (per una cinquantina di volte?), vista la presenza di genitori e studenti, nel tardo pomeriggio o nella serata.

## 6.13

---

### IL DECRETO MINISTERIALE N. 850 DEL 27/10/2015

L'anno scolastico successivo all'approvazione della Legge 107/2015, ad ottobre, è emanato il Decreto sull'anno di formazione e di prova del personale docente. Il Decreto regola gli obiettivi, le modalità di valutazione del loro raggiungimento, la formazione e i criteri per la valutazione degli insegnanti in anno di prova. Finalità del periodo di formazione e prova è verificare le competenze professionali del docente, inerenti l'azione didattica, le attività ad essa preordinate e strumentali e l'ambito organizzativo dell'istituzione scolastica. La formazione, di 50 ore aggiuntive agli impegni di servizio, ha lo scopo di consolidare le competenze previste dal profilo docente e gli *standard* professionali richiesti.

I criteri per verificare la padronanza degli *standard* professionali da parte degli insegnanti sono il

- a) *Corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;*

- b) *Corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali;*
- c) *Osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente;*
- d) *Partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi dalle stesse previsti (art.4);*

È richiesto al docente in anno di prova di tracciare un primo bilancio di competenze (art. 5), in forma di autovalutazione strutturata, con la collaborazione del docente *tutor*. Il bilancio di competenze permette di elaborare un progetto di formazione coerente rispetto alle competenze possedute e agli aspetti da potenziare. Sono stabiliti, dal docente in anno di prova e dal dirigente scolastico, con il parere del docente *tutor* e tenuto conto dei bisogni della scuola, gli obiettivi di sviluppo delle competenze culturali, disciplinari, didattico - metodologiche e relazionali, così come la partecipazione alle attività formative (oltre a quelle obbligatorie) e l'uso eventuale delle risorse della Carta del docente (il *bonus* di 500 Euro assegnato, per lo sviluppo professionale, ad ogni docente nell'anno scolastico 2015-2016). Il bilancio di competenze è nuovamente tracciato dal docente al termine del periodo di formazione e di prova per registrare i progressi nella professionalità, la ricaduta della formazione e gli ulteriori sviluppi da realizzare.

Il testo del Decreto delinea le caratteristiche a cui devono rispondere le attività formative che si strutturano in incontri propedeutici e di restituzione finale, laboratori formativi, collaborazione *peer to peer* e osservazione in classe, formazione *on-line* (art. 6). Sono indicati anche i temi dei laboratori formativi, che devono impegnare 12 delle 50 ore di formazione: le risorse digitali e l'impatto sulla didattica, la gestione della classe e delle relazioni, la valutazione didattica e la valutazione di sistema, i bisogni educativi speciali, il contrasto alla dispersione scolastica, l'inclusione sociale e le dinamiche interculturali, l'orientamento e l'alternanza scuola - lavoro, le buone pratiche.

Sono dedicati alcuni articoli a definire anche la formazione *peer to peer* (art. 9) e la formazione *on-line* (art. 10). Da parte del corsista è prevista, nel corso della formazione *on-line*, la stesura di un *portfolio* professionale in formato digitale, che dovrà contenere:

- a) *Uno spazio per la descrizione del proprio curriculum professionale;*
- b) *L'elaborazione di un bilancio di competenze, all'inizio del percorso formativo;*
- c) *La documentazione di fasi significative della progettazione didattica, delle attività didattiche svolte, delle azioni di verifica intraprese;*
- d) *La realizzazione di un bilancio conclusivo e la previsione di un piano di sviluppo professionale (art.11).*

Segue un'affermazione che estende il valore formativo del *portfolio* in favore di tutta la platea dei docenti: *“Il portfolio assume un preminente significato formativo per la crescita professionale permanente di ogni insegnante (art. 11, comma 2)”*.

Gli articoli successivi definiscono il ruolo del docente *tutor* (art.12), le procedure per la valutazione del periodo di formazione e di prova (art. 13), la valutazione del medesimo periodo (art. 14), oltre che i compiti dei diversi soggetti istituzionali (art.15).

### Commento

Il Decreto Ministeriale n. 850/2015 nel regolamentare lo svolgimento dell'anno di formazione e di prova dei neo-assunti, introduce alcune importanti innovazioni nella formazione in servizio e nella valutazione dei docenti interessati. Il percorso formativo e valutativo del docente prende l'avvio da un'autovalutazione, si sviluppa con un progetto formativo il più possibile rispondente ai bisogni di conoscenza del soggetto in apprendimento e si conclude (provvisoriamente) con la stesura di un

Piano di Miglioramento. A sostenere il processo formativo e valutativo è una modalità *peer to peer*, nella quale il docente *tutor* accompagna il docente in anno di prova.

Lo strumento del quale il docente neo-assunto si serve per documentare il suo percorso e il suo piano di sviluppo professionale è il *portfolio*, redatto in formato digitale. Tale strumento di autovalutazione, finora oggetto di sperimentazioni rivolte perlopiù agli allievi (Guasti, 2005), è introdotto in via definitiva, almeno per i docenti in anno di prova, da questo Decreto.

Interessante anche l'inserimento, tra i temi trattati nei laboratori formativi, della *valutazione didattica* e della *valutazione di sistema* (autovalutazione di Istituto e Miglioramento), seppure, in seguito alle 3 ore previste, sia senz'altro necessario al docente un ulteriore approfondimento in merito.

I tempi di emanazione del Decreto (ottobre 2015) e di redazione del Bilancio di competenze (due mesi dopo la presa di servizio), costituiscono un problema oggettivo per la sua fattibilità e, probabilmente, per lo svolgimento dell'intero percorso formativo - valutativo.

Altro aspetto problematico è, ancora una volta, la definizione di un profilo professionale e degli *standard*; sono, infatti, citati nel Decreto, avrebbero dovuto essere definiti nel giro di qualche mese dall'approvazione della Legge 107/2015 da parte di una Commissione, in realtà ad oggi ancora non se ne ha notizia.

## 6.14

### CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

#### Valutazione dei docenti e valutazione delle scuole (autovalutazione)

Nel tornare all'inquadramento teorico e ai riferimenti epistemologici che sottostanno ad ogni pratica di valutazione della scuola e dei docenti, notiamo, tra il Regolamento di valutazione (D.P.R. n. 80/2013) e il Ddl "La buona scuola", un netto cambiamento di paradigma. Il processo valutativo degli Istituti scolastici, proposto dal regolamento di valutazione, si muove nella logica del modello CIPP di Stufflebeam, che somma le finalità formativa e sommativa ed è orientato al miglioramento, come messo in evidenza nella prima parte di questa trattazione. A partire dai progetti sperimentali, in modo particolare gli ultimi, Valutazione e Miglioramento e Vales, la valutazione dell'Istituto si impernia sull'autovalutazione e coinvolge in modo attivo, sia prima della valutazione esterna, sia dopo, nel Piano di Miglioramento, il personale docente e non docente.

Nella valutazione dei docenti disegnata dalla Legge 107/2015, invece, non è esplicitamente prevista alcuna forma di autovalutazione, bensì soltanto una valutazione esterna. È il Comitato di valutazione, infatti, che riconosce il merito dell'insegnante e ne giudica l'adeguatezza a ricevere il *bonus*. La mancanza di un passaggio autova-

lutativo nel disegno di valutazione dei docenti mette in discussione anche la tenuta dell'architettura di valutazione degli Istituti prevista dal SNV, tanto è vero che è possibile costruire l'autovalutazione dell'Istituto prevalentemente sulla base dell'autovalutazione dei docenti. L'insegnante può essere latore di uno straordinario patrimonio di informazioni in merito alla pianificazione e all'attuazione del curricolo, è in grado di riferire sulla qualità dei processi (di insegnamento - apprendimento, di valutazione, di inclusione dei disabili, di integrazione degli stranieri, di orientamento ...) che avvengono nella scuola. Sono sicuramente importanti anche le informazioni provenienti dagli allievi, dai genitori, dal tutto il personale dell'Istituto (dal dirigente *in primis*), ma la prerogativa del docente è quella di essere soggetto partecipe ed attivo sia nel processo di insegnamento - apprendimento che nelle attività di gestione dell'organizzazione scolastica e di rappresentare, quindi, un indispensabile anello per la conoscenza, la comprensione e la valutazione di quello che accade in una scuola.

La conduzione di una valutazione dei docenti che non includa l'autovalutazione comporta un sostanziale impoverimento nella comprensione dei processi, con la tendenza a sminuirne il valore e ad appiattirsi sui prodotti e sugli esiti. Plausibilmente, le ragioni che spiegano l'assenza dell'autovalutazione dalla proposta della riforma possono essere il carattere di autoreferenzialità e soggettività che le si attribuiscono, tali da reputarla non appropriata per la definizione di un giudizio, soprattutto se finalizzato all'assegnazione di un *bonus*.

In realtà, a rendere effettiva questa situazione è, principalmente, lo scollamento che si è prodotto tra il progetto di valutazione dei docenti e quello di valutazione delle scuole. Gli Istituti, nel corso della redazione del Rapporto di Autovalutazione (il principale strumento, previsto dal SNV, che veicola il processo di autovalutazione) sono tenuti ad autovalutare il proprio operato a partire dal contesto di appartenenza, attraverso un'analisi dei processi e un'interpretazione degli esiti. L'autovalutazione si fonda, oltre che sulle opinioni dei partecipanti alla valutazione, sulle informazioni, sui dati e sui documenti relativi alla scuola, forniti dall'Istituto stesso, dal Ministero e dall'Invalsi.

I valutatori esterni ripercorrono il medesimo processo, verificando, sempre attraverso dati, informazioni e opinioni, la corrispondenza dei giudizi assegnati dalla scuola; entrano nel merito dei processi inerenti la didattica (curricolo, programmazione e



valutazione, ambiente d'apprendimento, inclusione e differenziazione, orientamento e continuità) e dei processi relativi alla gestione e organizzazione (orientamento strategico e organizzazione della scuola, sviluppo e valorizzazione delle risorse umane, integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie). Se il RAV è redatto principalmente dai docenti e dal dirigente (di certo con l'apporto degli allievi, delle famiglie e del personale scolastico), si può affermare che essi conducano un processo autovalutativo dell'Istituto e, più o meno esplicitamente, della propria attività all'interno dell'Istituto.

È possibile, a questo punto, identificare l'apporto offerto dal singolo insegnante alla realizzazione del Pof e del Piano di Miglioramento, a partire da una sua autovalutazione?

Considerato che ogni progetto di arricchimento dell'offerta formativa o strumentale alla gestione della scuola e ogni incarico (coordinatore di dipartimento, referente di plesso, ...) è soggetto a verifica e valutazione, i progetti da parte del Collegio docenti, gli incarichi da parte del dirigente scolastico, si può sostenere che è possibile individuare la qualità del contributo offerto da ciascun docente alla qualità dell'offerta formativa, a partire da quanto riferito dal docente stesso. In altri termini, ad un'autovalutazione del docente fa seguito, internamente all'organizzazione, una valutazione del dirigente e, esternamente all'organizzazione, una valutazione dei valutatori esperti inviati dall'Invalsi. I valutatori, interni ed esterni, nell'effettuare la valutazione dell'Istituto, compiono implicitamente una valutazione, almeno in relazione a determinati aspetti, del docente.

L'opzione della legge di riforma, in favore della sola valutazione esterna dei docenti, potrebbe affondare le radici nella concezione che vede necessario realizzare una valutazione obiettiva solo a partire da informazioni e dati oggettivi. La ricerca di dati più oggettivi possibili, ancor meglio, di dati raccolti in modo valido e oggettivo, tramite metodologie di raccolta corrette, è una tra le principali preoccupazioni dell'*Evidence Based Evaluation*, corrente teorica nata e sviluppata negli Usa e nelle realtà anglosassoni. La complessità che governa l'ambito educativo impedisce, tuttavia, di affidarsi esclusivamente a leggi di causalità. A dimostrare il carattere contestuale al quale anche le evidenze sono sottoposte, è l'esistenza, già nella loro stessa definizione, di diverse accezioni e tendenze interpretative (Giovannini, 2014); ai

fini del nostro discorso teniamo in considerazione in qualità di evidenze: gli esiti, i risultati, “gli argomenti a sostegno di”, le prove di carattere oggettivo. Tali evidenze dovrebbero, quindi, essere la base sulla quale fondare una valutazione oggettiva, ma questo non significa debbano essere i soli elementi:

*(...) chi ha contribuito a elaborare una logica della valutazione mette in evidenza come siano molteplici gli elementi che entrano nel processo complessivo della valutazione (rilevazione dell'oggetto da valutare o valutando e formulazione del giudizio di valore). Pertanto, utilizzare l'espressione “basata su” a proposito della valutazione sembra attribuire un ruolo unico o prevalente nel processo valutativo alle evidenze. Basarsi su qualcosa può infatti veicolare la convinzione che quel qualcosa su cui ci si basa sia l'elemento fondamentale. Ma i modelli valutativi ci dicono che non è così. (...) Se si accetta il carattere costruttivo e contestuale dell'evidenza, appare chiaro che l'espressione basata sull'evidenza o base di evidenza debba essere interpretata con cautela: affermare che l'evidenza possa apparire come importante nella nostra decisione di agire è una cosa; affermare che essa sia il fondamento della nostra azione è un'altra (Schwandt, 2009, p. 2). (in Giovannini, 2014. P. 113-114)*

Se assumiamo che l'evidenza sia importante nella nostra decisione, non che sia il fondamento stesso della nostra azione, ne consideriamo l'apporto (attraverso l'utilizzo di dati, informazioni, esiti, prove di carattere oggettivo, argomenti a sostegno di) insieme ad altri elementi, all'autovalutazione dei docenti (e dell'Istituto) e alla valutazione d'Istituto.

### *Evaluating and rewarding*

La scelta della finalità premiale della valutazione dei docenti, operata nella legge 107/15, si basa sul presupposto che il riconoscimento del merito, in chiave competitiva, porti con sé un miglioramento della *performance*. L'equazione sulla quale si regge il disegno valutativo - premiale è che la valorizzazione del merito genera competizione, che a sua volta innesca meccanismi di miglioramento della *performance*.

È essenziale, tuttavia, ricordare che gli Istituti scolastici, oltre ad essere organizzazioni complesse, sono anche comunità professionali alle quali, in genere, i dirigenti e i docenti, sentono di appartenere. L'essere parte di una comunità professionale è riconosciuto come un valore dalle "persone di scuola" che, nei casi in cui l'Istituto opera in modo adeguato, trovano in esso un luogo nel quale confrontarsi, apprendere gli uni dagli altri e partecipare alla realizzazione di finalità condivise. L'introduzione, proposta dal testo de "La buona scuola", del tetto dei 2/3 dei docenti riconoscibili come meritevoli, tende ad innescare una competizione tra i docenti per essere inseriti nella graduatoria degli idonei a ricevere l'incentivo. Per alcuni versi, soprattutto sull'onda di una certa campagna mediatica, il confronto in termini competitivi riconosciuto con meccanismi premiali, sembrerebbe l'unica strada percorribile per migliorare la scuola e premiare i meritevoli. La "sfida" dei docenti dovrebbe essere, invece, nel potenziare le proprie competenze e, conseguentemente, nel portare il proprio contributo alla realizzazione del progetto della scuola, declinato nel Piano dell'Offerta Formativa e nel Piano di Miglioramento, non in una rivalità diretta tra l'uno e l'altro docente.

Il peso da attribuire agli ambiti per la valorizzazione dei docenti delineati dalla legge 107/2015 è differente, così come gli strumenti da utilizzare per la valutazione, nonostante questo nel testo sono messi tutti sullo stesso piano, lasciando al Comitato il compito della formulazione dei criteri (e della scelta ed elaborazione degli strumenti):

*Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:*  
*a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti; b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale (Comma 129).*

Per la valutazione della *qualità dell'insegnamento* ci si può affidare ad un percorso autovalutativo, validato da una valutazione esterna, all'osservazione in classe, al risultato delle prove di apprendimento *standardizzate*, ai questionari con le opinioni degli alunni e dei genitori, alla reputazione goduta dal docente ...; i due strumenti che forniscono maggiori informazioni sul processo di insegnamento - apprendimento sono l'osservazione in classe e l'autovalutazione del docente. Nella legge non vi è traccia di percorsi autovalutativi dell'insegnante e l'osservazione in classe, pur se sono in corso ricerche al riguardo (Poliandri & Romiti, 2014; Vannini & D'Ugo, 2015), è particolarmente complessa e costosa, le scuole finiranno inevitabilmente per schiacciarsi sugli esiti delle prove di apprendimento *standardizzate*, sulle opinioni degli allievi e dei genitori o si avvarranno della reputazione del docente. Gli esiti delle prove Invalsi e la reputazione di cui l'insegnante gode sono dati utili, con le cautele e i limiti suggeriti in precedenza in questa ricerca, si riferiscono, tuttavia, al *Product* (Stufflebeam, 1966); ignorano le informazioni riferite al processo, di fondamentale importanza per lo sviluppo professionale dell'insegnante. Qualche suggerimento in più sulla qualità del processo lo apportano i questionari sulle opinioni degli alunni e genitori, da rilevare però che i dati di tali questionari, per essere attendibili, vorrebbero incrociati a quelli dei docenti e della scuola, operazione che è molto onerosa per un Istituto scolastico.

In quanto al *successo formativo e scolastico degli allievi*, è così definito nell'ambito del processo di autovalutazione e valutazione dell'Istituto scolastico che porta alla stesura del RAV: "*I risultati scolastici rimandano agli esiti degli studenti nel breve e medio periodo. È importante che la scuola sostenga il percorso scolastico di tutti gli studenti garantendo ad ognuno il successo formativo (Poliandri, 2014. P. 6)*". Correttamente, la responsabile dell'area valutazione scuole dell'Invalsi, sottolinea che è la scuola a dover assicurare a ciascuno il successo formativo, il docente può accompagnare l'allievo in una parte del percorso ma non può garantirne l'esito complessivo. Il docente, anche quando fosse di ruolo e con una sede stabile, accompagna l'allievo per una porzione del suo cammino scolastico (lungo la scuola primaria, secondaria di primo o di secondo grado), inoltre si occupa di un ambito disciplinare o di una disciplina tra le molteplici che l'allievo apprende, come è possibile rintracciare il suo contributo al successo formativo dell'alunno? Un conto è sostenere che l'insegnante è responsa-

bile (insieme all'allievo e alle famiglie) del successo formativo dell'alunno, un altro è individuare quale sia il suo apporto individuale in un'opera collettiva.

Il *contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica* si può identificare, in modo limitativo, alla partecipazione del docente a progetti di carattere didattico o organizzativo, per la realizzazione del Piano dell'Offerta Formativa e del Piano di Miglioramento della scuola. Il coinvolgimento dell'insegnante può essere a diverso titolo: coordinatore del progetto, esperto, formatore, aderente con la propria classe; si tratta di definire, da parte del Comitato, quale livello di partecipazione è considerato un contributo al miglioramento. L'impegno e la preparazione richiesti sono legati al titolo al quale si partecipa al progetto, vorrebbero riconosciuti tutti, anche in misura differente. Se da un lato è molto più oneroso il coordinamento di un progetto, dall'altro è necessario che i docenti aderiscano con le loro classi e, seppur in misura inferiore, si prestino alla sua buona riuscita; è altrettanto vero che non ci si può aspettare che un insegnante coordini per anni impegnativi progetti, senza prevedere un'alternanza.

Seguono, nel testo di legge, i *“risultati ottenuti (dal docente o dal gruppo dei docenti) per il potenziamento delle competenze degli alunni”*, ambito con il quale ritorniamo alle difficoltà incontrate per la valutazione del successo scolastico, del successo formativo e della qualità dell'insegnamento, senonché in questo caso si fa diretto riferimento ai risultati: le competenze degli alunni. Come verificarne il potenziamento? Una possibile strada potrebbe essere il confronto tra gli esiti in entrata e in uscita, attraverso prove d'apprendimento comuni. In questo caso la difficoltà, oltre che nell'individuare le possibili con-cause del raggiunto o non raggiunto potenziamento, è la non consuetudine degli insegnanti a programmare per competenze e la particolare complessità di questo approccio al curriculum. Mentre per l'introduzione della programmazione per concetti, della quale si nutrivano i “Nuovi programmi” del 1985, il Ministero istituì un Piano poliennale di formazione che coinvolse tutti i docenti in servizio in quegli anni, altrettanto non è stato fatto per il modello di programmazione per competenze. Diversi Uffici scolastici regionali si sono impegnati a formare i docenti sulla declinazione delle “Indicazioni nazionali” in termini di competenze ma l'iniziativa non ha avuto la medesima capillarità.

Il riferimento della legge 107/2015 al docente o al gruppo di docenti cerca di rendere percorribile la valutazione secondo i risultati ottenuti, valutazione che chiama immediatamente in causa il calcolo del valore aggiunto. Come affermato precedentemente, il calcolo del valore aggiunto rappresenta una delle principali sfide della ricerca educativa, nonostante i risultati finora raggiunti permangono numerose questioni irrisolte, tanto che l'invito degli studiosi è alla cautela:

*I limiti presentati ci permettono, pertanto, di mettere in discussione l'uso del modello del valore aggiunto nell'ambito della misura dell'efficacia di scuole e classi; in particolare, risulta pericoloso applicare la logica che ne prevede l'uso per la presentazione di graduatorie e la distribuzione di premi determinati in relazione a tali misure (Gorard et al., 2013). L'uso del modello del valore aggiunto sarebbe quindi utilizzabile perché produttore di utili feedback, ma non come unico indicatore (Scherrer, 2011). (Rosa & Silva, 2014. P. 182)*

Seguono, nell'elenco degli ambiti da tenere in considerazione per la valutazione dei docenti, “l'innovazione didattica e metodologica, la ricerca didattica, la documentazione, la diffusione di buone pratiche educative”. Anche in questo caso è necessario addentrarsi in specificazioni: in quale misura il docente deve occuparsi di innovazione? È sufficiente che utilizzi una didattica innovativa in classe o deve promuovere progetti di più ampio respiro o, ancora, proporsi come formatore sulla tematica? La questione si pone analogamente agli ambiti della ricerca didattica, della documentazione e della diffusione di buone pratiche.

La valutazione del docente prevista dalla legge 107/2015 è a cadenza annuale, è previsto che in un anno scolastico il docente possa, con serietà e profitto, occuparsi sia dell'innovazione sia della ricerca, sia della documentazione sia della diffusione di buone pratiche educative? Le attività che questi ambiti sollecitano richiedono diverse fasi: un'attenta pianificazione, una puntuale attuazione, un'accurata valutazione e un'efficace diffusione, il rischio di renderle banali e forzatamente semplificate, nel tentativo di realizzarle in tempi brevi, è reale. Gli argomenti sollevati non negano né diminuiscono l'importanza dell'innovazione, della ricerca, della documentazione e diffusione di buone pratiche, tuttavia mettono in rilievo che la valutazione del do-

cente, in assenza di un piano di sviluppo professionale e di una selezione di indicatori da valutare, può portare il soggetto valutato a fagocitare attività e iniziative, oppure il comitato di valutazione a sminuire, realisticamente, la portata degli indicatori.

Gli ultimi ambiti di valutazione dell'insegnante, indicati dalla legge "La Buona scuola", sono l'assunzione "*delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale*". Il docente, per essere valutato come meritevole, si occupa del coordinamento di carattere organizzativo e didattico e prende su di sé responsabilità in ordine alla formazione del personale; anche in questo caso ci si chiede se, nel corso del medesimo anno scolastico, l'insegnante meritevole debba occuparsi del coordinamento di tutti e tre gli aspetti, organizzativo, didattico e formativo, o se sia ne sufficiente uno.

In definitiva, gli ambiti che il Comitato è tenuto ad utilizzare per la definizione degli indicatori di valutazione tendono a delineare un profilo professionale che, seppur incompleto, risulta articolato e ampio, inadatto ad essere valutato per intero in un solo anno scolastico (per una sua analisi comparativa si rimanda al capitolo successivo).

I comitati di valutazione hanno, a questo punto, due possibilità, selezionare alcuni indicatori ritenuti più cogenti di altri, oppure abbassare il livello richiesto (implicitamente) per tutti gli indicatori.

Ogni Istituto scolastico, tramite il Comitato, adotterà una propria linea, dando origine a potenziali sperequazioni nella valutazione dei docenti.

### **Progettazione, autovalutazione e valutazione**

Il compito, improbo, del comitato di valutazione sarebbe agevolato da una visione sistemica della valutazione dei docenti, che la intenda strettamente connessa alla valutazione dell'Istituto scolastico e a quella degli allievi. La selezione degli indicatori da valutare, appurato in precedenza che non è possibile e nemmeno proficuo valutare tutto, discende dalla stessa pianificazione dell'Istituto che prende corpo nel Pof e nel Piano di Miglioramento. A loro volta, è corretto ricordare, i documenti di pianificazione e progettazione della scuola si rifanno alle Indicazioni Nazionali e, si auspica, alle competenze chiave indicate dalla Commissione Europea.

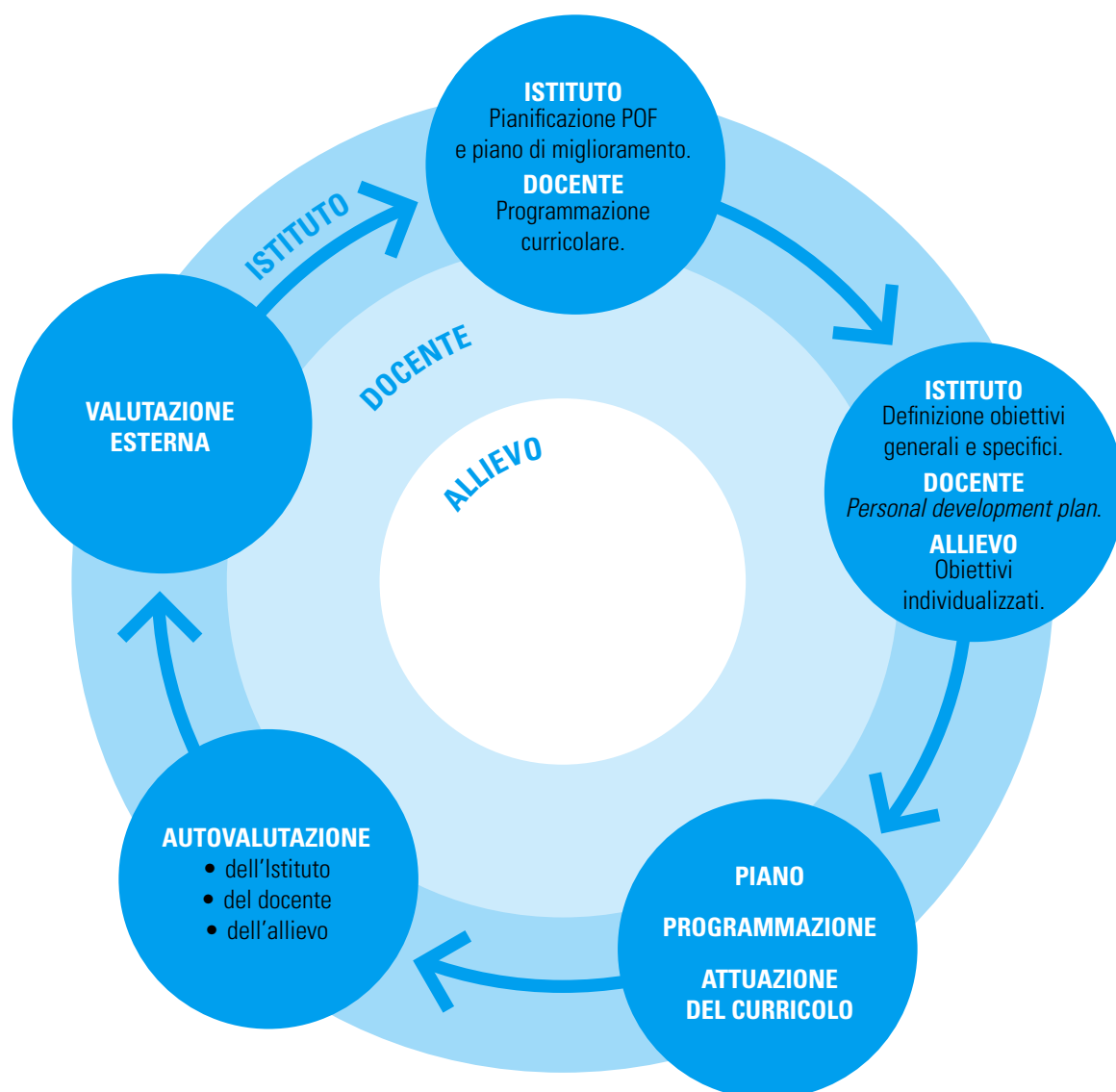
Il docente, se si opera secondo questo criterio, si ritrova ad essere il *trait d'union* tra la pianificazione e l'attuazione del curricolo, un partecipante insostituibile all'autovalutazione d'Istituto e il promotore dell'autovalutazione e della valutazione dell'allievo, come potrebbe non essere agente della propria autovalutazione? Verrebbero a mancare le informazioni indispensabili per l'autovalutazione e la valutazione della scuola e cadrebbe il principio secondo il quale l'insegnante continua ad apprendere nel corso della sua vita professionale. L'autovalutazione, infatti, diviene per l'insegnante uno strumento di autoregolazione per indirizzare il proprio aggiornamento in funzione delle esigenze formative che ravvisa nel corso del processo di insegnamento - apprendimento e dell'attività per il buon andamento dell'Istituto scolastico.

L'immagine che segue intende evidenziare il ruolo chiave che assume l'autovalutazione nell'accompagnare il curricolo dalla pianificazione - programmazione, all'attuazione, alla valutazione esterna; il docente, in questo ciclo ricorsivo e continuo, riveste un ruolo nodale, situato tra l'attività dell'Istituto e i processi di insegnamento - apprendimento dell'allievo. Esiste, inoltre, una connessione tra le finalità e gli obiettivi che l'Istituto si prefigge e le competenze che preminentemente il docente necessita di consolidare o acquisire. È bene prevedere, in modo particolare nell'autovalutazione ma anche nella valutazione esterna dei docenti, la possibilità di personalizzare gli indicatori da valutare, che rientrino nel profilo professionale e, allo stesso tempo, lo arricchiscano e lo rendano personale e rispondente al contesto scolastico

*The school is stronger with a diverse staff, with teachers who serve a variety of role modelings, with different philosophies and cultural orientations. Differentiated staffing calls for different standards for individual faculty members. The quality of teaching then is not one rubric fits all but according to a different contract with each teacher (Stake, 1998. P. 8).*



Figura 17: **Ruolo del docente nella progettazione, realizzazione e valutazione del curricolo d'Istituto.**



Fonte: Fontani, E. (2015).

### La scuola come “*professional learning community*” e la valutazione dei docenti

La convinzione che la realizzazione di una buona scuola si debba non semplicemente alla somma di tanti buoni insegnanti, bensì a quello che scaturisce dalla loro sinergia e collaborazione, mi induce a soffermarmi sull'idea di scuola come “*professional learning community*” e a ciò che implica rispetto alla valutazione dei docenti.

Sia il Piano dell'Offerta Formativa che il Piano di Miglioramento sono, infatti, frutto di una progettualità condivisa, alla quale la maggior parte dei docenti, in forme e misure differenti, partecipa.

Anche senza dare per scontato che esista già ovunque, il valore della “*professional learning community*” (DuFour, 2004) oltre che essere sostenuto dagli esperti, è piuttosto condiviso dai docenti. La maggioranza delle associazioni professionali (nello specifico: MCE, CIDI, AIMC) e alcuni dei sindacati di categoria (ad esempio CGIL e CISL) nei loro documenti asseriscono frequentemente che la comunità professionale costituisce per i docenti un importante punto di riferimento. È sicuramente importante preservare questo valore anche nel prevedere un sistema di valutazione dei docenti. Come fare in modo che la valutazione non sia la celebrazione del singolo, piuttosto un riconoscimento sostenuto dal gruppo degli insegnanti? Innanzitutto nell'impostare la valutazione sulla base del contributo dato dal docente alla realizzazione degli obiettivi (oppure secondo gli *standard*) e non tramite il confronto diretto tra i soggetti, attenuerebbe il meccanismo competitivo e consentirebbe di preservare il patrimonio delle “comunità professionali” presenti nella scuola.

Si dovrebbe, inoltre, tenere in considerazione nella valutazione, l'apporto fornito dal singolo al gruppo (che sia al *team* della classe, al dipartimento, al plesso o all'Istituto): “*Both individual and team contributions need to be considered if teaching is to be evaluated at all (Stake, 1998. P. 7)*”.

Il docente è chiamato, comunque, a “*hold yourself accountable for results (DuFour, 2014. P. 1)*” anche nel lavoro cooperativo, questa è una condizione necessaria perché la collaborazione non divenga un facile alibi per le proprie responsabilità.

Poste queste condizioni, se vi è uno sviluppo professionale del singolo insegnante, purché tale sviluppo sia in linea di principio accreditato dal gruppo dei docenti, perché non riconoscerlo con una progressione di carriera? In ogni gruppo sono presenti alcuni insegnanti ai quali ci si riferisce per avere un'indicazione, un parere, un sostegno, in virtù della loro maggior conoscenza, esperienza, perizia; la loro competenza, che fosse di carattere gestionale, di tutoraggio e formazione o didattico - metodologica, sarebbe da riconoscere formalmente.

### **Standard definiti a partire dall'esercizio della professione**

Si intende immediatamente come la trasparenza nella valutazione dei docenti divenga un elemento tutt'altro che trascurabile. Fondamentale, in quest'ottica, la definizione degli indicatori da valutare che, date le differenze territoriali e lo spazio di manovra attualmente lasciato dalla L. 107/2015, possono risultare profondamente diversi da Istituto a Istituto.

Tale definizione dovrebbe essere l'esito di un processo condiviso, di un'ampia indagine sulle attività svolte da coloro che svolgono la professione quotidianamente. In questo modo i docenti si riconoscerebbero nei profili professionali e nei livelli di competenza (*standard*) individuati nel corso della ricerca.

Una valutazione sugli *standard* di competenza professionale, a partire da un profilo ben definito, eviterebbe la competizione diretta tra i soggetti valutati e potrebbe essere stimolo autentico per il miglioramento personale. Ciascun docente vedrebbe riconosciuto il "capitale professionale" accumulato fino a quel momento, per procedere ad accrescerlo verso dei traguardi di competenza riconosciuti e significativi, finalizzati al riconoscimento di una professionalità acquisita.

Sicuramente nel nostro paese esistono due difficoltà di ordine culturale nell'apprezzare una valutazione riferita alle competenze e agli *standard*: l'inquadramento giuridico del docente, non considerato come professionista e la concezione di *standard* come vincolo e imposizione.

### **E l'anzianità?**

Nel disegno retributivo delineato da "La Buona Scuola" l'aver ottenuto per tre anni consecutivi l'incentivo al merito è condizione necessaria per ottenere il passaggio di fascia stipendiale; l'aver azzerato completamente il criterio dell'anzianità sembra dettato più da ragioni di opportunità economica che dall'intento di premiare i docenti virtuosi. In tal modo, infatti, si prevede di escludere una platea di 1/3 dei docenti da una benché minima progressione stipendiale.

L'anzianità, in qualunque altro ambito lavorativo, è riconosciuta senza troppe complicazioni come un valore: il lavoratore con più anni di servizio conosce meglio l'am-

biente e le dinamiche che lo regolano, opera con sicurezza ed esperienza, supera problemi incontrati e affrontati in forma simile sul suo cammino. La teoria del *reflective practitioner* (Schön, 1983), richiamata in altre parti del presente lavoro, supporta la tesi che il professionista abbia la capacità di riflettere sull'azione e di intraprendere un processo di apprendimento continuo; l'anzianità di servizio può fare la differenza nel professionista che pratica questa forma di riflessione e di apprendimento. In che modo favorire e assicurare che questo avvenga è, sostanzialmente, l'argomento di questo studio e, forse, uno dei punti più deboli del progetto valutativo della legge.

### Sviluppo professionale e struttura di carriera

L'insegnamento si caratterizza come attività professionale che coinvolge pienamente il soggetto, pressoché in ogni suo momento; la formazione, la progettazione, la relazione, la valutazione, impegnano il docente con tutta la sua conoscenza, competenza, modo di sentire ed esperienza.

Risulta incongruente valutare il docente servendosi solo ed esclusivamente di una valutazione esterna che procede al di fuori del soggetto e, soprattutto non gli fornisce i necessari elementi e suggerimenti per migliorare la propria azione d'insegnamento. Appare, inoltre, limitativo premiare il merito secondo la *performance* anno per anno, senza un disegno di valutazione e miglioramento di più ampio respiro. Implicitamente si disconosce la possibilità che, nel corso degli anni e a determinate condizioni, il docente possa acquisire un livello stabile ed esperto di competenza.

Il raggiungimento di questo livello esperto di competenza richiede un'attestazione in una corrispondente struttura di carriera.

Il docente che negli anni ha costantemente partecipato all'attuazione del progetto di Istituto, ha partecipato ad attività di formazione, possiede eventuali titoli culturali superiori a quello richiesto per l'accesso alla professione, può richiedere di essere valutato per l'accesso alla "fascia esperta".

La valutazione, in coerenza con quanto affermato in precedenza, deve prendere le mosse da un percorso autovalutativo del docente, dal momento che la competenza di valutare (e autovalutare) deve costituire un fondamentale tassello del suo patrimonio professionale. In tal modo è possibile all'insegnante tracciare, contestualmente

all'autovalutazione e alla valutazione, un piano di sviluppo personale e professionale (*Mind tool*, 2007-2010) in linea con la finalità di miglioramento della valutazione stessa.

Potrebbe essere una commissione di valutazione, composta da docenti interni ed esterni all'Istituto, dal dirigente e da un ispettore, a vagliare la richiesta di riconoscimento del docente, attraverso un colloquio supportato da un *dossier* a carattere autovalutativo.

Tra i docenti componenti la commissione è richiesta la presenza di un insegnante della medesima disciplina (nel caso delle scuole secondarie soprattutto), di un insegnante dello stesso Istituto e del dirigente che conoscano il contesto nel quale il soggetto da valutare ha operato, di un docente di altro Istituto che favorisca il confronto e di un ispettore a garantire la regolarità della procedura di valutazione.

Alcune delle possibili forme di autovalutazione praticabili dai docenti saranno prese in esame nel capitolo successivo.

## Capitolo 7

---

# LA VALUTAZIONE E L'AUTOVALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE NELL'*ITER* LEGISLATIVO E NEI PROGETTI SPERIMENTALI IN ITALIA

Questa parte della ricerca è dedicata ad individuare ed analizzare gli elementi di autovalutazione presenti sia nei passaggi legislativi e contrattuali che riguardano gli insegnanti, sia nei progetti sperimentali e nei provvedimenti di legge inerenti la valutazione della scuola e dei docenti.

Per fare un passo indietro e ritornare agli autori di riferimento della presente ricerca, la necessità che l'autovalutazione rientri nelle pratiche dell'insegnante è sottolineata da Scriven che la ritiene condizione per il successo e il miglioramento professionale:

*You didn't sign on to do things the way the principal likes to see them done, when that's just a matter of style. But you did sign on to do a good job as a teacher, so it's up to you to be sure that you are successful—and preferably improving as well. You can do this by using serious self-evaluation and for objectivity, subjecting yourself to evaluation by others chosen or accepted by you (this is one of the elements in Professionalism on the DOTT) (Scriven, 2005. P. 10).*

Secondo Scriven l'autovalutazione fa parte della professionalità del docente (*professionalism*), rientra quindi nei suoi compiti, e, soprattutto, è la base per il suo sviluppo professionale: “*Teachers should use their awareness of their own areas of strength and weakness (arising from the systematic self-evaluation mentioned above, using this list or another) as a basis for a continuous process of professional development (Ibidem. P. 26)*”.

Nel pensiero di Stake il richiamo verso la pratica autovalutativa è implicitamente contenuto nella sollecitazione a costruire la valutazione attraverso la condivisione dei significati tra i partecipanti e l'intento di comprendere a fondo la realtà. L'appello dell'autore potrebbe essere, allora, ad essere pienamente coinvolti nella valutazione e, conseguentemente, ad assumersi le responsabilità per il cambiamento che ne deriva.



## 7.1

---

### L'AUTOVALUTAZIONE COME STRUMENTO QUALITATIVO PER VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE

La ricerca di aspetti autovalutativi nella legislazione, nei progetti di valutazione e nei provvedimenti recentemente attuati (Regolamento di valutazione, Direttiva triennale e Legge 107/2015, dei quali si tratterà ampiamente nel corso del capitolo) è volta ad indagare se sia avvenuto un mutamento nel paradigma della valutazione, se il soggetto che apprende sia posto al centro del processo valutativo.

Nel nostro caso specifico si tratta del docente, ma il medesimo discorso si applica allo studente: la valutazione è considerata essa stessa un apprendimento, ragione per la quale il soggetto è messo in condizione di praticare la valutazione per impadronirsi della competenza del valutare?

L'autovalutazione diviene lo strumento principe tramite il quale agire la valutazione e, in modo progressivo, comprenderne e approfondirne gli aspetti.

Sorgono, tuttavia, molteplici problemi: quali competenze il docente autovaluta? Con quali strumenti?

Una possibile risposta, rispetto alle competenze da valutare, è data dai profili professionali presi in esame in questa porzione dello studio; in quanto agli strumenti compiremo un'attenta analisi di quelli utilizzati nei progetti sperimentali, nel Sistema Nazionale di Valutazione, nel Decreto Ministeriale 850 del 27/10/2015, relativo all'anno di prova per i docenti neo-assunti. Non mancherà una proposta, a titolo esemplificativo, di uno strumento autovalutativo del quale i docenti potrebbero avvalersi.

## 7.2

---

### INDICATORI DI COMPETENZA E VALUTAZIONE DEI DOCENTI ATTRAVERSO L'ITER LEGISLATIVO E CONTRATTUALE

Il profilo professionale che emerge dall'analisi in sequenza cronologica delle leggi e dei contratti del personale della scuola, come abbiamo rilevato nel precedente capitolo, non rispecchia una concezione unitaria e organica di “buon insegnante”. Senza riprendere i testi nel merito dei contenuti complessivi ne individuiamo alcuni elementi, in particolare la forma in cui sono espresse le affermazioni riguardanti l'insegnante, che possono suggerire riflessioni e sviluppi.

A partire dalla prima legge presa in considerazione, le “*riconosciute competenze culturali e professionali, unite ad un'adeguata anzianità (art. 3, L. 165/1958)*”, richiamate dal “concorso per merito distinto” del 1958, ci dicono del prestigio e della credibilità di cui godevano i docenti dell'epoca, ma ben poco ci indicano rispetto alle competenze stesse, la cui declinazione viene data per scontata e, in modo implicito, socialmente riconosciuta.

L'idealità di cui è permeato il provvedimento trasparente, nei Decreti Delegati, dalle parole dedicate a tratteggiare la funzione docente che è intesa “*come esplicazione*

*essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità (art. 2, D.P.R. 417/1974)".*

Da una dichiarazione pressoché valoriale si passa, nel testo, ad un'elencazione di doveri del docente che potrebbe costituire una base per esplicitare ulteriormente le azioni da compiere (similmente ai "Duties of teacher" di Scriven, aggiornata nel 2015):

- a) *Curano il proprio aggiornamento culturale e professionale, anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi;*
- b) *Partecipano alle riunioni degli organi collegiali di cui fanno parte;*
- c) *Partecipano alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, deliberate dai competenti organi;*
- d) *Curano i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi;*
- e) *Partecipano ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui siano stati nominati componenti."(Ibidem).*

Restano scoperti, per completare il profilo del docente e per un'eventuale valutazione, tutti gli aspetti strettamente connessi all'insegnamento, la preparazione nei contenuti disciplinari e nella didattica, le relazioni con gli allievi, con i colleghi e il dirigente, il rapporto con le famiglie ..., elementi che vengono recuperati nel testo, nell'articolo in cui si tratta della valutazione del servizio su richiesta dell'interessato.

Nel profilo per la valutazione del servizio del docenti (Ibidem. Art.66) si parla di qualità intellettuali, di preparazione culturale e professionale (con eventuali pubblicazioni), di diligenza e comportamento nella scuola, di efficacia dell'azione didattica ed educativa, di sanzioni disciplinari, di partecipazione ad attività di sperimentazione, di collaborazione con i colleghi, di rapporti con le famiglie, di attività speciali

nell'ambito scolastico, si lascia, inoltre, aperta la possibilità di inserire indicatori di valutazione non presenti nell'elencazione.

Come si rileverà a seguire, in un confronto degli elementi del profilo docente che emergono dai Decreti Delegati con il *metaframework* (Danielson, 2011), le richieste presenti nel D.P.R. coprono in modo completo i Domini della Programmazione e preparazione, dell'Ambiente della classe, dell'Insegnare e della Responsabilità professionale; l'aspetto che può costituire un problema è la formulazione delle richieste stesse, non spendibile in modo immediato per una valutazione, bensì orientativa per la declinazione di comportamenti e azioni più specifiche.

È previsto che la valutazione “*non si conclude con giudizio complessivo, né analitico, né sintetico e non è traducibile in punteggio (Ibidem)*”, con un'indicazione che ha quasi il gusto di un rompicapo.

Il criterio per attribuire il Fondo incentivante, istituito con il Contratto scuola 1985-1987, diviene non più la qualità del servizio prestato, bensì la disponibilità, da parte dell'insegnante, a partecipare a programmi relativi ad attività di tipo didattico, di collaborazione con il dirigente e gli organi collegiali, di orientamento, innovazione, aggiornamento, miglioramento della gestione amministrativa, in vista dell'autonomia degli Istituti e dell'informatizzazione dei servizi. Gli aspetti del servizio esplicitati interessano sia l'attività didattica, sia i doveri del docente, sia la partecipazione alla vita della comunità scolastica, senza però che il testo entri nello specifico dell'impegno richiesto, delle attività previste, delle competenze necessarie e dei risultati conseguiti; il più delle volte saranno i Collegi Docenti a stabilire, nello specifico, i criteri per l'assegnazione dell'incentivazione.

Dieci anni più tardi, nel Contratto Scuola del 1995, si delinea il profilo professionale di un docente che possieda “*competenze disciplinari, pedagogiche, metodologiche - didattiche, organizzativo - relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano ed approfondiscono attraverso il maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio, di ricerca e di sistematizzazione della pratica didattica (art. 6, Ccnl 4 agosto 1995)*”. Anche in questo caso le competenze nominate coprono l'intero arco dei Domini individuati da Danielson (2011).

La dicitura indica gli ambiti che dovrebbero comporre il profilo del docente, non specifica, tuttavia, quali indicatori li vanno a comporre. Il docente che possiede competenze metodologiche - didattiche, ad esempio, che cosa deve saper fare? Elaborare una programmazione annuale, apprestare gli interventi quotidiani in classe, preparare prove di verifica e la relativa valutazione, programmare interventi didattico - educativi inclusivi, utilizzare le tecnologie ...

Dal testo del '95 è introdotto, *in nuce*, il concetto di autovalutazione, nell'affermare che le competenze si sviluppano e approfondiscono attraverso l'esperienza didattica, lo studio, la ricerca e la sistematizzazione della pratica. Questo processo di affinamento delle competenze porta a pensare, anche se non se ne fa menzione, ad una contestuale operazione di autovalutazione, da parte del docente, delle proprie esigenze conoscitive.

Il Contratto introduce anche, come presentato nel presente capitolo, le figure di sistema (con profili di specializzazione di carattere scientifico, didattica, pedagogico, organizzativo, gestionale e di ricerca), che di fatto non hanno preso corpo, e propone “*eventuali implicazioni sul sistema di progressione professionale del personale interessato (art.8)*”. L'aggettivo «eventuali» prevarrà su tutto il resto.

Segue di pochi anni il Regolamento dell'Autonomia degli Istituti scolastici (Dpr 275/1999), che ascrive ai docenti la responsabilità della progettazione e attuazione del processo di insegnamento - apprendimento e che traccia un profilo del docente, già analizzato in precedenza, intorno all'autonomia progettuale, didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Il testo specifica che l'autonomia progettuale è in funzione dell'elaborazione del Piano dell'offerta formativa; l'autonomia didattica per la flessibilità organizzativa, il recupero, il sostegno, l'interdisciplinarietà, i percorsi individualizzati, l'articolazione in gruppi diversi dalla classe, la continuità e l'orientamento; l'autonomia organizzativa è in favore dell'innovazione e del miglioramento.

L'indicazione delle tematiche alle quali dare rilievo all'interno dell'autonomia esprime un orientamento circa l'idea di scuola del legislatore, ma non sono fornite specificazioni, né in questo né in altri documenti correlati, sulle competenze richieste al “docente dell'autonomia”. Se l'insegnante si deve muovere in autonomia didattica

per quanto riguarda, ad esempio, i percorsi individualizzati, che cosa deve sapere e saper fare, oppure, quali azioni deve compiere per realizzare tali percorsi?

Anche riguardo all'autonomia di ricerca (art.6), per la quale il legislatore specifica i temi sui quali le istituzioni scolastiche, singolarmente o associate tra loro, devono aver attenzione, non vi sono particolari indicazioni rispetto al profilo del docente chiamato in causa attiva.

Le diverse "autonomie" delle quali tratta il Regolamento rispondono in modo completo ai Domini del *metaframework* qui utilizzato per il confronto.

Il successivo Contratto scuola del 1999, contestuale al Regolamento dell'autonomia, ricalca la definizione del profilo professionale dei docenti del precedente testo, soggiungendo che *"I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola (art. 23, Ccnl 26 maggio 1999)"*. È suggerita una declinazione dei contenuti della prestazione professionale, nell'ambito degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione, ma "su misura" rispetto alle esigenze scaturite dal Piano dell'offerta formativa. Secondo questo principio, nel medesimo Contratto, sono istituite le Funzioni Obiettivo *"Per la realizzazione delle finalità istituzionali della scuola in regime di autonomia (art. 28 Ccnl maggio 1999)"*. Il Contratto del '99 è anche il testo del "Concorso" indetto dal ministro Berlinguer, del quale si è già ampiamente trattato. Di fatto, però, di un profilo docente declinato in funzione di una possibile valutazione, non vi è ancora traccia.

Una decina di anni dopo, nel decreto per la formazione iniziale (D.M. 249/2010) che regola gli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, si tenta di definire organicamente il profilo professionale. Il futuro docente dovrà possedere competenze psico-pedagogiche, metodologico - didattiche, organizzative e relazionali, competenze per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, linguistiche, digitali e per l'integrazione degli alunni disabili. Sono indicati, nel decreto, gli obiettivi formativi del Corso di laurea, a titolo esemplificativo consideriamo l'obiettivo *"d) essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto"*

*(lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie (Tabella 1, DM. 249/2010))”.*

Restando sul piano formativo, non operativo - professionale, ci si chiede quali siano le conoscenze che gli studenti devono possedere al termine degli studi, ad esempio, devono conoscere i modelli di programmazione, di valutazione, le metodologie, gli strumenti, le tecniche, le tecnologie ... e ancora, a quale livello di padronanza sono tenuti a conoscere i contenuti? Non è prevista una scansione dei contenuti, né una progressione delle conoscenze. Come già detto in precedenza, la formulazione orientativa delle competenze del futuro docente, non genera un profilo professionale del quale avvalersi in funzione valutativa.

In quanto alla pratica dell'autovalutazione, l'unico accenno, implicito, è quello rintracciato nel Contratto del 1995.

### **Gli indicatori di competenza dell'insegnante, dal 1974 ad oggi, a confronto con il *metaframework* di Danielson**

Gli indicatori di competenza del docente, rilevati nel paragrafo precedente, a partire dai Decreti Delegati del 1974 per finire con il D.M. 249/2010, sono messi a confronto con il *metaframework* di Danielson (2011).



Tabella n. 27: **Corrispondenza tra i *metaframework* e i referenziali presenti nelle leggi e contratti.**

Dominio	Componenti	Referenziali Italia
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	<i>Attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa (Funzione docente 1974).</i> <i>La valutazione è motivata tenendo conto delle qualità intellettuali, della preparazione culturale e professionale, anche con riferimento a eventuali pubblicazioni (1974).</i>
	1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi	<i>Competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, di ricerca (1985).</i>
	1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	<i>Competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, di ricerca e valutazione (1999).</i>
	1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	
	1.5 Progettare percorsi didattici coerenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possedere conoscenze disciplinari</li> <li>• essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini (...)</li> </ul>
	1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti (...)</li> <li>• essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto(...)</li> </ul> <i>(Formazione iniziale 2010).</i>
2. Ambiente della classe		<i>(...) dell'efficacia dell'azione educativa e didattica (1974).</i>
	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento	<i>Competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, di ricerca (1985).</i>
	2.2 Gestire le attività in classe	
	2.3 Gestire il comportamento degli allievi	<i>Competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca (1999).</i>
	2.4 Organizzare lo spazio fisico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• possedere capacità relazionali e gestionali</li> </ul> <i>(Formazione iniziale 2010).</i>

Dominio	Componenti	Referenziali Italia
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi 3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 3.3 Ottenere impegno dagli allievi 3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<p><i>(...) dell'efficacia dell'azione educativa e didattica, di attività speciali nell'ambito scolastico e di ogni altro elemento che valga a delineare le caratteristiche e le attitudini personali, in relazione alla funzione docente (1974).</i></p> <p><i>(...) attività di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità (1974).</i></p> <p><i>Competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, relazionali e di ricerca (1985).</i></p> <p><i>Competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca e valutazione (1999).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini (...)</i></li> <li>• <i>possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti (...)</i></li> <li>• <i>essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (...)</i> (Formazione iniziale 2010).</li> </ul>

Dominio	Componenti	Referenziali Italia
4	Responsabilità professionale  4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 4.2 Tenere una documentazione dettagliata 4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 4.4 Partecipare alla comunità professionale 4.5 Crescere e progredire professionalmente 4.6 Tenere una condotta professionale	<p>(...) espletano le altre attività connesse con la funzione docente tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica e della partecipazione al governo della comunità scolastica (Funzione docente 1974).</p> <p><b>Doveri:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curano il proprio aggiornamento culturale e professionale, anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi;</li> <li>• Partecipano alle riunioni degli organi collegiali di cui fanno parte;</li> <li>• Partecipano alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, deliberate dai competenti organi;</li> <li>• Curano i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi;</li> <li>• Partecipano ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui siano stati nominati componenti (1974).</li> </ul> <p>(...) della diligenza, del comportamento nella scuola, delle eventuali sanzioni disciplinari dell'attività di aggiornamento, della partecipazione ad attività di sperimentazione, della collaborazione con altri docenti e con gli organi della scuola, dei rapporti con le famiglie degli alunni (1974).</p> <p>Competenze organizzative e di ricerca (1985).</p> <p>Competenze organizzativo-relazionali, di ricerca e documentazione (1999).</p> <p>Essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica (...) (Formazione iniziale 2010).</p>

Fontani E. (2015)

Come si può notare, in tutti i provvedimenti (che siano Decreti o Contratti scuola), sono presenti indicatori relativi ad ognuno dei quattro Domini, si potrebbe, invece, fare dei distinguo rispetto alle Componenti.

Curiosamente, in nessuno dei testi è considerata la Componente della *Conoscenza degli allievi* (se non includendola nelle competenze psico-pedagogiche); le Componenti della Riflessione sulla pratica e della Crescita e sviluppo professionale fanno capolino nel Contratto del '95, dove si dichiara che le competenze del docente “*si sviluppano ed approfondiscono attraverso il maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio, di ricerca e di sistematizzazione della pratica didattica (art. 6, Ccnl 4 agosto 1995)*”. Della Componente Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento si tratta, per la prima volta, nel Contratto del 1999.

La figura che segue mette in evidenza la misura in cui sono coperti i Domini, in funzione del livello di padronanza delle competenze richiesto, secondo quanto indicato dall'insieme dei provvedimenti legislativi italiani.

Figura 17: **Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (leggi e contratti in Italia)**



Fontani (2015).

La rappresentazione grafica rivela una spiccata prevalenza delle Componenti relative alla Responsabilità professionale e una presenza cospicua di Componenti inerenti

l'Ambiente della classe e l'Insegnare. Meno attenzione è dedicata alle Componenti della Pianificazione, il che può denotare il poco rilievo assegnato alla preparazione iniziale e alla formazione *in service*, o perlomeno, al fatto che siano dati per scontati.

## 7.3

---

### L'AUTOVALUTAZIONE DELLA SCUOLA E DEGLI INSEGNANTI NEI PROGETTI SPERIMENTALI

Si prendono in esame, per ricercare al loro interno elementi che rimandano all'autovalutazione della scuola e dei docenti, i progetti sperimentali condotti in Italia, fino all'emanazione del Regolamento di valutazione (D.P.R.80/2013) e della Legge 107/2015.

Per ogni progetto si tiene in considerazione l'importanza rivestita dall'autovalutazione nel disegno complessivo del progetto stesso, l'utilizzo di strumenti auto valutativi (che divengono oggetto di analisi) e la presenza di esplicita attenzione ai processi valutativi nei confronti degli studenti.

Dall'analisi degli strumenti valutativi impiegati emerge, inoltre, il profilo professionale del docente che ciascun progetto veicola.

### 7.3.a Elementi di autovalutazione presenti nel progetto VSQ

Il progetto sperimentale VSQ, descritto nelle sue caratteristiche nel capitolo precedente, annovera tra i suoi obiettivi quello di “*diffondere una cultura dell’autodiagnosi e aumentare la responsabilizzazione delle scuole sugli apprendimenti degli studenti e sui comportamenti professionali, al fine di raggiungere una maggiore trasparenza nei risultati*”<sup>1</sup>.

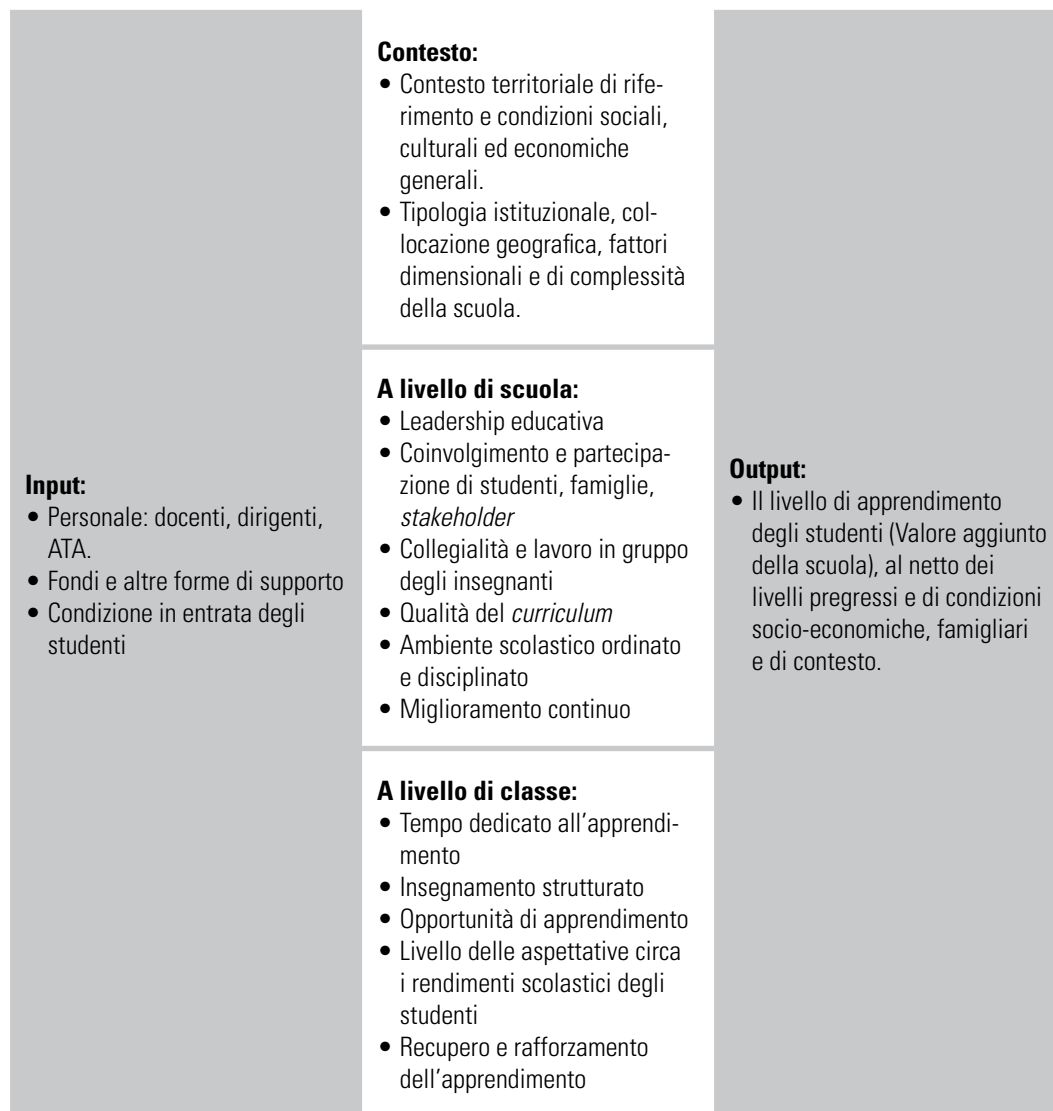
Il primo aspetto a carattere autovalutativo è da individuare, similmente al progetto Valorizza, nell’opzionalità della candidatura alla sperimentazione, in questo caso determinata da parte della scuola e non del singolo docente.

L’autovalutazione è presente nel progetto VSQ a due differenti livelli: nel metodo, con la partecipazione al processo valutativo dei docenti e del dirigente, come intesa nel modello CIPP di Stufflebeam (che impronta il progetto) e negli indicatori di processo, dei quali si verifica la presenza e si valuta la qualità nel corso della procedura.

---

1 Mori & Storai (Eds).(2012). *Progetto sperimentale VSQ – Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole*. Firenze: Ansa ex Indire. P. 2. Retrieved in December 2015 from: [http://for.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto\\_VSQ.pdf](http://for.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto_VSQ.pdf)

Figura 17: **Esempio di modello multilivello nelle ricerche di *school effectiveness*.**



**Fonte:** Mori & Storai (Eds).(2012). *Progetto sperimentale VSQ – Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole*. Firenze: Anas ex-Indire. P. 6 (da Schereens, 1990).

Il processo di autovalutazione della scuola attivato dal progetto VSQ è in diretta connessione con il miglioramento e procede dagli esiti di una valutazione esterna. Le azioni di valutazione e miglioramento rispecchiano il ciclo della *performance*, promosso dalla Commissione per la Valutazione, la Trasparenza e l'Integrità delle Amministrazioni pubbliche (Civit); in questo caso per *performance* degli Istituti



scolastici si intende il contributo che essi forniscono, attraverso la propria azione, al raggiungimento degli obiettivi e alla soddisfazione dei bisogni per il quali l'istituzione è costituita.

*Partendo dalla valutazione esterna, l'obiettivo è quello di condurre la scuola in un processo di riflessione su quanto emerso nel report consegnato, al fine di rendere esplicito quanto la scuola stessa si rispecchi o meno nei risultati. La possibilità di riflettere sui risultati è dunque anche l'occasione per riflettere, attraverso gli indicatori utilizzati nei report, sui processi organizzativi e didattici realizzati.*

*Ciò rende possibile l'attivazione di un processo di autovalutazione finalizzato ad una diagnosi dell'organizzazione della scuola per la comprensione dei punti di forza e delle aree da migliorare. Questo momento può condurre anche alla scelta di piste di miglioramento diverse rispetto a quelle indicate dal report (Mori & Storai (Eds), 2012. P. 6-7).*

Il nesso diretto tra la valutazione e il miglioramento, reso possibile dallo spostamento dell'attenzione dai prodotti ai processi, prevede l'attivazione del "circolo della qualità" di Deming (1986). L'idea di miglioramento, alla quale si riferisce il documento di Indire, è quella proposta dal modello del *Common Assessment Framework*. Entrambi i modelli, il PDCA di Deming e il CAF, saranno oggetto di trattazione nei paragrafi dedicati alle iniziative a diffusione locale di valutazione e autovalutazione.

In quanto, invece, alla capacità dell'Istituto di attivare processi di valutazione degli studenti e di valutazione interna della scuola, si verifica: la presenza di processi di valutazione interna e di autovalutazione, di un investimento economico, l'esistenza di un gruppo di valutazione formalizzato e di una Funzione Strumentale dedicata, il ricorso all'intervento di esperti esterni.

Ogni criterio di qualità, che denota le caratteristiche delle azioni "positive" realizzate dagli Istituti scolastici, è interpretato in una prospettiva "multifocale" con il tramite di indicatori, fondati su elementi precisi o su evidenze empiriche. Gli indicatori

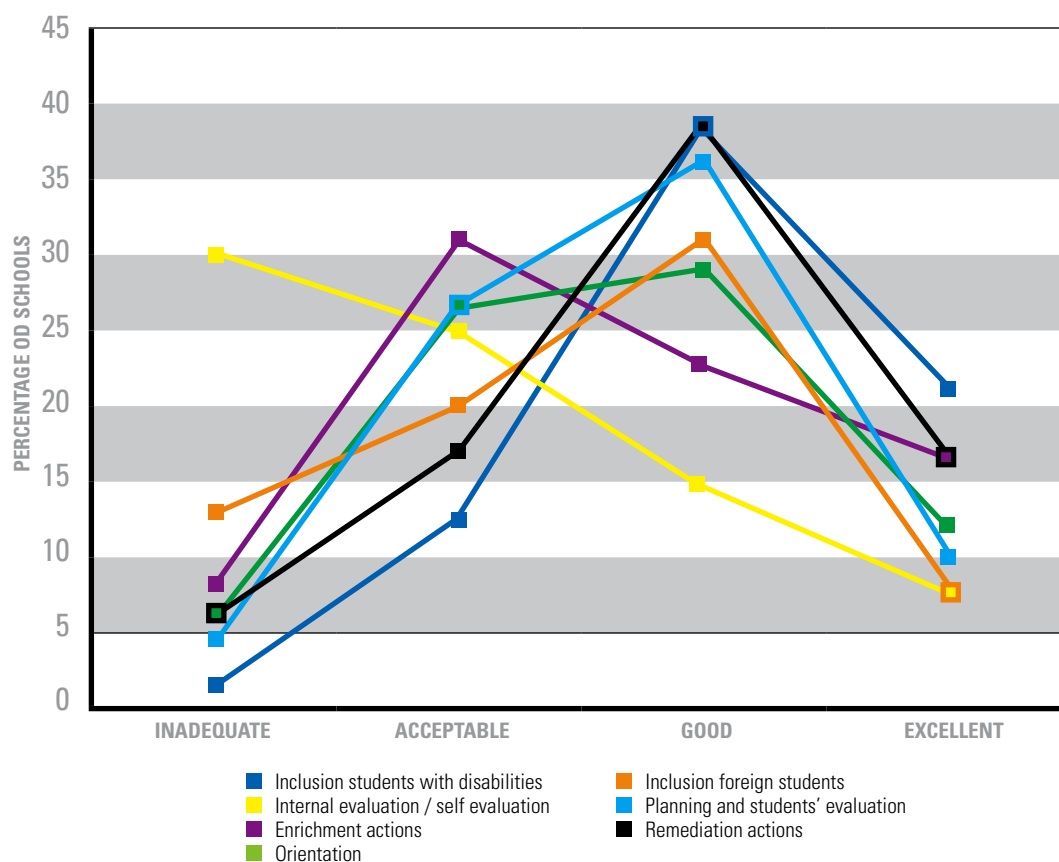
si riferiscono a diverse dimensioni: analisi dei bisogni (in che modo l'Istituto ha raccolto informazioni o ha monitorato i bisogni formativi ed educativi in un'area specifica), struttura organizzativa (come l'Istituto ha organizzato l'intervento relativo all'area da valutare), didattica (quali le specifiche attività e strategie didattiche messe in campo dalla scuola), soddisfazione/efficacia (quale giudizio formulano i destinatari dell'azione educativo - didattica, quale impatto hanno gli interventi in termini di risultati).

Gli elementi raccolti dagli osservatori, prima e nel corso della visita alla scuola, in merito agli ambiti prescelti nel VSQ (Inclusione degli studenti disabili / Valutazione interna e autovalutazione / Azioni di arricchimento dell'offerta formativa / Orientamento / Integrazione degli alunni stranieri / Pianificazione e valutazione degli studenti / Azioni di recupero) vanno a comporre il *Report* di valutazione, redatto dall'*équipe* degli osservatori stessi.

In seguito, i dati e le informazioni dei *report* di valutazione, per avere un quadro complessivo del posizionamento delle scuole, sono raccolti e rielaborati da Invalsi.

Il grafico che segue mostra la distribuzione delle scuole in base al punteggio della rubrica.

Figura 19: Percentuale di distribuzione delle scuole secondo il punteggio della rubrica.



**Fonte:** Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I. & Romiti, S. (2012). *A Performance Based Evaluation Model for Rewarding Merit in Italian Schools, Paper presented Improving Education Through Accountability and evaluation Lessons from Around the World*, October 2012, Roma. P.8.

A prima vista si nota come la maggior parte delle scuole si collochi, nella valutazione degli ambiti (espressa tramite i quattro livelli inadeguato, accettabile, buono, eccellente), nel punteggio “buono”. In quanto, invece, all’ambito della valutazione interna / autovalutazione: *“Internal evaluation / self evaluation shows a different trend, the percentage of schools decreases with increasing score, so most schools have lower score, 40% was assessed as inadequate (the first level), only 10% obtains an excellent score (the fourth level) (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2012. P.9)”*.

Ricordiamo che la partecipazione al VSQ è di natura volontaria, caratteristica che rende il campione poco rappresentativo, ma fa emergere con ancora più evidenza il bisogno degli Istituti scolastici di rafforzarsi nella capacità di valutazione interna

/ autovalutazione. Diversi Istituti scolastici hanno intrapreso nel corso degli anni, per iniziativa autonoma, percorsi di valutazione interna / autovalutazione, per la maggior parte delle scuole rimane una forte necessità di formazione, strumenti e dispositivi organizzativi improntati su questi temi.

### Il questionario sulle percezioni dei docenti

L'attenzione, nel modello *Contest, Input, Process e Product*, si focalizza su di un elemento ignorato precedentemente alla proposta di Stufflebeam, l'ambito che sussiste tra l'obiettivo e l'esito dell'azione, da valutare in modo integrato alla vita dell'istituzione educativa. L'Istituto scolastico, il territorio del quale fa parte, le risorse disponibili, le attività e i giudizi dei diversi partecipanti al programma, la misurazione degli esiti rispetto agli obiettivi, vanno a comporre il quadro dell'intervento valutativo; l'insegnante è tenuto a contribuire in modo attivo, come fonte privilegiata d'informazione e come uno dei soggetti chiamati in causa per il miglioramento, insieme ad amministratori, decisori, famiglie e studenti.

La valutazione del docente non ha rilievo come elemento isolato e specifico, il campo è più ampio rispetto all'azione didattica ed educativa del singolo.

Coerentemente con il modello adottato (e derivato dal progetto ValSis), nel progetto VSQ si considerano gli esiti delle prove di apprendimento aggregate per Istituto, anziché per classe (e quindi per insegnante).

La totalità degli insegnanti è, invece, interpellata tramite un questionario *on-line* sulla percezione del contesto scolastico, mentre un gruppo scelto è chiamato a partecipare ai *focus groups* condotti dagli osservatori nel corso della visita alla scuola.

Il questionario si compone di domande per indagare sul clima relazionale d'istituto, sull'attività dell'Istituto e sugli aspetti organizzativi. Lo scopo dello strumento, tenendo presente il fatto che si basa sulla percezione degli intervistati e non su prove ed evidenze, è quello di raccogliere conferme o disconferme rispetto ai dati e alle informazioni rilevate con altri strumenti e fornite da soggetti diversi.

Gli intervistati rispondono a quesiti sul clima relazionale della scuola, sull'organizzazione e sulle attività dell'Istituto, utilizzando i giudizi: *molto* - *abbastanza* - *poco* - *per niente*.

Tabella 28: **Questionario di gradimento per i docenti del progetto VSQ.**

## QUESTIONARIO PER I DOCENTI

**A.S. 2012 2013**

Il questionario è compilato dal docente della

- scuola dell'infanzia  
 scuola primaria  
 scuola secondaria

### 1. CLIMA RELAZIONALE D'ISTITUTO

Sono soddisfatto del rapporto professionale	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
1a) con i colleghi				
1b) con il Dirigente Scolastico				
1c) con il DSGA				
1d) con il personale di segreteria				
1e) con i collaboratori scolastici				
1f) con le famiglie				
1g) con gli alunni				
1h) Suggestioni:				

### 2. ATTIVITÀ

Sono soddisfatto	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
2a) Dell'attività didattica curricolare in termini di corrispondenza fra quanto programmato e quanto effettivamente svolto.				
Individuare gli eventuali fattori ostacolanti:				
<input type="checkbox"/> carenza di materiale				
<input type="checkbox"/> inadeguatezza dei sussidi				
<input type="checkbox"/> problematiche comportamentali nei gruppi-classe, gruppi-sezione				
<input type="checkbox"/> mancanza di interesse e partecipazione degli alunni				
<input type="checkbox"/> difficoltà di apprendimento				
<input type="checkbox"/> assenze (senza sostituzione) dei docenti				
<input type="checkbox"/> modalità di svolgimento delle attività di recupero e consolidamento				
<input type="checkbox"/> altro:				

**2. ATTIVITÀ**

Sono soddisfatto	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
2b) del livello di collaborazione delle famiglie nei processi di insegnamento - apprendimento				
2c) della partecipazione dei rappresentanti delle famiglie agli organi collegiali				
2d) dell'attività del Collegio dei Docenti in quanto momento importante di condivisione e di confronto delle proposte				
2e) dei corsi di formazione e di aggiornamento attivati				
2f) delle scelte progettuali in relazione all'ampliamento dell'offerta formativa				
2g) Ritieni che il POF sia la sintesi tra le richieste del territorio e gli obiettivi formativi?				
2h) Ritieni che il POF abbia consentito a chi volesse la possibilità di esprimersi?				
2i) Ritieni che ci sia coerenza tra l'azione formativa dichiarata e il servizio formativo prestato?				
2l) Ritieni che ci sia coerenza tra le linee collegiali e le scelte individuali?				
2m) Suggerimenti:				

**3. ASPETTI ORGANIZZATIVI**

Sono soddisfatto	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
3a) della puntualità delle comunicazioni				
3b) della diffusione delle informazioni				
3c) della definizione degli incarichi e specifici compiti assegnati (è chiaro chi ha un certo incarico e cosa preveda questo compito?)				
3d) dell'assegnazione delle risorse materiali				
3e) del rispetto delle regole stabilite per l'utenza				
3f) dell'igiene e pulizia dei locali				
3g) della funzionalità degli spazi all'aperto				
3 h) Suggerimenti:				

**Fonte:** Istituto Comprensivo n.12 di Siracusa<sup>2</sup>.

2 Retrieved in December 2015 from: <http://www.dodicesimosiracusa.gov.it/node/258>

### 7.3.b Elementi di autovalutazione presenti nel progetto Valorizza

Il progetto Valorizza<sup>3</sup>, nato nel 2011 per volontà del ministero dell'istruzione, ed elaborato contestualmente al progetto VSQ da un Comitato Tecnico Scientifico, si propone la finalità esplicita di valutare i docenti attraverso un metodo reputazionale.

La formulazione del giudizio rispetto ai docenti migliori di un Istituto (la quota stabilita a priori è di un terzo tra i 900 candidati), si basa sulla reputazione della quale godono presso i colleghi del nucleo ristretto di valutazione, i genitori e gli alunni (del biennio superiore). Nel disegno del progetto, avviato in forma sperimentale, la candidatura dei docenti a carattere volontario è considerata una prima forma di autovalutazione. In altri termini, il docente che partecipa e compete per il riconoscimento dei suoi meriti si è preliminarmente autovalutato. Si tratta, in ogni caso, di un'autovalutazione complessiva, che non riguarda lo specifico delle competenze dell'insegnante ma che si basa, a sua volta, sulla reputazione dell'insegnante presso se stesso. Si intuisce come possano entrare in gioco elementi che inquinano questo passaggio autovalutativo, il desiderio o meno del soggetto di apparire e l'autostima personale.

All'interno dell'impianto del progetto, un secondo momento dedicato all'autovalutazione è la compilazione del "Questionario di autovalutazione degli insegnanti" (Miur, 2011. P. 7) - la cui griglia è riportata in allegato IV - seguito dalla consegna del *curriculum vitae*. È prevista una versione differenziata del questionario per i docenti di scuola dell'infanzia.

Il nucleo ristretto di valutazione, composto da due docenti dell'Istituto e dal dirigente, prende in considerazione per la formulazione del giudizio finale, il questionario, il *curriculum vitae*, i pareri espressi dai genitori e dagli studenti e preventivamente formulati dai docenti componenti il nucleo. Al questionario è assegnato un punteggio, in base alle valutazioni espresse per ogni *item*, il *curriculum vitae* è valutato secondo alcuni criteri resi espliciti negli "Strumenti e linee guida del progetto" (Ibidem).

---

3 Per una descrizione completa del progetto si rimanda al Capitolo 6.

Dei tratti distintivi della sperimentazione, l'essere un modello olistico, reputazionale e contestuale, con i limiti e gli aspetti costruttivi correlati, abbiamo già trattato nel precedente capitolo. Un'analisi degli strumenti ci consente, invece, di entrare nel merito delle scelte di fondo e di come siano trasposte negli *items*.

### Il questionario di autovalutazione di Valorizza

Nel progetto si dichiara che il profilo insegnante di riferimento per l'elaborazione del questionario di autovalutazione, è quello richiamato nel Contratto Scuola 2006 - 2009:

*Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola (art. 27).*

Vanno a comporre il profilo del docente anche le funzioni e le attività dei docenti, menzionate trasversalmente in vari articoli del medesimo Contratto Scuola.

Il questionario di autovalutazione si compone di 39 *items* inerenti le competenze del docente, gli *items* sono raggruppati secondo alcune aree: la gestione dell'apprendimento, l'aggiornamento continuo, il rispetto della disciplina, la motivazione degli alunni, la gestione del gruppo classe, la gestione dell'innovazione scolastica, le relazioni con i colleghi, le relazioni con gli attori esterni alla scuola e la ricerca didattica ed educativa.

Gli *items* descrivono comportamenti e azioni degli insegnanti, il docente stesso ne rileva la frequenza utilizzando una scala di risposta da uno (mai) a sette (sempre). Gli *items* sono presentati, all'interno del questionario, in modo *randomizzato*, per evitare fenomeni di *response set*, ossia la tendenza del compilatore a selezionare la medesima risposta senza soffermarsi sul contenuto dell'affermazione.



Ogni volta che l'insegnante indica nella risposta una frequenza da quattro (qualche volta) a sette (sempre), deve specificare le evidenze che supportano l'affermazione. A conclusione del questionario è possibile esprimere commenti e considerazioni aggiuntive.

Per l'autovalutazione dei docenti sono proposte 9 aree: Gestione dell'apprendimento, Aggiornamento continuo, Rispetto della disciplina, Motivazione degli alunni, Gestione del gruppo classe, Gestione dell'innovazione scolastica, Relazioni con i colleghi, Relazioni con attori esterni alla scuola e Ricerca educativa e didattica.

Complessivamente si può notare come siano numerose le aree, e i corrispondenti *items*, dedicati all'aspetto della responsabilità professionale del docente: è richiesto all'insegnante che si autovaluti sull'aggiornamento continuo, sull'innovazione scolastica, sulla capacità di intrattenere buone relazioni con i colleghi, con i soggetti esterni alla scuola e sull'essere attivo nella ricerca didattica ed educativa.

In particolare gli *items* che attengono più strettamente ad un processo di autovalutazione e sviluppo professionale sono:

- Aggiorno le mie conoscenze nel settore disciplinare di mia competenza
- Partecipo di mia iniziativa ai corsi di aggiornamento adatti alle mie esigenze
- Implemento nell'insegnamento gli approcci innovativi appresi nel tempo
- Mi aggiorno sui risultati delle recenti ricerche condotte nell'ambito del mio settore disciplinare
- Adeguo prontamente il processo di insegnamento/apprendimento ai cambiamenti dei curricula.
- Mi avvalgo delle nuove tecnologie e delle opportunità che esse offrono (internet, tecnologie multimediali ...).

- Promuovo nella scuola l'innovazione didattica curricolare anche in collaborazione con altre scuole, università e mondo del lavoro.

Il docente, nel caso valuti la frequenza del suo comportamento tra “qualche volta”, “frequentemente”, “spesso” e “sempre”, è tenuto a esplicitare le azioni compiute, a titolo di evidenza.

L'individuazione autonoma delle evidenze a supporto del comportamento è di stimolo alla riflessione ma può, in alcuni casi, dar luogo a qualche dubbio o fraintendimento. Ad esempio nel caso dell'*item* “aggiorno le mie conoscenze nel settore disciplinare di mia competenza”, il ventaglio delle possibilità è molto ampio: dal docente che si accontenta di leggere i manuali adottati per la classe, ad un altro che studia su testi recenti, partecipa a corsi di formazione, seminari e convegni, legge o scrive articoli specialistici, consulta siti internet, visita mostre ed esposizioni, fino a frequentare corsi di specializzazione o *master*. Manca, in altre parole, uno *standard* al quale riferirsi per collocarsi nelle differenti frequenze che, pur connotandosi apparentemente in modo temporale, in realtà portano insito un carattere qualitativo del comportamento preso in esame.

A fronte del meritevole inserimento dell'aggiornamento continuo tra le aree di autovalutazione del docente, bisogna notare che manca nella formulazione degli *items* un vero e proprio passaggio autovalutativo inerente i bisogni formativi. Il docente frequenta, di sua iniziativa, i corsi di aggiornamento adatti alle sue esigenze ma non è richiesta, né in questo né in altri *items*, l'individuazione di tali esigenze e l'elaborazione di un percorso di sviluppo professionale.

### Il profilo professionale del docente emergente da Valorizza

Nel raffrontare il profilo professionale che emerge dal questionario “Valorizza” con il *framework* di C. Danielson si rileva come le aree e gli *items* previsti siano rispondenti ai Domini e alle Componenti del *framework*. Particolare importanza è riservata nel questionario, tramite la formulazione di numerosi e particolareggiati *items*, ai Domini relativi all'Insegnare e alla Responsabilità professionale; alcuni passaggi relativi alla Programmazione e preparazione vengono considerati in modo implicito (ad esempio, si suppone che se l'insegnante *Adotta modalità trasparenti nelle sue verifiche*

*in modo che ogni alunno possa imparare dai propri errori, abbia in precedenza pianificato le verifiche in modo congruo).*

**Tabella 29: Corrispondenza tra i metaframework e i referenziali presenti nel Questionario di autovalutazione per il docente del progetto Valorizza..**

Dominio	Componenti	Referenziali progetto Valorizza
1. Programmazione e preparazione	1.7 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche 1.8 Dimostrare conoscenza degli allievi 1.9 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento 1.10 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche 1.11 Progettare percorsi didattici coerenti 1.12 Progettare interventi di valutazione degli allievi	<b>Gestione dell'apprendimento</b> 1. Adeguo il programma di lavoro ai bisogni di apprendimento degli alunni, tenendo in considerazione le specificità di ciascuno. 7. Differenzio i miei metodi di insegnamento in base alle necessità dei singoli alunni. 23. Tengo conto dei risultati delle verifiche precedenti degli alunni nella successiva programmazione delle lezioni.
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	<b>Gestione dell'apprendimento</b> 9. Alterno durante le mie lezioni differenti metodi di insegnamento per facilitare l'apprendimento degli alunni 31. Organizzo la lezione in maniera flessibile, adeguandola al livello di attenzione presente tra gli alunni.  <b>Rispetto della disciplina</b> 3. Faccio rispettare facilmente le regole disciplinari a tutti gli alunni. 11. Mantengo la disciplina in tutte le classi. 24. Responsabilizzo tutti gli alunni al rispetto delle regole di classe. 30. Faccio in modo che tutti gli alunni si comportino educatamente. 38. Ottengo il rispetto di tutti gli alunni, anche di quelli che hanno un interesse minore per la lezione.

Dominio	Componenti	Referenziali progetto Valorizza
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi 3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 3.3 Ottenere impegno dagli allievi 3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<p><b>Gestione dell'apprendimento</b></p> 17. Spiego i contenuti disciplinari in modo tale che vengano compresi anche dagli alunni che hanno difficoltà. 22. Assegno una quantità di compiti a casa adeguata, anche in considerazione del carico complessivo degli alunni. 27. Adotto modalità trasparenti nelle mie verifiche in modo che ogni alunno possa imparare dai propri errori. <p><b>Motivazione degli alunni</b></p> 4. Trovo le strategie giuste per coinvolgere anche gli alunni che sono in difficoltà nell'apprendimento di alcuni contenuti disciplinari. 20. Incoraggio i miei alunni ad impiegare al meglio tutte le loro potenzialità. 25. Fornisco a ciascun alunno indicazioni specifiche per migliorare il proprio rendimento scolastico. 28. Supporto i miei alunni, soprattutto quando incontrano difficoltà. 19. Promuovo negli alunni la partecipazione attiva, anche in quelli meno interessati ai contenuti della lezione. <p><b>Gestione del gruppo classe</b></p> 5. Stimolo nel gruppo classe la collaborazione, anche nelle situazioni maggiormente caratterizzate da alta competizione. 13. Gestisco con successo la risoluzione dei vari conflitti che possono emergere nel gruppo classe. 21. Facilito la collaborazione del gruppo classe (per età, differenze culturali, linguistiche, presenza di alunni con disabilità, ...) come risorsa per il processo di apprendimento.

Domínio	Componenti	Referenziali progetto Valorizza
4 Responsabilità professionale	4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 4.2 Tenere una documentazione dettagliata 4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 4.4 Partecipare alla comunità professionale 4.5 Crescere e progredire professionalmente 4.6 Tenere una condotta professionale	<p><b>Aggiornamento continuo</b></p> 2. Aggiorno le mie conoscenze nel settore disciplinare di mia competenza. 10. Partecipo di mia iniziativa ai corsi di aggiornamento adatti alle mie esigenze. 18. Implemento nell'insegnamento gli approcci innovativi appresi nel tempo. 32. Mi aggiornò sui risultati delle recenti ricerche condotte nell'ambito del mio settore disciplinare. <p><b>Gestione dell'innovazione scolastica</b></p> 6. Adeguo prontamente il processo di insegnamento/apprendimento ai cambiamenti dei curricula. 14. Mi avvalgo delle nuove tecnologie e delle opportunità che esse offrono (internet, tecnologie multimediali ...) 26. Promuovo nella scuola l'innovazione didattica curriculare anche in collaborazione con altre scuole, università e mondo del lavoro. <p><b>Relazioni con i colleghi</b></p> 34. Collaboro con i colleghi, in particolare all'interno dei Consigli di Classe, anche con quelli che hanno giudizi sugli alunni divergenti dai miei. 15. Mi raccordo con i colleghi che insegnano nella mia classe al fine di lavorare in modo integrato e interdisciplinare. 36. Stabilisco relazioni con tutti i colleghi anche quelli che hanno metodi d'insegnamento diversi dal mio. <p><b>Relazioni con attori esterni alla scuola</b></p> 8. Collaboro costruttivamente con i genitori, anche con quelli i cui figli non hanno un buon rendimento. 16. Sviluppo sistematicamente forme di collaborazione costruttiva con le famiglie. 35. Promuovo il raccordo con le altre agenzie formative e le strutture produttive rappresentative del territorio. <p><b>Ricerca didattica ed educativa</b></p> 33. Sviluppo la ricerca didattica ed educativa, individualmente e nei gruppi di lavoro, per qualificare la progettazione e la programmazione collegiale. 39. Favorisco lo scambio di informazioni, esperienze e materiali didattici nella scuola. 37. Contribuisco all'acquisizione delle informazioni e dei dati necessari al processo di pianificazione dell'offerta formativa della scuola.

(Fontani 2015)

La presenza degli *items* del Questionario di autovalutazione dei docenti del progetto Valorizza, all'interno dei Domini e delle Componenti del *metaframework*, è rappresentata graficamente nella seguente figura.

Figura 20: **Componenti del *metaframework* per livello di padronanza richiesta (Valorizza).**



Fontani (2015).

Si può notare come siano coperti tutti i Domini del *metaframework*, sono considerati in modo più accentuato alcuni valori, in particolar modo nell'area dell'Insegnamento e della Responsabilità professionale.

### 7.3.c Elementi di autovalutazione presenti nel progetto PQM

Il Progetto Qualità e Merito contempla, prima dell'intervento di potenziamento dell'intervento didattico, che la scuola proceda ad un'autovalutazione, individui le aree di criticità e, sulla base di queste risultanze, rediga un Piano di Miglioramento. Una volta circoscritto l'ambito di azione è prevista la partecipazione dei docenti ad

attività di formazione in presenza (con il *tutor*) e *on-line*, la progettazione di materiali didattici e la destinazione di ore aggiuntive di lezione ai gruppi di studenti che ne necessitano.

Sulla piattaforma *on-line* dell'INDIRE i docenti degli Istituti partecipanti hanno a disposizione uno schema da seguire per la redazione del Piano di Miglioramento (a partire dall'autovalutazione), una sezione dedicata alle procedure per la documentazione, documenti per la strutturazione del Piano di Miglioramento (*check-list* con i contenuti della prova Invalsi, *file* sulle modalità e gli strumenti di auto-analisi e diagnosi). Sono presenti inoltre documenti inerenti gli strumenti e i metodi (l'analisi SWOT<sup>4</sup>, il *Common Assessment Framework*, ed esempi di Piani di Miglioramento; documenti sulla valutazione del sistema scolastico in UK e altri paesi europei).

Nello specifico sull'autovalutazione si trovano sulla piattaforma dei materiali di approfondimento (le direttive ministeriali sull'autovalutazione, una Guida pratica all'autovalutazione del Progetto pilota dell'Unione Europea del 1997).

- Premessa (caratteristiche del contesto: esigenze, criticità, risorse, ecc.)
- Finalità e obiettivi
- Individuazione nuclei tematici
- Elenco interventi/moduli formativi
- Indicazione delle attività
- Descrizione delle metodologie
- Fasi e tempi di attuazione
- Partecipanti
- Risultati attesi
- Schema costi
- Monitoraggio

Schema da seguire per la stesura di un Piano di Miglioramento (Invalsi, 2009-2014, p. 13).

---

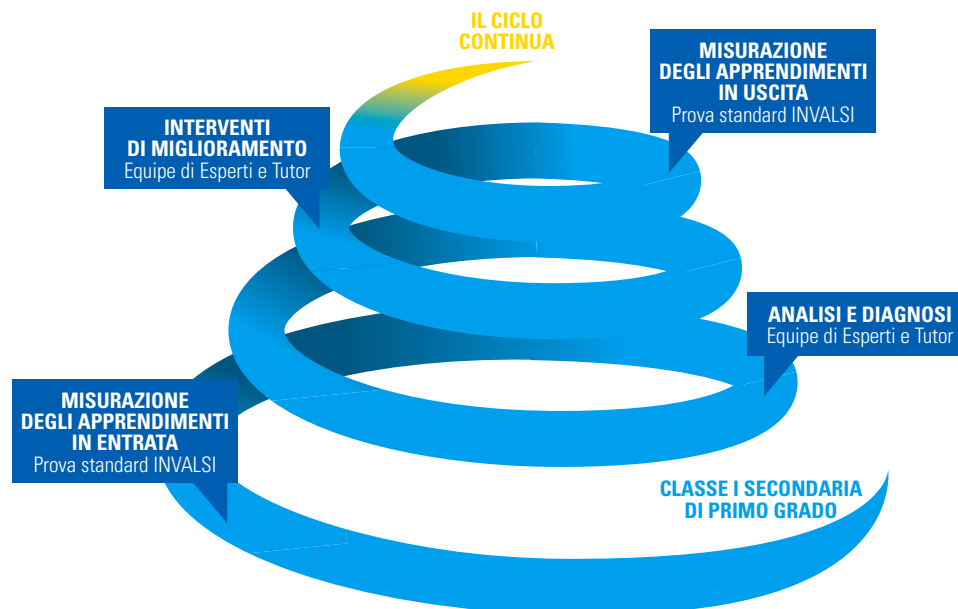
4 Si tratta di uno strumento di pianificazione strategica usato per valutare i punti di forza (*Strengths*), di debolezza (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e le minacce (*Threats*) di un progetto.

Per la formazione e per la progettazione dei Piani di Miglioramento sono presenti, inoltre, Materiali formativi disciplinari (la “Guida alla lettura dei risultati Invalsi”, un quadro generale di introduzione “Dalla valutazione all’intervento didattico e formativo”, alcuni suggerimenti didattici strutturati con una metodologia laboratoriale), e Materiale formativo sul *coaching*.

L’autovalutazione dell’Istituto si conferma un elemento ineliminabile per la finalità del miglioramento, nel PQM è indispensabile compiere analisi anche a livello della classe, in merito agli apprendimenti in italiano e matematica.

La figura seguente intende rappresentare il “ciclo virtuoso” che il progetto PQM si propone di attivare, a partire dalla misurazione degli apprendimenti in entrata segue un’analisi dei bisogni, dai successivi interventi di miglioramento si procede con una misurazione degli apprendimenti in uscita, per proseguire con ulteriori passaggi e sviluppi.

Figura 21: **PQM: il circolo virtuoso.**



Fonte: Sito Indire - PQM 2012-2013 - *Una scuola di qualità, per tutti*<sup>5</sup>.

5 Retrieved from: [http://www.indire.it/pqm2012/?page\\_id=5](http://www.indire.it/pqm2012/?page_id=5)



Il “Rapporto finale del Progetto Qualità e Merito” (Invalsi, 2009-2014) mette in luce alcuni aspetti da potenziare nel processo auto valutativo, i Piani di Miglioramento risultano, infatti, scarsamente radicati nell’analisi dei dati. Si identificano le cause “*nell’integrazione consapevole, da parte dei tutor di istituto, della valutazione esterna con quella interna e con i bisogni della classe. Tale aspetto, benché possa risultare come positivo, è comunque poco esplicitato e motivato nei piani di miglioramento*”; si rileva, inoltre, come nella formulazione di una diagnosi “*le prove esterne hanno avuto un ruolo poco determinante nel processo di scelta e di progettazione, fattore che invece riduce l’efficacia di PQM e lo sradica dal suo obiettivo precipuo (P. 18)*”.

## Il Questionario studente

Il Questionario studente del PQM ha lo scopo di rilevare informazioni sugli studenti, utili per l’interpretazione dei risultati scolastici. Diversi tra gli aspetti indagati sono pensati anche con l’obiettivo di fornire informazioni per la costruzione di un modello di valutazione delle scuole.

L’operazione che compiamo in questa ricerca è, invece, quella di leggere gli *items* del Questionario studente in chiave auto valutativa per il docente. Di conseguenza prendiamo in considerazione gli *items* riferiti alle *Abilità e strategie cognitive e meta cognitive connesse allo studio*, alle *Cognizioni riferite al sé, motivazione e impegno nello studio* e al *Benessere e malessere a scuola*.

Del primo ambito fanno parte le abilità organizzative relative allo studio (portare libri e quaderni, prendere appunti, utilizzare il diario ...), le strategie cognitive (la memorizzazione, l’organizzazione e l’elaborazione dei concetti) e le abilità meta-cognitive (i processi di controllo del proprio conoscere, il monitoraggio e la valutazione della propria attività nel corso dell’apprendimento).

Il secondo ambito è relativo al concetto di sé, con il quale si intende “*quello che organizza tutto ciò che noi crediamo di essere, cosa pensiamo di essere in grado di fare, e quanto bene pensiamo di saperlo fare. È la parte informativa della concezione di sé, ovvero quello che noi sappiamo o crediamo di noi stessi (Invalsi, 2009-2010. P. 7)*”.

Il Questionario studente esplora il concetto di sé in ambito scolastico in rapporto alla matematica e all’italiano, gli aspetti che prende in considerazione sono la per-

*formances*, il processo di apprendimento e il confronto col gruppo di riferimento. In quest'area è presente anche un quesito sull'auto-attribuzione, ossia sulla spiegazione che il soggetto assegna per i risultati delle proprie azioni, per individuare se l'allievo attribuisce il suo successo o insuccesso scolastico a fattori esterni o interni, permanenti o instabili.

Lo strumento indaga distintamente sulla motivazione intrinseca e estrinseca degli allievi e distingue tra l'interesse (e la motivazione intrinseca) per la matematica e quello per l'italiano. Con motivazione estrinseca si intende, in letteratura, la spinta a riuscire bene a scuola per far piacere a genitori e insegnanti e per raggiungere traguardi concreti, buoni voti o la promozione. La motivazione intrinseca, invece è legata all'interesse autentico per un'attività, una disciplina, un'area di conoscenza. La motivazione intrinseca porta con sé l'impegno, aspetto approfondito a sua volta nel Questionario.

Gli esiti complessivi del Questionario studente riportano di un apprendimento più efficace della matematica da parte degli allievi con un più alto concetto di sé e un più forte impegno nello studio in generale; migliori risultati in matematica sono correlati ad una minore motivazione estrinseca, a un'ansia da *test* limitata e ad un ridotto interesse per l'italiano. L'interesse e la motivazione intrinseca sono legate in modo specifico alle discipline di studio, il concetto di sé in italiano e matematica sono, in genere, connessi in quanto legati alla percezione che l'allievo ha di se stesso nei confronti dell'esperienza scolastica (Invalsi 2009-2014).

Segue lo schema delle domande che compongono il Questionario studente del progetto PQM.

Figura 22: **Questionario studente I secondaria di primo grado - Progetto PQM.**

Area	Domanda
Abilità e strategie cognitive e metacognitive connesse allo studio	1. Abilità organizzative di studio
	2. Strategie cognitive e metacognitive
Cognizioni riferite al sé, motivazione e impegno nello studio	3. Concetto di sé e motivazione intrinseca/interesse per la matematica
	5. Concetto di sé e motivazione intrinseca/interesse per l'italiano
	7. Motivazione estrinseca e impegno nello studio
	8. Attribuzioni del successo o dell'insuccesso a scuola
Benessere e malessere a scuola	4. Il ritmo di svolgimento del curriculum – matematica
	6. Il ritmo di svolgimento del curriculum – italiano
	9. Stato emotivo durante lo svolgimento delle prove di italiano e matematica (ansia da test) e difficoltà percepita delle prove
	10. Livelli di soddisfazione – ambienti scolastici
	11. Livelli di soddisfazione - spazi e servizi
	12. Percezione del sentirsi sicuri a scuola
Profilo delle attività dello studente	13. Tempo dedicato ad alcune attività al di fuori della scuola al giorno
	14. Frequenza settimanale con cui vengono svolte alcune attività
Informazioni personali	19. Mese di nascita
	20. Anno di nascita
	21. Genere
Ambiente familiare	15. Risorse disponibili a casa – presenza di risorse educative e materiali
	16. Risorse disponibili a casa – numerosità di libri
	17. Disponibilità di un aiuto nei compiti per casa
	18. Lingua parlata a casa
	22. Composizione del nucleo familiare – genitori
	23. Composizione del nucleo familiare – fratelli e sorelle

**Fonte:** Invalsi, (2009-2010). *Quadri di riferimento dei questionari PQM*. P. 4.

## Il profilo docente professionale emergente dal PQM

Desumiamo, con una lieve forzatura, il profilo docente previsto dal PQM a partire dal Questionario studenti.

Le aspettative che trapelano sono in favore di un insegnante che sia in grado di introdurre, sostenere e potenziare le abilità di studio, che susciti l'interesse e sorregga la motivazione degli allievi, che sappia rapportarsi a loro e favorire un clima relazionale positivo. Si pone l'attenzione, quindi, sul possesso da parte dell'insegnante di competenze particolarmente affinate nell'ambito della conoscenza dei contenuti e nell'ambito didattico - metodologico.

Contestualmente agli *items* relativi alle abilità organizzative di studio, alle strategie cognitive e meta cognitive, al ritmo di svolgimento del curriculum, ai livelli di soddisfazione per ambienti, spazi e servizi, alla percezione di sicurezza degli allievi, si richiede al docente una complessa attività di pianificazione e adeguamento della programmazione ai tempi e alle risposte degli allievi stessi, la capacità di gestire il gruppo classe e gli ambienti a disposizione.

Gli indicatori del Questionario studente inerenti il concetto di sé, l'interesse e la motivazione e lo stato emotivo durante le prove rimandano, invece, alla capacità dell'insegnante di instaurare relazioni costruttive con gli allievi.

Per il carattere del progetto stesso, versato sul potenziamento della qualità dell'azione didattica, si tralasciano nel profilo del docente le competenze connesse all'ambito organizzativo - gestionale. Invece, è implicitamente considerato il possesso delle competenze inerenti le responsabilità dell'insegnante, quali, ad esempio la capacità di riflettere sulla pratica di insegnamento e di migliorarsi professionalmente.

Ai fini del presente lavoro, nulla si può dire circa la forma nella quale sono formulati gli *items*, visto che sono declinati per gli allievi e non per i docenti.

Per mettere in evidenza i Domini coperti dal profilo docente secondo il PQM, e le relative corrispondenze con le Componenti, inseriamo i temi trattati dagli *items* del Questionario studente nel *metaframework* di C. Danielson, preso a riferimento in questa sezione della ricerca.

**Tabella 30: Corrispondenza tra i *metaframework* e gli *items* presenti nel Questionario dello studente del progetto PQM.**

Dominio	Componenti	Items Questionario studente PQM*
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche 1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi 1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento 1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche 1.5 Progettare percorsi didattici coerenti 1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abilità organizzative di studio</li> <li>• Strategie cognitive e meta cognitive</li> <li>• Ritmo di svolgimento del curriculum</li> </ul>
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concetto di sé e motivazione intrinseca/interesse</li> <li>• Motivazione estrinseca e impegno nello studio</li> <li>• Attribuzione del successo o dell'insuccesso a scuola</li> <li>• Livello di soddisfazione ambiente scolastico, spazi e servizi</li> <li>• Percezione del sentirsi sicuri a scuola</li> </ul>
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi 3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 3.3 Ottenere impegno dagli allievi 3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concetto di sé e motivazione intrinseca/interesse</li> <li>• Motivazione estrinseca e impegno nello studio</li> <li>• Attribuzione del successo o dell'insuccesso a scuola</li> <li>• Ritmo di svolgimento del curriculum</li> <li>• Stato emotivo durante le prove</li> <li>• Percezione del sentirsi sicuri a scuola</li> </ul>
4 Responsabilità professionale	4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 4.2 Tenere una documentazione dettagliata 4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 4.4 Partecipare alla comunità professionale 4.5 Crescere e progredire professionalmente 4.6 Tenere una condotta professionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizzare i risultati d'apprendimento</li> <li>• Prendere in esame il processo di insegnamento-apprendimento</li> <li>• Partecipare ad iniziative di miglioramento professionale (formazione, collaborazione con <i>coach</i> ...)</li> </ul>

\* Gli items indicano il tema della domanda rivolta nel Questionario allo studente, non la domanda come formulata nello strumento di rilevazione.

(Fontani, 2015)

La seguente figura mette in evidenza la presenza degli *items* del Questionario dello studente del progetto PQM all'interno dei Domini del *metaframework*, in altri termini rappresenta graficamente il profilo professionale del docente come si delinea nel progetto PQM.

**Figura 23: Componenti del *metaframework* per livello di padronanza richiesta (PQM).**



(Fontani, 2015)

La figura mette in luce la presenza di indicatori, nel profilo del docente secondo il PQM, in tutti e quattro i Domini, se teniamo conto sia degli *items* formulati esplicitamente nel Questionario studente che di quelli sottesi (ad esempio, sotteso all'*item* relativo ai Ritmi di svolgimento del curriculum vi è la competenza dell'insegnante nella pianificazione, nella progettazione degli interventi, nella valutazione degli allievi e la sua conoscenza delle risorse didattiche).

### 7.3.d Elementi di autovalutazione presenti nel progetto Valutazione & Miglioramento

Il progetto Valutazione & Miglioramento (delineato nel precedente capitolo nei suoi principali obiettivi, nelle procedure e strumenti), si prefigge sostanzialmente di testare un modello di valutazione esterna delle scuole.

Nel processo di valutazione non manca, tuttavia, un passaggio autovalutativo della scuola, passaggio che avviene in seguito alla valutazione esterna e alla restituzione di informazioni alla scuola da parte dei valutatori. Nell'ambito della collaborazione tra il dirigente e i docenti con il valutatore e l'esperto per il miglioramento, si intende anche promuovere la capacità degli Istituti di leggere e interpretare i *feedback* ricevuti, al fine di regolare le azioni successive e innescare processi di miglioramento.

Uno tra gli ambiti presi in considerazione per la valutazione dell'Istituto è la sua capacità di autovalutarsi, della quale si verifica la presenza nelle azioni messe in campo dalla scuola, nell'assetto organizzativo e nell'efficacia (nell'individuazione, in seguito all'autovalutazione, di obiettivi raggiungibili e verificabili).

Il progetto VM si dedica anche alla predisposizione e validazione di strumenti di valutazione e autovalutazione dei docenti: le griglie per l'osservazione delle pratiche didattiche ed educative in classe, con il proponimento che divengano strumento di autovalutazione dell'insegnante, e il questionario degli insegnanti, arricchito rispetto a quello previsto nel progetto VSQ di una parte riferita alla propria attività didattico - educativa.

#### Valutazione interna / autovalutazione

Il modello CIPP di Stufflebeam, sul quale si basa l'impianto valutativo del progetto Valutazione & Miglioramento, permette, nella sua prospettiva euristica, di esplorare diverse prospettive di indagine della qualità del servizio scolastico.

*L'intento è quello di fornire una definizione operativa del concetto di 'qualità' della scuola, attraverso l'individuazione degli indicatori e l'attribuzione di un valore a ognuno di essi, che possa anche essere usata come guida*

*per la costruzione di strumenti per la valutazione interna/autovalutazione delle Istituzioni scolastiche. (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2013. P. 96-97)*

In particolare per la *Rubrica di valutazione* 'Valutazione interna / autovalutazione', il criterio di qualità viene letto secondo le seguenti dimensioni e indicatori:

## Rubrica di valutazione del progetto VM.

### Strutturazione organizzativa

es. C'è una funzione strumentale o un insegnante referente o un gruppo / commissione che si occupa della valutazione interna / autovalutazione; la scuola collabora con soggetti esterni (es. URR, strutture di certificazione – ISO, CAF, ecc – esperti e / o consulenti) per la progettazione e la realizzazione delle attività di valutazione interna / autovalutazione; la scuola pubblica gli esiti della valutazione interna /autovalutazione (es. il rapporto di valutazione redatto dal gruppo di valutazione; il rapporto prodotto con alcune strutture di certificazione; ecc.); la scuola pubblica i risultati degli studenti coinvolti nelle prove di apprendimento nazionali standardizzate;

### Azioni

es. la scuola ha utilizzato strumenti e metodologie specifiche per l'attività di valutazione interna / autovalutazione (es. questionari per la rilevazione della soddisfazione delle famiglie; griglie di analisi per il monitoraggio del POF; osservazione delle attività di insegnamento /apprendimento in classe); nel processo di valutazione interna / autovalutazione, la scuola si confronta con altre scuole e/o con altri riferimenti (es. dati provinciali relativi alle prove di apprendimento, dati di reti di scuole); la scuola organizza incontri con il personale interno sugli esiti della valutazione interna per individuare punti di forza o di debolezza del servizio offerto (es. sulle differenze fra classi nei risultati degli studenti alle prove di apprendimento, sull'utilizzo del budget di scuola, sulla qualità delle pratiche didattiche, ecc.);

### Efficacia

es. a seguito degli esiti della valutazione interna / autovalutazione la scuola individua obiettivi specifici e valutabili da raggiungere (es. obiettivi curricolari: definizione competenze in ingresso e in uscita degli studenti; obiettivi didattici: utilizzo di specifiche metodologie; obiettivi di efficacia: diminuzione della dispersione scolastica di un gruppo di studenti a rischio); a seguito degli esiti della valutazione interna / autovalutazione la scuola elabora interventi di miglioramento (es. progetti di formazione del personale, interventi per la riduzione della dispersione scolastica); ecc.

**Fonte:** Invalsi, (2012-2013). *Rubrica di valutazione del progetto Valutazione & Miglioramento*. P. 12<sup>6</sup>

6 La Rubrica di valutazione è uno strumento messo a disposizione da Invalsi ai soli valutatori esterni del progetto VM. Alcune scuole hanno pubblicato una copia della Rubrica sul loro sito. Retrieved in De-



Gli indicatori descrivono le attività che l'Istituto scolastico mette in campo nel momento in cui effettua una valutazione interna / autovalutazione. All'osservatore - valutatore risulta abbastanza agevole verificarne la presenza o l'assenza, al contrario, si presenta in tutta la sua complessità il compito di valutare la qualità dei processi di valutazione interna avviati dalla scuola. Per ogni indicatore che si considera bisogna tenere presente alcuni indici, ad esempio: quante persone sono coinvolte, con quali ruoli e qual è il loro livello di partecipazione.

La verifica della semplice presenza o assenza degli indicatori richiesti non è che il primo passaggio valutativo, deve seguire l'accertamento delle modalità con le quali le azioni sono condotte dalla scuola presa in esame. Ad esempio, assume un valore completamente differente la redazione del rapporto di autovalutazione da parte del docente referente in solitaria, rispetto ad una stesura condivisa tra un consistente numero di insegnanti, il dirigente, il personale e con il coinvolgimento delle famiglie e degli studenti. Nel primo caso il valore del documento è di carattere burocratico - amministrativo, difficilmente porterà riflessioni, ipotesi di soluzione dei problemi e un serio piano di miglioramento; nel secondo caso il documento è il risultato di un'ampia consultazione e collaborazione, predispone la ricerca di ipotesi risolutive e la partecipazione ad un eventuale piano di miglioramento.

L'osservatore - valutatore del progetto VM ha modo di entrare nello specifico prima della visita con l'analisi dei documenti (Piano dell'Offerta Formativa, dati strutturali, gestione delle risorse economiche) e durante la visita (questionari, documenti, *focus groups* e intervista con il dirigente scolastico).

L'espressione del giudizio, formulato al termine della visita dagli osservatori si compone degli elementi e delle evidenze empiriche rilevati.

La descrizione dei livelli, pre-formulata nel manuale dell'osservatore, ha la funzione di orientare il valutatore nel posizionare la scuola relativamente all'ambito considerato, bisogna tuttavia considerarla come uno strumento che si avvicina alla misura per approssimazione. Per ciascun criterio di qualità le scale di valutazione sono a

---

cember 2015 from: [http://www.poppiscuola.it/06\\_PERSONALE%20DIPENDENTE/003\\_VSQ/report%201\\_4\\_2012/Rubriche%20di%20valutazione%20ARIC83000R.pdf](http://www.poppiscuola.it/06_PERSONALE%20DIPENDENTE/003_VSQ/report%201_4_2012/Rubriche%20di%20valutazione%20ARIC83000R.pdf)

quattro livelli: inadeguato, accettabile, buono, eccellente, con la relativa descrizione analitica.

**Tabella 27: Legenda e descrizione dei livelli della valutazione interna e autovalutazione degli Istituti.**

Legenda dei livelli - Valutazione interna / autovalutazione Livelli	Descrizione livello
Livello 1 - <b>INADEGUATO</b>	Le attività di autovalutazione sono assenti o insufficienti. La strutturazione organizzativa è inadeguata e le famiglie non sono coinvolte. La riflessione sui risultati degli studenti nelle prove standardizzate è insufficiente. Non sono stati individuati in modo chiaro aspetti su cui condurre l'autovalutazione. Il rapporto di autovalutazione non c'è o è strutturato in modo insufficiente.
Livello 2 - <b>ACCETTABILE</b>	Le attività di autovalutazione realizzate dalla scuola hanno una sufficiente strutturazione organizzativa e coinvolgono il personale interno e le famiglie, anche se in misura limitata. La riflessione sui risultati degli studenti nelle prove standardizzate è sufficiente, anche se deve essere approfondita in futuro. La scuola ha individuato una o più aree su cui fare autovalutazione, ma le tecniche devono essere migliorate. Il rapporto di autovalutazione è sufficientemente articolato, ma manca una riflessione su possibili interventi di miglioramento.
Livello 3 - <b>BUONO</b>	Le attività di autovalutazione sono piuttosto strutturate; è presente un gruppo di lavoro interno e vengono coinvolte le famiglie. La riflessione sui risultati degli studenti nelle prove standardizzate è nel complesso di livello buono. La scuola ha individuato aree e aspetti specifici su cui fare autovalutazione e ha utilizzato tecniche e strumenti per rilevarli. Il rapporto di autovalutazione è ben articolato, sono stati individuati punti di forza e di debolezza e tratteggiati obiettivi di miglioramento. Le famiglie sono a conoscenza degli esiti dell'autovalutazione.
Livello 4 - <b>ECCELLENTE</b>	Le attività di autovalutazione sono strutturate molto bene; è presente un gruppo di lavoro interno, vengono coinvolte le famiglie e sono attivate collaborazioni con soggetti esterni. La riflessione sui risultati degli studenti nelle prove standardizzate è di livello molto buono. La scuola ha individuato aree e aspetti specifici su cui fare autovalutazione, e ha utilizzato tecniche e strumenti di qualità per rilevarli. Il rapporto di autovalutazione è strutturato molto bene ed è frutto del lavoro di più persone. In seguito all'autovalutazione sono stati individuati punti di forza e di debolezza, realizzati specifici interventi di miglioramento, valutati gli esiti degli interventi. I materiali prodotti sono resi disponibili e le famiglie sono bene informate sugli esiti dell'autovalutazione e sull'intervento di miglioramento.

**Fonte:** Invalsi, (2012-2013). *Rubrica di valutazione Progetto Valutazione & Miglioramento*. P. 13.

La descrizione dei livelli richiama, soprattutto in quelli intermedi, la necessità di vagliare oltre che la presenza, la qualità dei processi attivati dagli Istituti. Ad esempio nell'indicatore *“Le attività di autovalutazione realizzate dalla scuola hanno una sufficiente strutturazione organizzativa e coinvolgono il personale interno e le famiglie, anche se in misura limitata”*, per le espressioni “sufficiente strutturazione organizzativa” e “coinvolgono in misura limitata il personale e le famiglie”, è indispensabile da parte del valutatore, un approfondimento che definisca meglio lo stato dell'arte della scuola in quest'ambito.

Un altro elemento di complessità del quale la descrizione dei livelli non può tener conto è la possibile presenza nella scuola di fattori previsti per livelli differenti; ad esempio: un Istituto può essere vicino alla descrizione del livello 3 buono, senza però aver elaborato una riflessione su possibili interventi di miglioramento (come previsto, invece, nel livello adeguato).

In conclusione, le *check lists* e le rubriche di valutazione sono sicuramente strumenti utili a governare il processo di valutazione, agevolano la conoscenza preventiva dei criteri e conferiscono trasparenza al giudizio formulato dal valutatore. Tali strumenti, tuttavia, esprimono in modo molto formalizzato e normativo l'idea di buona scuola degli ideatori e progettisti della valutazione e, se non accompagnati da parte dei valutatori, da approfondimenti e verifiche, possono dar luogo a giudizi non esaurienti ed essere vissuti come dispositivi di controllo.

Il confronto intersoggettivo tra i valutatori ha la funzione, oltre che di vagliare con più accuratezza gli elementi di valutazione, di ridurre i margini di errore nell'attribuzione del livello al quale si trova l'Istituto per l'ambito considerato.

## Il Questionario Insegnanti

Il Questionario Insegnanti è un breve questionario a risposta chiusa che, nella prima parte, indaga le percezioni e le opinioni dei docenti rispetto a vari aspetti della vita scolastica. È compilato da tutti gli insegnanti della scuola (ad eccezione dei docenti di scuola dell'infanzia e dell'educazione degli adulti).

La prima parte dello strumento ha le medesime finalità dell'analogo previsto nel progetto VSQ, pur se approfondisce maggiormente, sia con un numero superiore di

domande, sia con una loro strutturazione distinta tra l'Istituto e la singola sede scolastica, le informazioni sui processi relativi all'ambiente organizzativo e relazionale e sulle pratiche didattiche ed educative.

Nello specifico il Questionario Insegnanti indaga: la qualità delle relazioni con i colleghi, gli studenti e le famiglie; l'organizzazione e il funzionamento della scuola, la qualità della gestione della scuola, la formazione del personale, il coinvolgimento delle famiglie e l'apertura al territorio; le politiche scolastiche, in particolare la collaborazione tra gli insegnanti della stessa disciplina o della stessa classe, gli interventi della scuola per specifici gruppi di studenti ed infine le pratiche didattiche ritenute efficaci per gli studenti.

Da notare che il Questionario Insegnanti del progetto VM, in aggiunta alle domande inerenti l'Istituto e la scuola, propone una breve serie di quesiti relativi alle pratiche didattiche del docente.

Di fatto si tratta di una pratica autovalutativa piuttosto rapida e circoscritta, volta, più che a stimolare profonde riflessioni nel docente, ad ottenere informazioni e confrontarle con quelle fornite da studenti e genitori.

Il docente è invitato a scegliere, prima tra alcune attività didattiche, in seguito tra alcune strategie, le due attività (e le due strategie) alle quali dedica più tempo nel suo lavoro in classe.

In quanto alle attività, le proposte del Questionario prevedono che l'insegnante possa proporre il lavoro individuale, il lavoro a gruppi, correggere compiti ed esercizi in classe, lasciare spazio agli interventi liberi degli studenti, organizzare attività nelle quali la partecipazione degli studenti sia attiva. Racchiudere la complessità dell'attività didattica che si svolge in classe in poche proposizioni è sicuramente un'ardua impresa, di fatto però il Questionario tralascia aspetti importanti quali, ad esempio, il dialogo pedagogico, la produzione (anche individuale) di elaborati non necessariamente esercitativi, racchiudendo in un solo *item* "Organizzare attività che richiedono la partecipazione attiva degli studenti", un'ampia articolazione di proposte (il *problem solving*, la creazione di mappe concettuali, ...).

Analogamente, la ricerca di brevità e semplificazione, ha portato anche nella sezione riguardante le strategie a tralasciare importanti aspetti quali, a solo titolo esemplificativo, la proposta di strategie attive da parte dello studente nella ricerca del proprio metodo di studio, la formulazione di domande - stimolo per l'avvio di una lezione.

Complessivamente entrambi i *set di items* rispecchiano la scelta di contemplare, nello stesso strumento, concezioni di insegnamento che vanno dalla più tradizionale e trasmissiva (ad esempio con la proposizione: Far esercitare gli studenti individualmente in classe), alla più attiva e partecipativa (Organizzare attività che richiedono la partecipazione attiva degli studenti). Stesso si dica per le strategie che racchiudono tanto tecniche di ispirazione comportamentista (Esplicitare agli studenti gli obiettivi di una lezione), quanto di carattere socio-costruttivista (Lasciare spazio a discussioni in classe e a interventi liberi degli studenti).

Riportiamo, di seguito, la parte del Questionario Insegnanti con i quesiti relativi alle pratiche didattiche del docente.

### Questionario Insegnanti - le pratiche didattiche.

3) Di seguito troverà una lista di ATTIVITÀ, le chiediamo di leggerle e poi di indicare le due a cui dedica più tempo in classe. Faccia riferimento alla scuola che ha scelto.

- a. Far esercitare gli studenti individualmente in classe
- b. Far lavorare gli studenti in piccoli gruppi
- c. Lasciare spazio a discussioni in classe e a interventi liberi degli studenti
- d. Dedicare tempo in classe alla correzione dei compiti o degli esercizi
- e. Organizzare attività che richiedono la partecipazione attiva degli studenti (ricerche, progetti, esperimenti, ecc.)

4) Di seguito troverà una lista di STRATEGIE, le chiediamo di leggerle e poi di indicare le due che utilizza con maggiore frequenza in classe. Faccia riferimento alla scuola che ha scelto.

- a. Differenziare i compiti (esercizi, attività) in base alle diverse capacità degli studenti
- b. Argomentare la valutazione dicendo allo studente in cosa ha fatto bene e in cosa ha fatto male
- c. Dare indicazioni sul metodo da seguire per svolgere un compito
- d. Esplicitare agli studenti gli obiettivi della lezione
- e. Verificare la comprensione degli argomenti facendo domande

Qual è la prima STRATEGIA che utilizza con maggiore frequenza in classe?

Qual è la seconda STRATEGIA che utilizza con maggiore frequenza in classe?

**Fonte:** Invalsi, (2012-2013). *Questionario Insegnanti del progetto Valutazione e Miglioramento*. P. 4.

Gli esiti del Questionario Insegnanti sono documentati e rielaborati da Invalsi, insieme a quelli ricavati dai Questionari Studenti e Genitori, in un apposito Rapporto (Invalsi, 2014).

A seguire si riporta la tabella, presente nel Rapporto, che riporta le percentuali relative alle risposte dei docenti relative alla frequenza di utilizzo di determinate attività e strategie didattiche.

**Tabella 28: Strategie didattiche maggiormente utilizzate dagli insegnanti**

Attività e Strategie didattiche maggiormente utilizzate dagli insegnanti	% prima scelta	% seconda scelta	% terza scelta
<b>Attività didattiche</b>			
1. Far esercitare gli studenti individualmente in classe	33.6	12.9	46.5
2. Far lavorare gli studenti in piccoli gruppi	12.3	19.0	31.3
3. Lasciare spazio a discussioni in classe e a interventi liberi degli studenti	17.9	22.2	40.1
4. Dedicare tempo in classe alla correzione dei compiti o degli esercizi	15.6	18.4	34.0
5. Organizzare attività che richiedono la partecipazione attiva degli studenti (ricerche, progetti, esperimenti)	19.6	24.0	43.6
<b>Strategie didattiche</b>			
1. Differenziare i compiti (esercizi, attività) in base alle diverse capacità degli studenti	18.8	9.5	28.3
2. Argomentare la valutazione dicendo allo studente in cosa ha fatto bene e in cosa ha fatto male	10.2	17.6	27.8
3. Dare indicazioni sul metodo da seguire per svolgere un compito	23.4	18.4	41.8
4. Esplicitare agli studenti gli obiettivi della lezione	11.7	7.7	19.4
5. Verificare la comprensione degli argomenti facendo domande	22.0	29.9	51.9

**Fonte:** Invalsi, (2014). *Rapporto sui Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori. Progetti Valutazione e Sviluppo Scuola (Vales) e Valutazione e Miglioramento (VM). Caratteristiche psicometriche e utilizzo delle informazioni nell'autovalutazione delle scuole.* Tabella 3.

Per quanto riguarda le risposte degli insegnanti si rileva come l'attività didattica più utilizzata sia l'esercitazione individuale, seguita dalle proposte che richiedono la partecipazione attiva dello studente, dalle discussioni in classe e interventi liberi degli alunni, per concludere con la correzione dei compiti e degli esercizi e, la meno praticata di tutte le attività, il lavoro a piccoli gruppi.

Rispetto alle strategie, la verifica della comprensione tramite domande risulta la più praticata, seguita dal fornire indicazioni sul metodo da seguire per svolgere un compito. Registrano valori intermedi le strategie del *feedback*, della differenziazione dei compiti ed esercizi in base alle capacità degli alunni.

Dal confronto con i risultati dei Questionari Studenti emerge un sostanziale accordo tra le affermazioni degli studenti e quelle dei docenti. In particolare, sia gli uni che gli altri affermano che la strategia del fare domande per verificare se gli studenti hanno capito è quella impiegata più frequentemente in classe. L'attività meno proposta, dichiarano sia gli studenti che gli insegnanti, è lo svolgimento di esercizi in coppia o in gruppo. Nel rapporto, dopo un breve spazio ai commenti sui risultati, si conclude piuttosto laconicamente: *“Gli insegnanti dovrebbero quindi essere consapevoli di quelle che sono le attività e le strategie didattiche da loro maggiormente utilizzate al fine di incrementare quelle che invece vengono utilizzate in misura inferiore, e implementarle a fini di miglioramento (Invalsi, 2014. P. 49)”*.

### L'Osservazione in classe

Lo studio esplorativo, relativo all'osservazione delle pratiche didattiche, è realizzato con i fondi PON e con la collaborazione della Fondazione Giovanni Agnelli. Il progetto Valutazione e Miglioramento prevede, infatti, oltre all'obiettivo di testare procedure e strumenti per mettere a punto un modello di valutazione esterna delle scuole, una ricerca esplorativa con lo scopo di sperimentare l'utilizzo di una scheda strutturata di osservazione in classe dei processi di insegnamento - apprendimento.

Le informazioni raccolte in questa parte della sperimentazione VM, dichiara l'Istituto di valutazione, sono confidenziali e utilizzate solo per fini di ricerca. I risultati dell'osservazione sono presentati in forma aggregata, illustrati in un rapporto finale e messi a disposizione delle scuole.

L'osservazione, nella sperimentazione, è condotta da due osservatori formati da Invalsi. L'osservazione è di carattere non partecipante e si struttura secondo la Scheda di osservazione che permette di registrare le azioni dei docenti e degli studenti, scandite in intervalli di 15 minuti, in un arco di due ore. La scheda è suddivisa in macroaree, precedute da una descrizione dell'organizzazione della classe, della gestione dei tempi e degli spazi e materiali disponibili.

Le macroaree vagliate sono l'uso delle Strategie didattiche, la capacità di Gestione della classe, il fornire Sostegno, guida e supporto e la creazione del Clima di apprendimento. Il quadro delle azioni dell'insegnante è, nel suo complesso, orientato dal *framework* di C. Danielson (2011).

Ad ogni macroarea corrispondono alcune aree, alle quali sono associati degli indicatori, declinati in descrittori (Poliandri & Romiti, 2015. P. 41).

Si riporta, di seguito, la *Check list* per l'osservazione in classe, composta dagli indicatori da osservare ogni 15 minuti, raggruppati in aree e macroaree.

## Scheda per l'osservazione in classe.

### Area 1 Strategie didattiche

#### **A. Insegnamento strutturato**

- A.1 L'insegnante spiega in modo strutturato
- A.2 L'insegnante propone attività strutturate

#### **B. Tecniche d'interrogazione e utilizzo della discussione in classe**

- B.1 L'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento
- B.2 L'insegnante dedica spazio alla discussione in classe

#### **C. Strategie per sostenere l'apprendimento**

- C.1 L'insegnante fornisce indicazioni sulle strategie e i metodi da seguire

#### **D. Monitoraggio e feedback**

- D.1 L'insegnante monitora il lavoro degli studenti
- D.1 L'insegnante fornisce i feedback per aiutare gli studenti a migliorare



## Area 2 Gestione della classe

### E. Gestione del tempo

- E.1 L'insegnante fornisce indicazioni sui tempi
- E.2 L'insegnante gestisce i momenti di passaggio da un'attività all'altra

### F. Gestione delle regole e dei comportamenti

- F.1 L'insegnante trasmette regole di comportamento

### G. Organizzazione dello spazio

- G.1. L'ambiente è sicuro
- G.2 Non ci sono barriere architettoniche
- G.3 Gli spazi sono bene allestiti
- G.4 Gli spazi sono attrezzati e i materiali/strumenti sono utilizzati durante la lezione

## Area 3 Sostegno, guida e supporto

### H. Insegnamento adattato ai diversi bisogni degli studenti

- H.1 L'insegnante adatta le attività in base alle differenze tra gli studenti
- H.2 L'insegnante sostiene i bisogni emotivi degli studenti

### I. Attenzione agli studenti con bisogni educativi speciali (BES)

- I.1 L'insegnante dà agli studenti con BES compiti adattati rispetto agli altri
- I.2 L'insegnante mostra attenzione agli studenti con BES

## Area 4 Clima di apprendimento

### J. Coinvolgimento degli studenti

- J.1 Gli studenti dimostrano di impegnarsi nelle attività
- J.2 Gli studenti con BES mostrano di partecipare alle attività

### K. Rapporti in classe

- K.1 L'insegnante e gli studenti mostrano rapporti che favoriscono l'apprendimento

**Fonte:** Invalsi, (2012-2013). *Codebook per l'osservazione in classe*. P. 37.

Al termine dell'osservazione, per ciascun insegnante, osservato in modo indipendente dai due osservatori, si avranno 19 giudizi su altrettante aree.

L'osservatore assegna un punteggio da 1 a 7 a ciascun indicatore, anche quando si compone di più descrittori. La scala di valutazione si sviluppa tra l'1 (inadeguato), il

<sup>7</sup> Il *Codebook per l'osservazione in classe* è uno strumento messo a disposizione da Invalsi ai soli osservatori in classe del progetto VM.

3 (minimo), il 5 (buono) e il 7 (eccellente) e i valori intermedi. Per i livelli ai quali è assegnato un punteggio dispari l'osservatore dispone di una rubrica che descrive le condizioni per l'assegnazione (Poliandri & Romiti, 2015. P. 40). Nel caso in cui non tutte le condizioni siano soddisfatte, l'osservatore assegna un punteggio intermedio.

### Il profilo dell'insegnante secondo il Questionario e l'osservazione in classe

Dal Questionario Insegnanti e dalla Scheda per l'osservazione in classe si può dedurre quale sia il profilo docente previsto all'interno del progetto Valutazione & Miglioramento.

Ancora una volta utilizziamo il *Framework for teaching evaluation instrument* di Danielson (2011) come *metaframework* per rilevare le specificità del profilo docente nel progetto VM e, in seguito, compararlo con ulteriori profili.

Tabella 30: **Corrispondenza tra i metaframework e gli items presenti nel Questionario Insegnante del progetto V&M.**

Dominio	Componenti	Descrittori*
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	H.1 L'insegnante adatta le attività in base alle differenze tra studenti I.1 L'insegnante dà agli studenti con Bes compiti adattati rispetto agli altri
	1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi	
	1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	
	1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	
	1.5 Progettare percorsi didattici coerenti	
	1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento	E.1 L'insegnante fornisce indicazioni sui tempi E.2 L'insegnante gestisce i momenti di passaggio da un'attività all'altra
	2.2 Gestire le attività in classe	F.1 L'insegnante trasmette regole di comportamento
	2.3 Gestire il comportamento degli allievi	G.1 L'ambiente è sicuro
	2.4 Organizzare lo spazio fisico	G.2 Non ci sono barriere architettoniche G.3 Gli spazi sono bene allestiti G.4 Gli spazi sono attrezzati e i materiali/strumenti sono utilizzati durante la lezione

Dominio	Componenti	Descrittori*
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi	Q.A. Far esercitare individualmente gli studenti in classe
	3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	Q.A. Far lavorare gli studenti in piccoli gruppi Q.A. Lasciare spazio a discussioni in classe e agli interventi liberi degli studenti
	3.3 Ottenere impegno dagli allievi	Q.A. Dedicare tempo in classe alla correzione di compiti e degli esercizi
	3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento	Q.A. Organizzare attività che richiedono la partecipazione attiva degli studenti (ricerche, progetti, esperimenti)
	3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	Q.S. Differenziare i compiti (esercizi, attività) in base alle diverse capacità degli studenti Q.S. Argomentare la valutazione dicendo allo studente in cosa ha fatto bene e in cosa ha fatto male Q.S. Dare indicazioni sul metodo da seguire per svolgere un compito Q.S. Esplicitare agli studenti gli obiettivi della lezione Q.S. Verificare la comprensione degli argomenti facendo domande A.1 L'insegnante spiega in modo strutturato A.2 L'insegnante propone attività strutturate B.1 L'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento B.2 L'insegnante dedica spazio alla discussione in classe C.1 L'insegnante fornisce indicazioni sulle strategie e i metodi da seguire D.1 L'insegnante monitora il lavoro degli studenti D.2 L'insegnante fornisce feedback per aiutare gli studenti a migliorare H.2 L'insegnante sostiene i bisogni emotivi degli studenti I.2 L'insegnante mostra attenzione agli studenti con BES J.1 Gli studenti mostrano di impegnarsi nelle attività J.2 Gli studenti con Bes mostrano di partecipare alle attività K.1 Gli studenti e l'insegnante mostrano rapporti che favoriscono l'apprendimento
4 Responsabilità professionale	4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento	
	4.2 Tenere una documentazione dettagliata	
	4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi	
	4.4 Partecipare alla comunità professionale	
	4.5 Crescere e progredire professionalmente	
	4.6 Tenere una condotta professionale	

\*Q.A. *Items* del questionario Insegnanti - attività; Q.S. *Items* del questionario Insegnanti - strategie.

(Fontani, 2015)

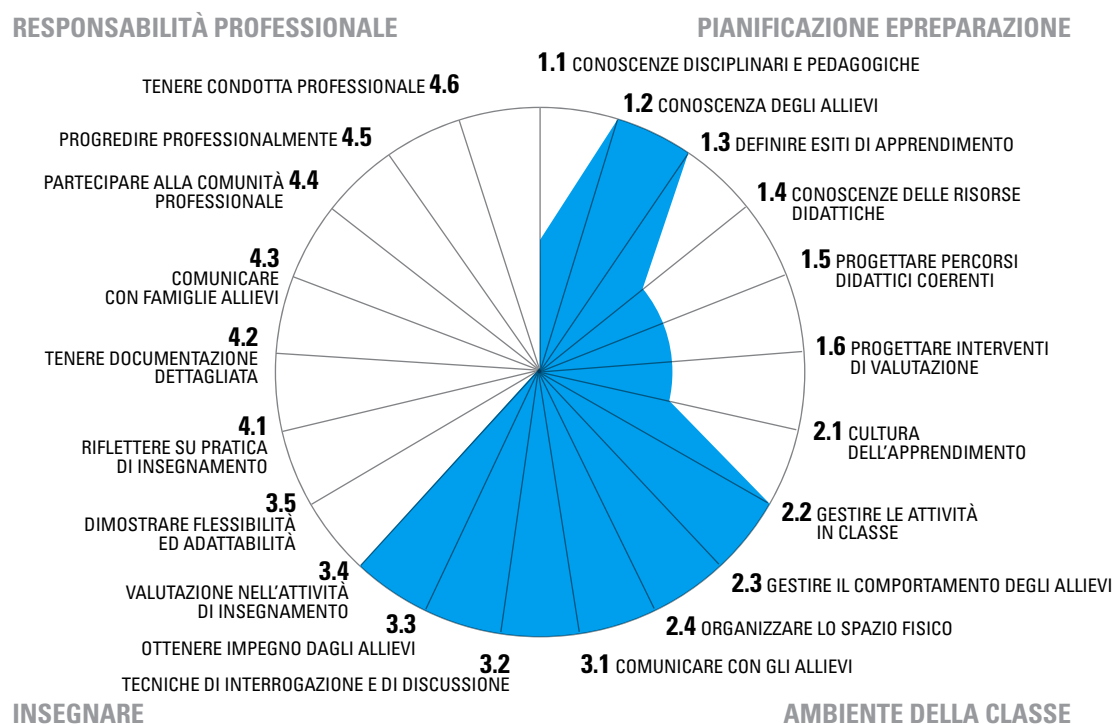
Gli *items* relativi al Questionario Insegnanti, inerenti le attività e le strategie didattiche, sono tutti inclusi nel dominio Insegnare; non compongono un profilo organico del docente, bensì ne saggianno qualche aspetto, prevalentemente intorno all'asse metodologie e didattiche attive / metodologie e didattiche trasmissive.

I descrittori della Scheda per l'osservazione in classe si riconducono per la maggior parte al dominio Insegnare, in secondo luogo al dominio Ambiente della classe. Si può supporre che alcune componenti del dominio Programmazione e preparazione siano date per acquisite da parte dell'insegnante (ad esempio nel momento in cui si "gestiscono le attività in classe" si sottintende che le stesse siano state attentamente pianificate).

Rispetto al *framework* di Danielson, nella scheda di osservazione in classe, mancano gli *items* relativi al Dominio della Responsabilità professionale. L'osservazione in classe, infatti, non è lo strumento adeguato per verificare e valutare aspetti quali la capacità di riflessione sull'insegnamento o la partecipazione alla comunità scolastica. Se si volesse completare la valutazione, secondo il profilo di Danielson, sarebbe necessario che intervenisse l'autovalutazione del docente, l'opinione del dirigente scolastico, oppure una *peer evaluation*.

Si rappresenta, nella figura che segue, il livello di competenza richiesto al docente nei Domini e nelle Componenti del *metaframework*, come si delinea nel profilo professionale emergente dagli strumenti del progetto VM.

Figura 24: **Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (VM).**



(Fontani, 2015)

Le Componenti rilevate nel profilo docente risultante dalla Scheda dell'osservazione in classe e dal Questionario Insegnanti, presentano valori elevati nei Domini Insegnare e Ambiente; il profilo è composto con le Componenti accertabili con lo strumento dell'osservazione in classe e con quelle che sono state selezionate per il Questionario Insegnanti (che sono, inoltre, a carattere di percezione), sono pertanto assenti le azioni riferibili alla Responsabilità professionale e alla Pianificazione.

### 7.3.e Elementi di autovalutazione presenti nel progetto Valutazione e Sviluppo della scuola

Nella sperimentazione Vales l'autovalutazione della scuola costituisce un passaggio della valutazione, nella struttura del quadro di riferimento, significativo e imprescindibile. Ha l'insostituibile funzione di rappresentare la realtà scolastica, di condurre un'analisi critica e di individuare le priorità strategiche (Castoldi, 2012).

*L'autovalutazione è proficua nella misura in cui essa – proprio perché svolta da chi dispone di quella soft information che dall'esterno è più difficile rilevare e codificare – riesce a individuare concrete piste di revisione dell'organizzazione interna. Essa è perciò innanzitutto un processo di continua riconsiderazione, a fini di miglioramento, del proprio modus operandi. (Invalsi, 2012 a. P. 10).*

Il processo autovalutativo dell'Istituto scolastico prende corpo nel Rapporto di Autovalutazione (RA), strumento che le scuole redigono preventivamente alla visita dei valutatori esterni.

All'interno del RA si rintracciano elementi di autovalutazione dei docenti, seppur considerati in modo collettivo; molti tra gli *items* riguardanti le Pratiche educative e didattiche (Selezione dei saperi, scelte curriculari e offerta formativa, Progettazione della didattica e valutazione degli studenti, Sviluppo della relazione educativa e fra pari, Inclusione e differenziazione dei percorsi, Continuità e orientamento) si possono, ipoteticamente, declinare anche per il singolo insegnante. Numerosi *items* inerenti il Funzionamento organizzativo (Identità strategica e di direzione della scuola, Gestione strategica delle risorse, Sviluppo professionale delle risorse, Capacità di governo del territorio e i rapporti con le famiglie, Attività di autovalutazione) indagano sulla qualità dell'operato del dirigente scolastico; alcuni sono riferibili ai docenti, soprattutto a quelli coinvolti nello *staff* o che svolgono Funzioni Strumentali; altri *items*, soprattutto all'interno delle aree dello Sviluppo professionale delle risorse e alle Attività di autovalutazione, si potrebbero leggere in chiave individuale.

Anche il progetto Vales prevede il Questionario Insegnanti, proposto in modo del tutto analogo al progetto VM e con le medesime finalità descritte nei paragrafi precedenti.

Con l'osservazione in classe si raccolgono le informazioni necessarie alla valutazione della professionalità docente, relativamente all'attività pedagogico - didattica svolta in classe. Gli scopi dell'osservazione in classe e lo schema utilizzato restano gli stessi del progetto VM.

Si può affermare che nel Vales si rileva la capacità preesistente dell'Istituto di autovalutarsi, così come si richiede di attivare una nuova una pratica di autovalutazione secondo il protocollo richiesto.

## Il Rapporto di Autovalutazione

Il RA è redatto dagli Istituti scolastici partecipanti con un certo anticipo rispetto al momento della visita alla scuola da parte dei valutatori esterni. Oltre che costituire una pratica autovalutativa, si configura come un valido strumento di comunicazione tra i partecipanti alla valutazione e i valutatori esterni. Al termine della visita è, infatti, oggetto di discussione e confronto tra i soggetti coinvolti, fino alla sua validazione con gli esiti della valutazione esterna. Nel Rapporto, strutturato secondo il quadro di riferimento del Vales, trattato nel capitolo precedente, si prendono in esame il Contesto e le risorse, i Processi (Pratiche didattiche ed educative e Ambiente organizzativo per l'apprendimento) e i Risultati (Competenze acquisite, Successo scolastico, Risultati scolastici, Equità).

Prendiamo in considerazione, all'interno dell'Ambiente organizzativo per l'apprendimento, come gli Istituti sono chiamati a fare una meta-valutazione sulle Attività di autovalutazione da loro svolte.

Il dirigente e i docenti incaricati, attraverso il rilievo della presenza e della qualità di alcuni indicatori, esprimono un giudizio tramite l'assegnazione di un livello. La scala di valutazione è costruita su quattro livelli: Inadeguato (1) è riferito alle situazioni nelle quali, rispetto a quell'area, la scuola non ha raggiunto un livello ritenuto accettabile. Accettabile (2) è applicato ai casi in cui il livello raggiunto rappresenta il punto di partenza minimo per successivi miglioramenti. Buono (3) riguarda i casi in cui la scuola ha messo in campo le azioni necessarie per raggiungere un livello buono per quella determinata area. Infine, Eccellente (4) si riferisce alle situazioni nelle quali per quell'area sono raggiunti *standard* di eccellenza attraverso azioni che garantiscono una qualità diffusa o esiti ottimali (Invalsi, 2012 b. P. 9-10).

I compilatori sono tenuti a giustificare i motivi per i quali assegnano un determinato livello alla propria scuola.

In quanto all'area indagata, l'Attività di autovalutazione, i dati sono ricavabili dai Questionari Scuola, oltre che dall'esperienza e osservazione diretta dei compilatori del *format*. Il dirigente e i docenti rilevano la presenza di un nucleo incaricato all'autovalutazione, di un investimento economico allo scopo di incrementare le pratiche autovalutative; considerano anche il ricorso ad esperti esterni, a forme di monitoraggio o certificazione da enti terzi e la rendicontazione sociale.

Nell'impostazione di questo passaggio autovalutativo risuonano gli echi della valutazione della scuola come prevista dal progetto ValSis.

Una volta redatto il RA, i compilatori sono agevolati nell'individuare tra le aree valutate le priorità di intervento per il miglioramento, a stabilire coerentemente degli obiettivi da raggiungere e i corrispondenti risultati da conseguire. Al termine è richiesto di indicare il percorso metodologico seguito per l'autovalutazione.

I valutatori esterni leggono il RA *ex-ante* per orientare l'attenzione su particolari aspetti durante la visita, *in itinere* per confrontare le informazioni raccolte con i giudizi auto-formulati dalla scuola e *ex-post* per confrontarsi tra loro e con i partecipanti alla valutazione.

Per formulare, a loro volta, il giudizio secondo la scala a quattro livelli, dispongono di una rubrica nella quale sono proposti i criteri per l'assegnazione di uno o dell'altro livello alla scuola visitata.

La rubrica ha un'utile funzione orientativa, talvolta presenta il limite di essere uno strumento rigido e al quale mal risponde la realtà composita e articolata degli Istituti scolastici.

### **7.3.f Come si sono auto-valutati gli Istituti scolastici?**

#### **I livelli nella scala di valutazione attribuiti dagli Istituti scolastici**

Le scuole si sono attribuite un livello medio di 2.69 nella macroarea degli Esiti, di 2.87 nella macroarea dell'Ambiente organizzativo, di 2.93 nella macroarea dei Processi. All'interno dell'Ambiente organizzativo, all'area dell'Attività di autovalu-



tazione gli Istituti scolastici si valutano ad un livello medio di 2.69 (2.82 nella scuola del primo ciclo, 2.48 nella scuola del secondo ciclo d'istruzione).

Una nota degna di rilievo è che risulta una correlazione tra l'area dello Sviluppo professionale delle risorse e l'area della Progettazione e valutazione degli studenti che registrano livelli simili nelle stesse scuole: “*Sembra evidenziarsi una relazione tra l'investimento nella formazione del personale e la qualità della progettazione didattica e valutazione degli studenti (Quadrelli, Poliandri, Perazzolo, Giampietro, Muzzioli, 2014. P. 6)*”.

Emergono, inoltre, differenze tra i livelli attribuiti nell'Attività di autovalutazione e la struttura organizzativa dell'Istituto: gli Istituti con una *learning organization* instabile si assegnano un livello medio di 2.59, gli Istituti con una struttura non coordinata e con *leadership* diffusa si attestano su un livello medio di 2.77, gli Istituti con una struttura aperta e con *leadership* organizzativa si collocano ad un livello medio di 3.03.

### La qualità del processo autovalutativo degli Istituti scolastici

L'indagine sulla qualità dell'autovalutazione condotta dagli Istituti scolastici è effettuata da Invalsi su un campione di 153 scuole, con campione casuale ma rappresentativo delle macroaree geografiche. Gli indicatori di qualità considerati sono la completezza, da intendere come il livello di utilizzo dei dati per autovalutare l'Istituto, l'accuratezza, ossia la capacità di lettura dei dati in relazione a valori di riferimento e la qualità dell'analisi che si basa sul livello di approfondimento dell'analisi stessa.

Si è rilevato un livello di utilizzo dei dati piuttosto basso (il 67% delle scuole non utilizza alcun dato, solo il 9.3 % tutti i dati), quindi una tendenza a giustificare il livello attribuito senza giustificarlo con i dati.

Il 90.6% delle scuole non effettua il confronto con i valori di riferimento, ne risulta, di conseguenza, un basso livello di accuratezza. Il confronto è maggiormente praticato dagli Istituti per la macroarea degli Esiti.

In quanto alla qualità dell'analisi, il 40.4% delle scuole non conduce analisi, il 10.7% effettua un'analisi minima, un'analisi articolata è prodotta dal 49.3% degli Istituti.

La qualità dell'analisi risulta più elevata nella macroarea dei Processi rispetto alla macroarea degli Esiti. Esiste, inoltre, un rapporto tra la completezza dell'autovalutazione e la sua accuratezza totale, mentre la completezza totale non è strettamente correlata alla qualità totale. In altri termini, l'utilizzo dei dati da parte delle scuole può non significare che le scuole abbiano condotto un'analisi di buona qualità.

In generale gli Istituti si attestano su livelli medio bassi di qualità complessiva (Quadrelli, Poliandri, Perazzolo, Giampietro & Muzzioli, 2014).

In merito al rapporto tra la composizione dei Nuclei di Autovalutazione e la qualità del RA, gli Istituti che raggiungono livelli medio alti di qualità complessiva dell'autovalutazione si sono dotati di Nuclei di dimensioni intermedie, con la presenza del dirigente scolastico o di dimensioni allargate (con o senza la presenza del dirigente scolastico).

I ricercatori di Invalsi affermano, a conclusione dell'analisi della qualità del processo autovalutativo, che le scuole hanno “il polso della situazione” e sono consapevoli dei punti di forza e di debolezza, tuttavia non sempre sono in grado di individuare i fattori e i processi ai quali ascrivere le criticità e i successi. Individuano, inoltre, un interessante percorso di ricerca nell'ipotetica correlazione tra l'efficacia complessiva dell'organizzazione scolastica e la qualità dell'autovalutazione condotta.

### **Il profilo dell'insegnante secondo il RA**

Il processo di autovalutazione (e valutazione esterna) attivato dalle scuole nel progetto Vales ha come oggetto dichiarato il funzionamento della scuola, dell'istituzione educativa la cui opera è frutto di un lavoro collettivo. Tuttavia, gli esiti delle prove di apprendimento *standardizzate* e le risultanze dell'osservazione in classe, forniscono elementi per la valutazione, seppur incompleta, del singolo docente. La non pubblicazione e l'assenza di conseguenze in seguito a tale valutazione è una scelta compiuta a monte del progetto, in rispetto della normativa vigente in quel momento. La progettazione, messa in opera e validazione degli strumenti e dei protocolli è, nei progetti presi in esame, ai fini conoscitivi e sperimentali.

In quanto al Rapporto di Autovalutazione, le aree indagate nel processo di autovalutazione utile alla sua stesura sono riferite a percorsi collegiali, condotti dal gruppo

dei docenti, con la *leadership* del dirigente e in collaborazione con tutto il personale. La valutazione di un singolo soggetto risulta più immediata nei confronti del DS, al quale sono quasi esclusivamente riferite alcune aree del RA (soprattutto Identità strategica e capacità di direzione della scuola - *leadership*, ma anche Gestione strategica delle risorse). Nonostante tutto questo, è possibile individuare, all'interno delle attività e dei processi resi operativi dall'insieme dei docenti nelle diverse aree, alcuni indicatori di massima riferibili anche all'operato del singolo docente. Ad esempio, nell'ambito della Progettazione didattica e valutazione degli studenti nel RA si prendono in esame le attività e i processi innescati complessivamente nell'Istituto, ma si potrebbe fare altrettanto per le attività e i processi avviati dal singolo insegnante. Operando una forzatura, nel rendere individuali elementi concepiti per la pluralità dei docenti, si può delineare un'ulteriore porzione del profilo insegnante prefigurato nel progetto Vales. I medesimi aspetti vagliati nel RA, sono valutati tramite una valutazione esterna e la conseguente stesura di un Rapporto di Valutazione anche negli Istituti partecipanti al progetto VM dell'ultima tornata.

Lo strumento tramite il quale, nel presente lavoro, si analizza il profilo docente emergente dal RA è sempre il *Framework* di C. Danielson (2011).

Tabella 31: **Corrispondenza tra i metaframework e le Aree e gli items presenti nel Rapporto di Autovalutazione.**

Dominio	Componenti	RA
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	<b>Area 1</b> Selezione dei saperi, scelte curriculari, offerta formativa: • pianificazione; • progettazione • ...
	1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi	
	1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	
	1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	<b>Area 2</b> Progettazione didattica e valutazione degli studenti: • utilizzo degli strumenti per valutare (prove comuni ...) • conoscenza e condivisione dei criteri di valutazione • ...
	1.5 Progettare percorsi didattici coerenti	
	1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	

Dominio	Componenti	RA
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	<b>Area 3</b> Relazione educativa e tra pari: • Relazioni interpersonali • Apprendimento cooperativo e a gruppi • ...
3. Insegnare	3.1 Comunicare con gli allievi 3.2 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 3.3 Ottenere impegno dagli allievi 3.4 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 3.5 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<b>Area 3</b> Relazione educativa e tra pari: • Relazioni interpersonali • Apprendimento cooperativo e a gruppi • ...  <b>Area 4</b> Inclusione, integrazione, differenziazione: • Interventi didattici mirati • ...
4 Responsabilità professionale	4.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 4.2 Tenere una documentazione dettagliata 4.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 4.4 Partecipare alla comunità professionale 4.5 Crescere e progredire professionalmente 4.6 Tenere una condotta professionale	<b>Area 8</b> Sviluppo professionale delle risorse: • Individuazione bisogni formativi • Formazione • ...  <b>Area 6</b> Identità strategica e capacità di direzione della scuola: • Collaborazione tra docenti  <b>Area 9</b> Capacità di governo del territorio e rapporti con le famiglie: • Comunicazione con le famiglie  <b>Area 10</b> Attività di autovalutazione • Autovalutazione per lo sviluppo professionale

(Fontani, 2015)

La declinazione delle attività e processi instaurati, in via ipotetica, dal singolo docente potrebbe risultare sommaria in quanto estrapolata da descrizioni riguardanti il gruppo degli insegnanti.

Gli indicatori ricavati vanno ad inserirsi prevalentemente nei Domini lasciati scoperti dal Questionario Insegnanti e dall'osservazione in classe. Considerando in

modo unitario le Componenti del profilo generato tramite il Questionario Insegnanti e l'osservazione in classe e quello estratto declinando al singolare gli *items* previsti per il gruppo docente, si delinea un profilo docente articolato secondo tutti i Domini previsti dal *framework* di C. Danielson.

### 7.3.g Elementi di autovalutazione presenti nel Nuovo Siquis (TQM)

L'introduzione dei modelli TQM, specialmente del Malcom Bridge e dell'EFQM, delinea, rispetto alle valutazioni di qualità delle organizzazioni eseguite fin dagli anni '80, un nuovo tipo di valutazione, condotta dall'organizzazione al suo interno. Il quadro della valutazione regolata da enti e organismi esterni, chiamata *assessment*, *audit*, verifica ispettiva esterna, si arricchisce del processo autovalutativo, denominato *self-assessment* o autodiagnosi, che permette all'organizzazione di conoscere la propria situazione e di migliorarla dall'interno.

*Lo scopo primario dell'Autovalutazione è mantenere l'organizzazione capace, nel tempo, di individuare e attuare i miglioramenti delle performance che le sono necessari per mantenersi adeguata ai propri fini. Per poter generare tutti i suoi vantaggi, essa deve essere sempre correlata a tutti i processi di gestione dell'organizzazione, da quelli di elaborazione delle strategie, di pianificazione a quelli di esecuzione e di controllo (Pubblica Amministrazione di Qualità, 2013. P.1).*

Per autovalutazione i modelli TQM intendono, quindi, un processo consapevole e condiviso attraverso il quale l'organizzazione compie un'analisi e una valutazione periodica del proprio stato di salute. L'autovalutazione diviene parte costitutiva della gestione dell'organizzazione, non un momento a parte o a carattere facoltativo; consente di comprendere lo stato di fatto e le potenzialità dell'organizzazione in merito alle competenze e capacità che sono da potenziare rispetto alla propria *mission*. L'identificazione degli elementi di forza e di debolezza orienta la pianificazione di iniziative per adeguare le *capability* necessarie al miglioramento.

L'organizzazione consegue ulteriori vantaggi dal processo di autovalutazione: l'identificazione della propria missione e dei propri obiettivi strategici, la concezione del miglioramento come cambiamento sostanziale che costringa ad acquisire nuove competenze o potenziare quelle possedute, la considerazione del miglioramento come processo guidato dai risultati.

### Il Questionario docenti per la rilevazione dell'aspettativa e della percezione

All'interno del sistema di rilevazione delle informazioni previsto dal Siquis, illustrato nel precedente capitolo, vi sono i Questionari rivolti ai docenti per ricavare le loro aspettative e percezioni. L'intento di questi strumenti è di registrare lo scostamento tra le aspettative e le percezioni degli attori dell'organizzazione - scuola, in modo da apprestare le azioni di miglioramento necessarie per colmare il divario.

Il Questionario sull'aspettativa assume significato nel momento in cui le risposte sono modulate le une in relazione alle altre e riveste interesse in rapporto al Questionario sulla percezione, diversamente rischia di divenire un elenco di buone intenzioni.

Lo strumento struttura una quarantina di *items* che indagano intorno all'organizzazione, alla gestione, alla *leadership* dell'Istituto, ai processi collaborativi e di autovalutazione, alle azioni del docente che incidono sul successo scolastico e sulla preparazione degli studenti.

La valutazione viene espressa attraverso una scala di 6 livelli che vanno da *pochissimo* a *moltissimo*.

I docenti, relativamente all'autovalutazione sono chiamati a rispondere sull'importanza attribuita a:

### Questionario docenti del Nuovo Siquis sulla rilevazione delle aspettative.

4. Valorizzare le competenze.
11. Coinvolgere il personale nello sviluppo dei piani e del miglioramento.
12. Offrire opportunità di miglioramento/aggiornamento professionale.
15. Definire obiettivi.
16. Valutare i risultati.
18. Avere un sistema che, ai vari livelli, preveda l'ascolto e la rilevazione dei bisogni del personale.
19. Avere un sistema che riesami periodicamente il servizio e ne migliori l'efficacia.
22. Avere rapporti di collaborazione tra colleghi.
23. Avere un'organizzazione didattica all'interno dell'Istituto.
24. Avere la collaborazione di tutti i docenti per garantire un servizio efficace ed efficiente.
25. Avere una percezione positiva del ruolo dell'Istituto nella società.

**Fonte:** Marconi, P., Mazzei, G., Pozzan, B. & Larese Gortigo, R. (Eds). (2009). *Nuovo SIQUS tra innovazione ed autonomia. Istruzioni per l'uso*. Laboratorio per lo Sviluppo della Qualità nella Scuola. Polo di Vicenza -IPSS Bartolomeo Montagna. Padova: Cluep. P.87-89.

Successivamente i medesimi docenti sono interpellati dal Questionario sulla percezione, nel quale i medesimi *items* sono declinati in una forma tale da verificare l'effettiva presenza e grado di attuazione del processo di autovalutazione nell'organizzazione scolastica:

35. Si valorizzano le competenze?
11. Si coinvolge il personale nello sviluppo dei piani e nel miglioramento?
12. Si offrono opportunità di miglioramento/aggiornamento personale?
15. Si definiscono obiettivi?
16. Si valutano i risultati?
18. C'è un sistema che, ai vari livelli, preveda l'ascolto e la rilevazione dei bisogni del personale?
19. C'è un sistema che riesami periodicamente il servizio e ne migliori l'efficacia?
20. Conosci la *mission*, i valori, le politiche e le strategie (POF) della scuola?
21. Condividi la *mission*, i valori, le politiche e le strategie (POF) della scuola?
24. Esistono rapporti di collaborazione tra colleghi?
25. Condividi e trovi efficace l'organizzazione didattica che l'Istituto si è dato (griglie di valutazione comuni, schede strutturate per la programmazione delle attività in classe o per progetto)?
26. I docenti collaborano per garantire un servizio efficace ed efficiente?
27. Esiste una percezione positiva del ruolo dell'Istituto nella società?

Fonte: Ibidem. P.92-95.

Nello scarto tra le aspettative dei docenti, in questo caso relativamente al processo autovalutativo, si individuano (tramite l'uso della matrice illustrata nel capitolo precedente) le priorità sulle quali agire per elaborare il piano di miglioramento e renderlo effettivo.

Da notare come, anche nell'ambito di una concezione della scuola che ne mette in rilievo l'aspetto organizzativo, si consideri un valore la collaborazione tra i docenti, a conferma di quanto sostenuto in precedenza.

Il Sistema di gestione della qualità del quale si sono dotati gli Istituti partecipanti al Nuovo Siquis propone, tra gli altri strumenti, anche una *scheda per la relazione finale sull'attività svolta* dal docente in ordine al coordinamento di progetti. Si tratta di una porzione della valutazione interna dell'Istituto e di autovalutazione del docente che, tramite la rilevazione dei punti forti e deboli del progetto e la valutazione delle attività, si dota di elementi utili ad autovalutare il proprio operato.

Di seguito si riporta la *Scheda relazione finale sull'attività svolta*, in uso nel progetto Nuovo Siquis.



Tabella 32: **Scheda relazione finale sull'attività svolta.**

ISTITUTO PROFESSIONALE STATALE <b>BARTOLOMEO MONTAGNA</b> <small>V I C E N Z A</small> Servizi Sociali - Grafica Pubblicitaria - Abbigliamento e Moda via Mora, 93 - 36100 Vicenza	Scheda relazione finale sull'attività svolta	Sistema Gestione Qualità C1- 04 Rev. n. 2
--	---	--

INTERAZIONE E COORDINAMENTO CON ALTRI PROGETTI e/o ATTIVITA'	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO Se SI specificare quali ..... .....
--	---

**OSSERVAZIONI**

(punti di forza o di debolezza riscontrati nelle fasi di progettazione, di attuazione, di gestione e di controllo;

FASE/ATTIVITA'	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
Progettazione		
Attuazione		
Gestione		
Controllo		
Coinvolgimento		
Partecipazione		
Strumenti		
Disponibilità Locali		
Tempi		
Interazione e coordinamento con altri progetti e/o attività		

**Valutazione dell'attività**

Gli obiettivi sono stati: <input type="checkbox"/> totalmente raggiunti; <input type="checkbox"/> parzialmente raggiunti; <input type="checkbox"/> per nulla raggiunti Spiegare i motivi per cui uno o più obiettivi sono stati parzialmente o per nulla raggiunti: ..... ..... ..... azioni di miglioramento: <input type="checkbox"/> effettuate (specificare) ..... ..... <input type="checkbox"/> da effettuare (specificare) ..... .....
---

Il progetto/attività continuerà il prossimo anno (progetto pluriennale)    SI     NO   
 Il progetto/attività, sebbene concluso, verrà riproposto il prossimo anno    SI     NO

Per la parte contabile si fa riferimento all'apposita scheda.

Vicenza,

Il Docente responsabile

Fonte: Ibidem. P. 41.

## Il profilo docente secondo il Nuovo Siquis

Dal Questionario di rilevazione delle aspettative e dal Questionario di rilevazione della percezione si può delineare il profilo dell'insegnante sotteso al progetto del Nuovo Siquis.

Il profilo si compone di una parte di *items* che nell'indicare le competenze richieste al dirigente scolastico e al suo *staff*, implicitamente richiama quelle che ci si attende dal docente in ambito organizzativo e gestionale. *Il coinvolgimento nello sviluppo dei piani di miglioramento, la creazione di opportunità di miglioramento professionale, l'assegnazione di responsabilità, la promozione della collaborazione, creatività, dell'innovazione e del miglioramento*, sono solo alcuni tra gli indicatori declinati in funzione del dirigente scolastico ma che presuppongono da parte dei docenti il possesso di analoghe competenze. Tra questi *items*, relativi agli aspetti organizzativi e gestionali, ne sono presenti diversi che riguardano la collaborazione tra i docenti, verifiche sulla già citata *promozione della collaborazione*, sull'*esistenza di rapporti di collaborazione con i colleghi* e sulla *partecipazione di tutti i docenti*.

Riportiamo di seguito gli *items* dei due questionari, delle aspettative e della percezione, esplicitamente riferiti al docente.

## Questionario docenti del Nuovo Siquis sulla rilevazione delle aspettative.

**Quanto ritieni possa incidere sul successo scolastico e sulla preparazione dei tuoi studenti:**

26. La tua disponibilità al colloquio con le famiglie
27. Illustrare poi svolgere la programmazione prevista nelle diverse classi
28. Far comprendere la spiegazione dei diversi argomenti alla classe
29. La tua capacità di coinvolgerli, renderli attenti e quindi motivarli all'apprendimento
30. Utilizzare nuovi strumenti/tecnologie nello svolgimento delle lezioni
31. Essere aggiornato sulla tua disciplina, sui contenuti e sulle metodologie
32. Richiedere agli studenti un comportamento che non sia di disturbo allo svolgimento della lezione
33. Richiedere ai tuoi studenti studio, impegno e rispetto dei tempi stabiliti
34. Dare comunicazioni chiare rispetto alla valutazione delle singole prove sia scritte che orali o pratiche
35. Avere rapporti di collaborazione con le famiglie

**Fonte:** Ibidem. P. 87-89.

**Rifletti ora sul tuo ruolo ...**

28. Sei disponibile al colloquio con le famiglie dei tuoi studenti?
29. Illustri sempre ai tuoi studenti e poi svolgi la programmazione prevista nelle diverse classi?
30. Ti assicuri sempre che i tuoi studenti abbiano compreso i concetti da te trasmessi?
31. Riesci a coinvolgere i tuoi studenti, a renderli attenti e quindi a motivarli all'apprendimento?
32. Utilizzi nuovi strumenti/tecnologie nello svolgimento delle lezioni?
33. Sei aggiornato sulla tua disciplina, sui contenuti, sulle metodologie?
34. Richiedi sempre agli studenti un comportamento che non sia di disturbo allo svolgimento della lezione?
35. Richiedi sempre ai tuoi studenti impegno, studio e rispetto dei tempi stabiliti?
36. Comunichi sempre ai tuoi studenti l'esito delle valutazioni sia orali che scritte o pratiche?
37. Sei soddisfatto del livello di preparazione degli studenti in entrata? (solo se insegni nelle classi prime)
38. Sei soddisfatto dei risultati raggiunti dai tuoi studenti?
39. Sei soddisfatto dell'impegno dei tuoi studenti?
40. Sei soddisfatto dei rapporti di collaborazione con le famiglie dei tuoi studenti?
41. Esprimi un parere riguardo l'utilità delle riunioni a cui hai partecipato durante quest'anno scolastico:
  - Consigli di classe/ interclasse
  - Ricevimento genitori
  - Riunioni per gruppi di lavoro/ gruppi di progetto
  - Collegio dei docenti

**Fonte:** Ibidem. P. 92-95.

Alcune delle competenze che compongono il profilo dell'insegnante sono espresse tramite macro-indicatori che appaiono in forma di operatività ma che presuppongono diversi passaggi impliciti; ad esempio: *Illustrare e poi svolgere la programmazione prevista nelle diverse classi* sottintende che il docente pianifichi in precedenza il proprio lavoro, formuli la programmazione in una forma adatta ad essere comunicata agli studenti, la svolga, ossia la conduca con le opportune modifiche dettate dall'andamento dei processi di insegnamento - apprendimento.

Di seguito si comparano gli *items* dei due questionari del Nuovo Siquis, riferiti direttamente o indirettamente ai docenti, con i Domini e le Componenti del *metaframework* di Danielson.

**Tabella 33: Corrispondenza tra i metaframework e gli items che compongono il Questionario Docenti delle aspettative e delle percezioni del progetto Nuovo Siqu.**

Dominio	Componenti	Referenziali Nuovo Siqu
1. Programmazione e preparazione	4.7 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	29. <i>Illustri sempre ai tuoi studenti e poi svolgi la programmazione prevista nelle diverse classi?</i>
	4.8 Dimostrare conoscenza degli allievi	33. <i>Sei aggiornato sulla tua disciplina, sui contenuti, sulle metodologie?</i>
	4.9 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	
	4.10 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	
	4.11 Progettare percorsi didattici coerenti	
	4.12 Progettare interventi di valutazione degli allievi	
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento	34. <i>Richiedi sempre agli studenti un comportamento che non sia di disturbo allo svolgimento della lezione?</i>
	2.2 Gestire le attività in classe	
	2.3 Gestire il comportamento degli allievi	35. <i>Richiedi sempre ai tuoi studenti impegno, studio e rispetto dei tempi stabiliti?</i>
	2.4 Organizzare lo spazio fisico	
3. Insegnare	4.13 Comunicare con gli allievi	30. <i>Ti assicuri sempre che i tuoi studenti abbiano compreso i concetti da te trasmessi?</i>
	4.14 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	31. <i>Riesci a coinvolgere i tuoi studenti, a renderli attenti e quindi a motivarli all'apprendimento?</i>
	4.15 Ottenere impegno dagli allievi	
	4.16 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento	32. <i>Utilizzi nuovi strumenti/tecnologie nello svolgimento delle lezioni?</i>
	4.17 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	36. <i>Comunichi sempre ai tuoi studenti l'esito delle valutazioni sia orali che scritte o pratiche?</i>
4 Responsabilità professionale	5.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento	28. <i>Sei disponibile al colloquio con le famiglie dei tuoi studenti?</i>
	5.2 Tenere una documentazione dettagliata	41. <i>Esprimi un parere riguardo l'utilità delle riunioni a cui hai partecipato durante quest'anno scolastico</i>
	5.3 Comunicare con le famiglie degli allievi	• <i>coinvolgimento nello sviluppo dei piani di miglioramento,</i>
	5.4 Partecipare alla comunità professionale	• <i>creazione di opportunità di miglioramento professionale,</i>
	5.5 Crescere e progredire professionalmente	• <i>assegnazione di responsabilità, promozione della collaborazione, creatività, dell'innovazione e del miglioramento</i>
	5.6 Tenere una condotta professionale	• <i>rapporti di collaborazione con i colleghi</i>

(Fontani, 2015)

Analogamente agli altri progetti sperimentali si mette in evidenza la presenza degli *items* del Questionario Docente delle aspettative e delle percezioni all'interno dei Domini del *metaframework*, la figura rappresenta graficamente il profilo professionale del docente come si delinea nel progetto Nuovo Siquis.

**Figura 25: Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (Nuovo Siquis).**



(Fontani, 2015)

I Domini del *metaframework* di C. Danielson, Programmazione e pianificazione, Insegnare, Ambiente della classe, Responsabilità professionale, sono rappresentati tutti nel profilo derivante dal questionario di rilevazione delle aspettative e della percezione del Nuovo Siquis.

Prevalgono le Componenti riferite al Dominio della Responsabilità professionale se si considerano, come abbiamo fatto, gli *items* dell'ambito organizzativo - gestionale, formulati per il dirigente scolastico e il suo *staff*, ma con riverbero sulle competenze richieste a tutti i docenti.

## 7.4

---

### REGOLAMENTO SUL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE - ELEMENTI DI AUTOVALUTAZIONE PRESENTI NEL RAV

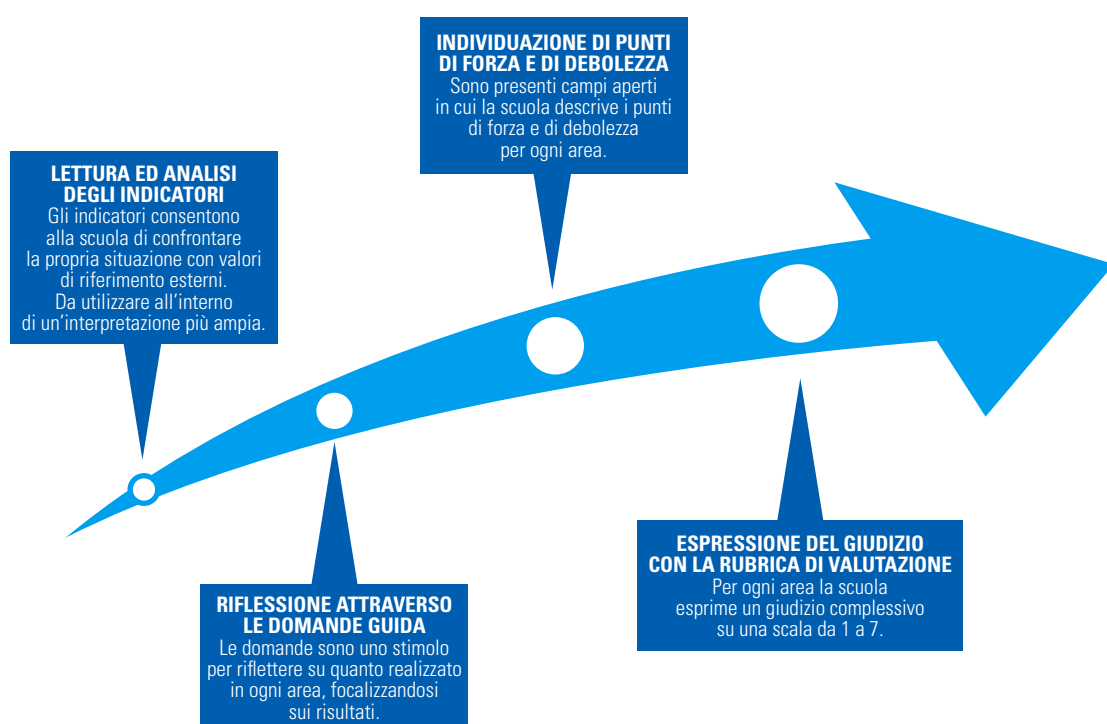
Gli Istituti scolastici, in seguito al Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (D.P.R. n. 80/2013) e alla Direttiva triennale del Miur (settembre 2014), sono tenuti a produrre il Rapporto di autovalutazione e alcuni tra loro, secondo i criteri enunciati nel precedente capitolo, saranno visitati da un Nucleo di valutazione esterna. La compilazione del RAV avviene esclusivamente *on-line*, all'interno di una piattaforma operativa unitaria, nel portale <http://www.istruzione.it/valutazione/>, istituito allo scopo. È prevista, in seguito all'autovalutazione, alla valutazione esterna e all'avvio delle iniziative di miglioramento, la pubblicazione di un primo rapporto di rendicontazione per giungere, in conclusione, all'informazione pubblica con la rendicontazione sociale.

Il percorso, in modo del tutto simile a quello del progetto Vales, prevede che la valutazione delle scuole si impervi su di un processo autovalutativo messo in atto dagli Istituti stessi.

Il Nucleo di valutazione di ogni Istituto scolastico ripercorre le tappe della lettura e dell'analisi degli indicatori, della riflessione attraverso le domande guida, dell'individuazione dei punti forti e deboli, dell'espressione del giudizio con l'aiuto della rubrica di valutazione.

L'iter di autovalutazione descritto, corredato da sintetiche indicazioni, è rappresentato nella figura seguente.

Figura 26: Il percorso di autovalutazione.



Fonte: Poliandri, (2014). *Fare autovalutazione - Struttura del RAV*. P. 6.

Particolarmente interessante, ai fini del presente studio, la parte relativa alla meta-valutazione sul processo di autovalutazione; la parte Metodologico - riflessiva prevede che il Nucleo di valutazione rifletta sulla composizione del Nucleo di autovalutazione, sui problemi che si sono presentati nel corso della lettura e della interpretazione dei dati, sulle esperienze precedenti di autovalutazione.

I criteri per la composizione di un RAV di buona qualità pervengono agli Istituti in occasione della presentazione della piattaforma operativa e in conseguenza agli studi relativi alla qualità dell'autovalutazione condotti da Invalsi, gli esiti complessivi

dei quali sono già stati riportati nella presente ricerca. Il RAV dovrebbe rispondere ai criteri di *adeguatezza*, quindi essere compilato in modo pertinente in tutte le sue parti; di *coerenza*, ossia comporsi di un'analisi delle aree condotta in modo rigoroso, riferire ad evidenze i punti forti e deboli, evidenziare un collegamento tra il contesto, gli esiti, i processi e l'individuazione delle priorità e dei traguardi. L'*attendibilità*, conferita da un utilizzo efficace dei dati forniti dall'amministrazione centrale e dalla significatività delle tabelle e dei dati riportati, è un altro criterio di qualità del RAV. L'individuazione e sottolineatura delle priorità d'intervento, nell'avvalersi di fonti multiple (interne e esterne, quantitative e qualitative), risponde al criterio della *rilevanza*. Da ultimo, qualifica un buon RAV il criterio della *concretezza* nella definizione delle priorità e dei traguardi di miglioramento, che siano chiari, rilevabili e misurabili.

In conclusione, agli Istituti scolastici è richiesto, per la stesura del RAV, un processo di autovalutazione che ne segua la struttura e rispondente a determinati criteri.

### Il processo di autovalutazione

All'interno del RAV, in seguito alla parte Descrittiva e Valutativa, il Nucleo di valutazione si trova a redigere la sezione Metodologico - riflessiva, prima dell'individuazione delle priorità strategiche.

L'intero assetto del RAV è improntato all'autovalutazione, come condizione necessaria al miglioramento, tuttavia, il ruolo assegnato alla meta-valutazione all'interno del Rapporto non è altrettanto primario. Rispetto alla proposta del progetto Vales sono state defalcate dal Questionario scuola le domande inerenti la valutazione interna, volta a verificare la presenza e il grado di attività di autovalutazione, l'esistenza di un Nucleo di valutazione, l'intervento di soggetti esterni e le risorse economiche dedicate all'autovalutazione d'Istituto. Considerato il carattere di obbligatorietà che connota il RAV alcune questioni paiono superate, sarebbe interessante conoscere comunque l'entità delle risorse impiegate dalle scuole allo scopo. Gli altri quesiti, in parte modificati, si ritrovano nel Rapporto nella parte dedicata al processo di autovalutazione.



Nel RAV, inoltre, non è richiesto al Nucleo di valutazione di esprimere un giudizio sull'attività di valutazione (e quindi nemmeno a motivarlo). In definitiva, nel RAV appare più marcata l'attenzione sul processo di autovalutazione, sul quale vengono posti i quesiti, a scapito della valutazione del processo medesimo. Sicuramente le informazioni relative al processo di autovalutazione rivestono un'importanza decisiva per l'Invalsi che ha la possibilità di apportare adeguamenti al documento o di segnalare la necessità di formazione dei dirigenti e dei docenti; l'assenza della formulazione del giudizio da parte delle scuole costituisce una falla nel sistema: si instaura una contraddizione interna nel momento in cui l'Istituto si autovaluta su tutti gli altri processi e non su quello di autovalutazione.

Nello specifico, la parte Metodologico - riflessiva del RAV si compone di un quesito sulla composizione del Nucleo di autovalutazione; nello studio di Invalsi si sono messi in luce, per una migliore qualità, i Rapporti delle scuole nelle quali i Nuclei sono di dimensione intermedia con la presenza del dirigente scolastico, insieme alle scuole con Nuclei di dimensione allargata (con o senza dirigente).

Si entra nel merito del processo, con un distinguo tra la fase di lettura dei dati e quella di interpretazione, quasi a chiarirne e sottolinearne la sequenza; si indaga sulle esperienze pregresse e sui modelli di autovalutazione ai quali l'Istituto ha fatto riferimento e sugli strumenti che ha utilizzato. Non è da specificare la presenza di esperti esterni. Un ultimo quesito riguarda l'uso dei risultati dell'autovalutazione.

Di seguito è riportata la parte del RAV dedicata al processo di autovalutazione.

## Sezione del RAV dedicata al processo di autovalutazione

### 4. Il processo di autovalutazione

#### Composizione del nucleo di autovalutazione

4.1 Come è composto il Nucleo di autovalutazione che si occupa della compilazione del RAV?

*Elencare i nomi e i ruoli dei componenti (es. Maria Rossi, docente di matematica della scuola secondaria di primo grado e funzione strumentale; Mario Bianchi, docente di scuola primaria, ecc.).*

*(max 1000 caratteri spazi inclusi)*

.....

.....

.....

.....

#### Processo di autovalutazione

4.2 Nella fase di lettura degli indicatori e di raccolta e analisi dei dati della scuola quali problemi o difficoltà sono emersi? *(max 1000 caratteri spazi inclusi)*

.....

.....

.....

4.3 Nella fase di interpretazione dei dati e espressione dei giudizi quali problemi o difficoltà sono emersi? *(max 1000 caratteri spazi inclusi)*

.....

.....

.....

#### Esperienze pregresse di autovalutazione

4.5 Nello scorso anno scolastico la scuola ha effettuato attività di autovalutazione e/o rendicontazione sociale?  Sì  No

4.5.1 Se Sì, la scuola ha utilizzato un modello strutturato di autovalutazione e/o rendicontazione sociale?  
 No, la scuola ha prodotto internamente i propri strumenti (es. questionari di gradimento, griglie di osservazione, ecc.)

Sì (specificare di quale modello si tratta, es. ISO 9000, CAF, modelli elaborati da reti di scuole, modelli elaborati da USR, altro) *(max 100 caratteri spazi inclusi)* .....

4.5.2 Se sì, come sono stati utilizzati i risultati dell'autovalutazione? (es. i risultati dell'autovalutazione sono stati presentati al Consiglio di istituto, sono stati pubblicati sul sito, sono stati utilizzati per pianificare azioni di miglioramento, ecc.) *(max 1000 caratteri spazi inclusi)*

.....

.....

.....

**Fonte:** Invalsi, Miur. (2014). *Rapporto di Autovalutazione*. P. 50.

## Il profilo docente nel SNV

Gli strumenti adottati all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione sono, attualmente, il Rapporto di Autovalutazione e il Questionario scuola. Al momento non sono formalmente richiesti il Questionario Insegnanti né quello Studenti e Genitori, pur se le scuole possono, su loro iniziativa, servirsene. Questa situazione transitoria impedisce, ad oggi, di delineare con una certa precisione il profilo dell'insegnante che emerge dall'insieme dei documenti che si presume saranno in uso.

Si può abbozzarne una traccia declinando al singolare le richieste fatte nei confronti del gruppo dei docenti dagli indicatori del RAV, tuttavia diversi *items* sono riferiti all'Istituto scolastico come organizzazione e diviene difficoltoso in alcuni casi ricavarne l'indicatore specifico per il singolo insegnante.

Operiamo l'ormai consueta comparazione tramite il *metaframework* di Danielson (2011), si noti come alcuni tra le Componenti risultano in forma di domanda guida, declinata al plurale, nel Rapporto di Autovalutazione.

**Tabella 34: Corrispondenza tra i metaframework e le Aree, gli Indicatori e le domande - guida del RAV.**

Dominio	Componenti	RAV secondo il SNV
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche 1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi 1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento 1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche 1.5 Progettare percorsi didattici coerenti 1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	<b>Processi - Pratiche educative e didattiche</b>  3.1. Curricolo - progettazione - valutazione (es. domanda guida: <i>La scuola ha individuato quali traguardi di competenza gli studenti nei diversi anni dovrebbero acquisire? Vengono individuate anche le competenze trasversali (es. educazione alla cittadinanza, competenze sociali e civiche)</i>  3.3 Inclusione e differenziazione (es. domanda guida: <i>La scuola realizza attività per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità nel gruppo dei pari?)</i>  3.4 Continuità e orientamento

Dominio	Componenti	RAV secondo il SNV
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	<b>Processi - Pratiche educative e didattiche</b>  3.2 Ambiente di apprendimento (es. domanda guida: <i>In che modo la scuola cura gli spazi laboratoriali?</i> )  3.3 Inclusione e differenziazione
3. Insegnare	4.13 Comunicare con gli allievi 4.14 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 4.15 Ottenere impegno dagli allievi 4.16 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 4.17 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<b>Processi - Pratiche educative e didattiche</b>  3.3 Inclusione e differenziazione  3.4 Continuità e orientamento (es. domanda guida: <i>Quali azioni realizza la scuola per garantire la continuità educativa per gli studenti nel passaggio da un ordine di scuola all'altro?</i> )
4 Responsabilità professionale	5.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 5.2 Tenere una documentazione dettagliata 5.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 5.4 Partecipare alla comunità professionale 5.5 Crescere e progredire professionalmente 5.6 Tenere una condotta professionale	<b>Processi - Pratiche gestionali e organizzative</b>  3.6 Sviluppo - valorizzazione risorse umane - collaborazione tra insegnanti (es domanda guida: <i>La scuola raccoglie le esigenze formative dei docenti e del personale ATA?</i>  <i>La scuola raccoglie le competenze del personale (es. curriculum, esperienze formative, corsi frequentati)?</i>  <i>La scuola incentiva la partecipazione dei docenti a gruppi di lavoro? Su quali tematiche? Con quali modalità organizzative (es. Dipartimenti, gruppi di docenti per classi parallele, gruppi spontanei, ecc.)?</i>  3.7 Rapporti con le famiglie e con il territorio (es. domanda guida: <i>In che modo le famiglie sono coinvolte nella definizione dell'offerta formativa?</i> )  4 "Il processo di Autovalutazione"

(Fontani, 2015)

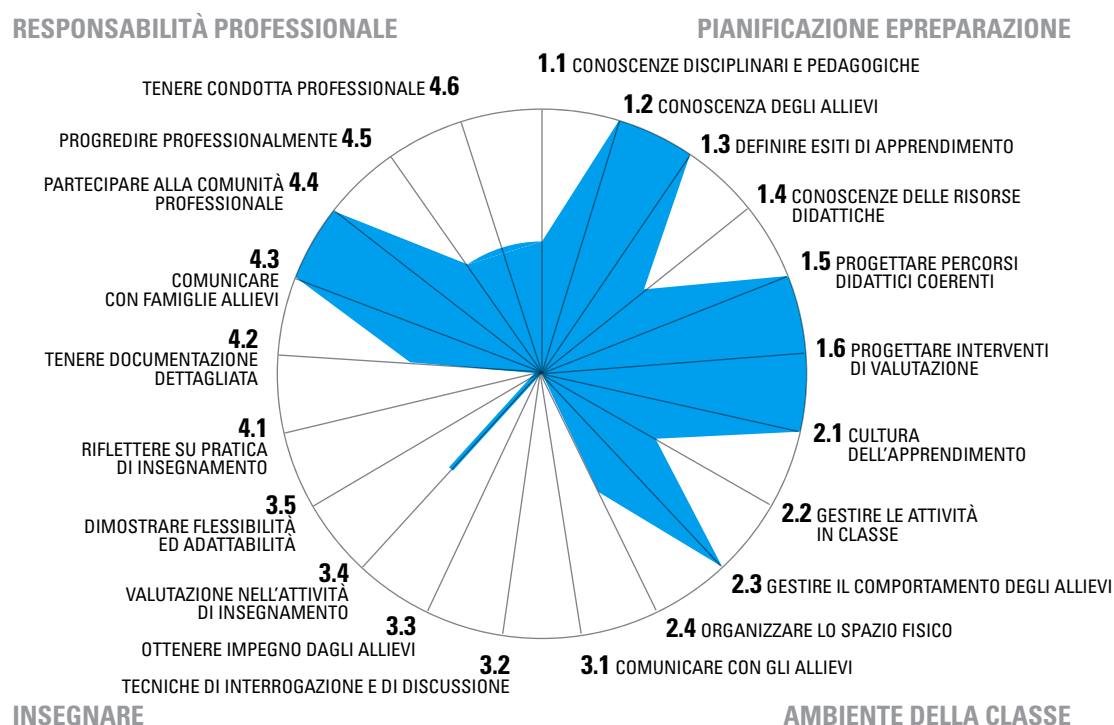
Per approssimazione possiamo tracciare un profilo docente che abbia, nell'ambito della pianificazione e svolgimento del curriculum, la capacità di progettare, valutare e svolgere il curriculum; nell'ambito della relazione, la capacità di gestire il comportamento degli allievi e incrementare le loro competenze sociali; che partecipi e con-

tribuisca all'inclusione, alla differenziazione, alla continuità e all'orientamento. Il profilo si compone anche della partecipazione agli organi collegiali, alla gestione e all'organizzazione della scuola, della frequenza alla formazione e ai gruppi di lavoro e del rapporto con i genitori.

Gli indicatori ricavati dal RAV e dal Questionario scuola, riferiti al gruppo docente e all'organizzazione scolastica, non possono che essere formulati in modo generico, tanto da indicare ambiti e non competenze. All'interno di ognuno di questi ambiti sarebbero da specificare le azioni richieste all'insegnante (nel RAV sono presenti delle domande - guida per il gruppo dei docenti) e da declinare le corrispondenti competenze necessarie.

La figura che segue evidenzia la copertura dei Domini e delle Componenti del *metaframework* da parte degli *items* (indicatori e domande guida) del RAV che si possono riferire, declinandoli al singolare, al docente.

**Figura 27: Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta secondo il RAV.**



(Fontani, 2015)

Nel profilo professionale dell'insegnante che si delinea dagli *items* del RAV sono rappresentati tutti i Domini: Programmazione e pianificazione, Insegnare, Ambiente della classe e Responsabilità professionale. Tuttavia, al Dominio della Responsabilità professionale è stato assegnato minor rilievo, soprattutto per le Componenti relative alla riflessione sulle pratiche e alla documentazione, nel non ritenere, probabilmente, la loro importanza estesa anche al buon andamento complessivo dell'istituzione scolastica.

## 7.5

---

### ELEMENTI DI AUTOVALUTAZIONE PRESENTI NELLA LEGGE 107/2015

La Legge 107/2015 prevede il mantenimento del sistema di valutazione delle scuole previsto dal DPR n. 80/2013 e destina fondi all'Invalsi per l'autovalutazione e le visite valutative alle scuole, oltre che per la partecipazione dell'Italia alle indagini internazionali e alle rilevazioni nazionali degli apprendimenti (art. 144). Si riconferma, quindi, la struttura della valutazione esterna degli Istituti scolastici fondata sull'autovalutazione e di conseguenza l'impegno del dirigente e dei docenti nel dar luogo al processo auto valutativo e di miglioramento.

Il testo di legge istituisce nuovamente la formazione in servizio dei docenti in ruolo come *“obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche (...) (art. 124)”*.

Il collegamento logico seguito dal legislatore passa direttamente dal piano triennale dell'offerta formativa e dalle priorità individuate dal piano di miglioramento, alla formazione obbligatoria per i docenti, senza attraversare l'indispensabile bilancio di competenze che i docenti dovrebbero stilare per indirizzare al meglio il loro sviluppo professionale.

Per assurdo, un docente potrebbe aggiornarsi su temi sui quali è già particolarmente competente o, allo stesso modo tralasciare del tutto aspetti completamente scoperti, senza alcuna utile ricaduta sul piano dell'offerta formativa.

Il testo cita la “*valorizzazione del docente (art. 129)*” e la “*valorizzazione del merito (art. 126)*” in funzione della valutazione esterna dell'insegnante e della conseguente assegnazione del *bonus* come retribuzione accessoria, sulla base di criteri (analizzati nel precedente capitolo) a partire dai quali il percorso per giungere alla definizione delle competenze richieste al docente non è né semplice, né breve.

Un altro passaggio della Legge dichiara che “*Il piano (...) comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, valorizza le corrispondenti professionalità (...) (art. 14)*”. Da un lato è apprezzabile che sia reso esplicito uno tra gli aspetti della libertà d'insegnamento, la possibilità di scegliere quale, o quali, approcci metodologici utilizzare, dall'altro fa sorridere il richiamo alla necessità di preservare, alla stregua di panda in via di estinzione, le professionalità corrispondenti alle diverse opzioni metodologiche. Tra le righe emerge il problema che la professionalità non è considerata come una caratteristica diffusa, bensì come una peculiarità “di nicchia”.

Se il piano dell'offerta triennale non è ideato e progettato sulla base delle competenze dei docenti, che siano anche da potenziare con la formazione, come potrà svolgersi e produrre buoni risultati?

L'autovalutazione delle competenze da parte del docente non è prevista in modo esplicito in occasione della valutazione esterna che porta ad una diagnosi sommativa, il cui valore formativo è ben affievolito dal non aver coinvolto il soggetto valutato in modo attivo; non è richiesta nell'autovalutazione e valutazione della scuola, volta correttamente a stabilire l'apporto del gruppo degli insegnanti e del dirigente alla realizzazione del piano. L'autovalutazione non è contemplata nemmeno al momento dell'elaborazione del piano dell'offerta triennale, che in un certo senso sembrerebbe fatto “alla cieca” rispetto alle competenze da mettere in campo da parte dei docenti. Per imprimere un indirizzo alla formazione non è richiamata la necessità di un'analisi dei bisogni formativi, né un bilancio delle competenze acquisite e di quelle da raggiungere o rinforzare. L'orientamento alla formazione lo trasmette il piano dell'offerta triennale, in una circolarità che non prevede esplicitamente un



collegamento tra l'autovalutazione, la valutazione esterna, il piano di miglioramento dell'Istituto e la valutazione esterna del docente, privata com'è dell'autovalutazione e di un piano di sviluppo individuale. In definitiva, perché il disegno di valutazione dei docenti sia per il miglioramento e sia coerente con quanto previsto per la valutazione delle scuole, manca completamente un anello: l'autovalutazione. Sussiste, infatti, un'interrelazione tra la pianificazione, l'autovalutazione, la valutazione e il miglioramento degli Istituti scolastici, intrecciata inestricabilmente con la pianificazione, l'autovalutazione, la valutazione e lo sviluppo professionale dei docenti, come mostrato nella figura 16 del capitolo precedente.

### **Il profilo docente dagli ambiti per l'individuazione dei criteri per la valorizzazione dei docenti (L. 107/2015)**

Il testo della legge 107/2015 indica gli ambiti a partire dai quali i comitati di valutazione dovrebbero elaborare un quadro di indicatori per valutare il docente. In precedenza abbiamo analizzato gli ambiti, ora mettiamoli a confronto con il *metaframework* di Danielson (2011) in modo da mettere in luce quali Domini sono reputati fondamentali e quali, eventualmente, sono meno considerati.

**Tabella 35: Corrispondenza tra il *metaframework* e gli ambiti per la valutazione del docente indicati dalla Legge 107/2015.**

<b>Dominio</b>	<b>Componenti</b>	<b>Referenziali L.107/2015</b>
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche 1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi 1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento 1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche 1.5 Progettare percorsi didattici coerenti 1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• qualità dell'insegnamento e del contributo al successo formativo e scolastico degli studenti;</li> </ul>

Dominio	Componenti	Referenziali L.107/2015
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• qualità dell'insegnamento e del contributo al successo formativo e scolastico degli studenti;</li> </ul>
3. Insegnare	4.13 Comunicare con gli allievi 4.14 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 4.15 Ottenere impegno dagli allievi 4.16 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 4.17 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• qualità dell'insegnamento e del contributo al successo formativo e scolastico degli studenti;</li> <li>• dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni</li> </ul>
4 Responsabilità professionale	5.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 5.2 Tenere una documentazione dettagliata 5.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 5.4 Partecipare alla comunità professionale 5.5 Crescere e progredire professionalmente 5.6 Tenere una condotta professionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica</li> <li>• risultati ottenuti e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;</li> <li>• delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale</li> </ul>

(Fontani, 2015)

L'ambito *“qualità dell'insegnamento e contributo al successo formativo e scolastico degli studenti”* vorrebbe rispondere al Dominio Programmazione progettazione, al Dominio Insegnare e al Dominio Ambiente della classe; al Dominio Insegnare si aggiunge l'ambito *“risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni”*; l'ambito *“contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica”* si può ascrivere al Dominio della Responsabilità professionale, così come *“risultati ottenuti e dell'innovazione didattica e metodologica, collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche, e responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale”*.

Non si può fare a meno di notare come nell'ambito della “*qualità dell'insegnamento*” siano implicitamente inclusi molti indicatori: la conoscenza dei contenuti, degli studenti, la progettazione, la valutazione, la gestione della classe, la relazione con gli allievi ... e che si presenti la possibilità nella valutazione di un appiattimento rispetto alla complessità della funzione docente.

Nel confronto con il Dominio di Danielson riservato alla Responsabilità professionale, come abbiamo avuto già modo di dire, nella legge “La Buona scuola” è completamente assente l'ambito del *riflettere* e del *comunicare*.

## 7.6

---

### IL D.M. 850/2015 E L'AUTOVALUTAZIONE DEI DOCENTI IN ANNO DI PROVA

Il Decreto Ministeriale n. 850/2015 è approvato qualche mese dopo la Legge 107/2015 al fine di dare attuazione agli articoli dal 115 al 119, relativi all'anno di prova dei docenti neo-assunti.

Il testo introduce un importante cambio di paradigma nella formazione - valutazione del docente, considera il percorso di apprendimento e valutazione in continuità e circolarità e chiama in causa attiva il docente. Quest'impostazione si rifà al *learning to learn* definito in due fondamentali documenti (*European Parliament*, 2006 e D.M. n. 139 del 22/08/2007) che declinano le competenze di cittadinanza e le competenze chiave dell'Unione Europea.

La sottolineatura effettuata congiuntamente dai due testi permette di porre l'apprendimento al centro del sistema formativo, come già rilevato in precedenza nel presente lavoro, e di considerare "l'apprendere ad apprendere" come la competenza più importante. Tale considerazione porta delle conseguenze sul rapporto tra apprendimento e valutazione, la valutazione è una fondamentale operazione mentale che si apprende al pari delle altre operazioni mentali, si possono quindi capovolgere

i termini e parlare di apprendimento della valutazione, non più valutazione dell'apprendimento (Guasti, 2013).

La proposta del D.M. 850/2015 per lo svolgimento e la valutazione dell'anno di prova dei docenti neo-assunti, sembrerebbe andare in questa direzione. La redazione del Bilancio di competenze richiede all'insegnante di compiere un'autovalutazione sulla base della quale modellare, in parte, il progetto formativo. A partire dal Bilancio iniziale avverrebbe anche la valutazione conclusiva dei progressi ottenuti dal docente e la formalizzazione di un piano di sviluppo per potenziare le competenze rimaste più scoperte. Il docente neo-assunto è soggetto attivo in tutte le fasi del percorso di formazione - valutazione e mette in atto un vero e proprio apprendimento della valutazione (valutazione formante), similmente a quanto dovrà proporre ai suoi allievi.

Un limite dell'*iter* di valutazione delineato dal Decreto è l'applicazione ad una platea ristretta di docenti e l'inserimento in un disegno valutativo, quello delineato dalla L. 107/2015, di altro segno.

### Il Bilancio di competenze iniziale

Qualche mese dopo l'approvazione del D.M. 850/250 (e della C.M. 36167/2015 che detta i primi orientamenti operativi), sullo svolgimento e la valutazione dell'anno di prova da parte dei docenti neo-assunti, Indire propone, in favore dei neo-assunti dell'anno scolastico 2015/2016, un modello per il Bilancio di competenze iniziale.

Come abbiamo già avuto modo di far notare, anche in questa circostanza i tempi del Ministero non favoriscono i docenti e il personale impegnato nell'attuazione della L. 107/2015 e del relativo D.M., il Decreto è approvato alla fine di ottobre e richiede la redazione del Bilancio da parte degli insegnanti neo-assunti entro i primi due mesi di servizio, il Bilancio di competenze iniziale, nella sua versione definitiva, è licenziato da Indire a metà gennaio del 2016.

L'elaborare il Bilancio di competenze iniziale, da parte dell'insegnante neo-assunto, *“nel contesto di questa azione formativa, significa promuovere un momento di riflessione professionale in forma di auto-valutazione sulla propria professionalità, in collaborazione con il docente tutor (...) (Indire, 2016. P. 2)”*. Il docente ha, in questo modo, la possi-

bilità di recuperare le esperienze pregresse (scolastiche ed *extra-scolastiche*) e di fare il punto sulle competenze possedute e su quelle da rinforzare. In seguito gli è richiesto di stipulare un Patto formativo con il *tutor* e il dirigente scolastico, nel quale si impegna a partecipare alle attività formative e a collaborare con il *tutor*, in un'ottica di insegnamento - apprendimento *peer to peer*. L'insegnante è tenuto anche a comporre un *portfolio* digitale che, insieme al Bilancio di competenze iniziale, lo agevola nell'individuazione dei *cambiamenti necessari a migliorare il proprio agire professionale* (*Ibidem. P. 3*).

Il Bilancio di competenze (*on-line*) presenta le funzioni del lavoro docente raggruppate in tre Aree: Insegnamento (didattica); Partecipazione alla vita scolastica (organizzazione); Formazione continua (professionalità). Le Aree, a loro volta, si articolano in Ambiti di competenza, scanditi in Descrittori accompagnati da Domande guida. I Descrittori sono stati concepiti in modo unitario per tutti i docenti, solo alcuni si differenziano leggermente per tipologia di insegnante (di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria, di sostegno).

L'insegnante è invitato a posizionarsi, in base alla percezione personale di competenza, su tre livelli: 1) *ho l'esigenza di acquisire nuove competenze*; 2) *vorrei approfondire alcuni aspetti*; 3) *mi sento adeguato al compito* (*Ibidem. P.4*). Al termine di ogni Ambito il docente prende in considerazione almeno tre Descrittori ed elabora un testo discorsivo (di massimo 2000 battute) che giustifica il proprio posizionamento rispetto ai livelli di competenza percepiti.

Entriamo ora nel merito delle Aree, degli Ambiti e dei Descrittori del Bilancio di competenze iniziale. La declinazione delle competenze richiama, abbastanza da vicino, il profilo insegnante delineato da Perrenoud (2002), esaminato nel quarto capitolo di questo testo.

Nonostante questo, in coerenza con quanto fin qui operato, accostiamo il profilo professionale emergente dal Bilancio di competenze iniziale al *metaframework* di Danielson (2011).

L'Area delle competenze relative all'insegnamento racchiude nel primo Ambito, *Organizzare situazioni di apprendimento*, le competenze relative alla Pianificazione e programmazione previste dal *metaframework*; nell'Ambito *Osservare e valutare gli*

*allievi secondo un approccio formativo* si declinano le competenze inerenti la valutazione degli allievi secondo una concezione formativa; nell'Ambito *Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro* si fa riferimento alle competenze mobilitate per l'Insegnamento.

Nell'Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica si richiamano gli Ambiti, e relative competenze, del *Lavorare in gruppo tra insegnanti*, del *Partecipare alla gestione della scuola* e dell'*Informare e coinvolgere i genitori*, attinenti la Responsabilità professionale contemplata nel *metaframework*.

L'Area delle competenze relative alla propria formazione si suddivide nell'*Ambito Affrontare i doveri e i problemi della professione* e nell'*Ambito Curare la propria formazione continua*, entrambi gli Ambiti si declinano in Descrittori che richiamano la Responsabilità professionale; è presente, infine, l'Ambito *Servirsi delle tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative*, dedicato, in modo specifico, alle competenze digitali.

Ai fini del presente studio risultano particolarmente significativi i Descrittori relativi alla cura della formazione continua e all'osservazione e valutazione formativa degli allievi. Rispetto alla valutazione degli allievi secondo un approccio formativo si richiama, nel Bilancio di competenze, la necessità da parte dell'insegnante di avere presente una visione longitudinale degli obiettivi di insegnamento, di mostrare agli allievi i loro progressi rispetto agli obiettivi prestabiliti tramite un *feedback* progressivo, di utilizzare per la valutazione formativa strumenti e tecniche diverse, di dare indicazioni per consolidare gli apprendimenti nel tempo e di verificare in modo collegiale l'acquisizione di competenze trasversali. Si delinea, in base alle competenze richieste al docente neo-assunto, una concezione di valutazione formativa costituita di rimandi e *feedbacks* tra l'insegnante e l'allievo, nella quale l'allievo stesso è chiamato in causa ed agisce una valutazione dei suoi apprendimenti. A sottolineare l'impostazione della valutazione secondo un approccio formativo valgono per tutte le Domande guida del Descrittore *Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo* che interrogano il docente in questo modo: *“Ritieni di possedere adeguate metodologie per osservare come gli allievi stanno apprendendo? Ritieni di saper individuare quali sono i tipi di feedback*

*che maggiormente aiutano gli allievi a fare il punto sulle loro conoscenze/competenze e ad individuare che cosa modificare? (Ibidem. P. 5)".*

In quanto all'Ambito della formazione continua, il Bilancio di competenze iniziale delinea, attraverso i Descrittori, un circolo virtuoso che prende l'avvio dalla documentazione delle pratiche didattiche da parte dell'insegnante neo-assunto, prosegue con la riflessione sull'agito e il miglioramento delle pratiche, la redazione di un bilancio di competenze e l'elaborazione di un progetto di sviluppo professionale, la partecipazione ad attività formative, di ricerca e si conclude con l'utilizzo dei risultati della ricerca per l'innovazione.

Il quadro, idilliaco, si potrebbe completare con un'attenzione da parte del docente (ma chiederlo ad un neo-assunto sarebbe davvero troppo) verso le esigenze dell'Istituto scolastico e un'armonizzazione del suo agire da professionista nell'ambito del Piano dell'offerta formativa e del Piano di miglioramento.

Oltre al Bilancio di competenze è previsto dal testo del D.M. 850/2015 l'operato di un docente *tutor*, la redazione di un *portfolio* da parte del docente neo-assunto e l'osservazione in classe.

La presenza di un *tutor* per gli insegnanti in anno di formazione non è, di per sé, un elemento di novità, lo possono essere, tuttavia, il suo ruolo e le sue funzioni; in quanto al *portfolio* sono state citate, nel corso dello studio, ricerche (Guasti, 2005) e sperimentazioni (Cerini, 2011); l'osservazione in classe ha costituito uno tra gli argomenti toccati all'interno della trattazione relativa ai progetti sperimentali Valutazione & Miglioramento e Vales. In ogni caso rimandiamo eventuali approfondimenti di questi temi ad altra sede, anche in considerazione del fatto che il D.M. 850/2015 e il Bilancio di competenze iniziale si affacciano sulla scena nella fase conclusiva del presente testo.

Procediamo, invece, similmente a tutti gli altri progetti sperimentali o provvedimenti legislativi fin qui affrontati, al confronto delle Aree, degli Ambiti e dei Descrittori che compongono il Bilancio di competenze iniziale con il *metaframework* di Danielson (2011).



**Tabella 36: Corrispondenza tra il *metaframework* e gli ambiti per l'autovalutazione del docente indicati dal Bilancio di competenze iniziale.**

Dominio	Componenti	Ambiti e Descrittori Bilancio di competenze iniziale
1. Programmazione e preparazione	1.1 Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche 1.2 Dimostrare conoscenza degli allievi 1.3 Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento 1.4 Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche 1.5 Progettare percorsi didattici coerenti 1.6 Progettare interventi di valutazione degli allievi	<b>I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica)</b> <b>a) Organizzare situazioni di apprendimento</b> 1. Individuare con chiarezza le competenze (profili, traguardi, ecc.) che gli allievi devono conseguire. 3. Primaria, secondaria, compreso sostegno. Individuare i concetti - chiave della disciplina / porre in relazione i concetti - chiave per costruire un percorso formativo adeguato alla classe, all'alunno. 4. Infanzia, compreso sostegno. Conoscere i concetti fondamentali dei campi di esperienza. 5. Sostegno. Elaborare il Piano Educativo Individualizzato (PEI, PEP, PDP ...) per gli allievi con bisogni educativi speciali, rendendolo coerente con il percorso della classe. 6. Infanzia, Primaria, Secondaria. Partecipare alla progettazione di percorsi personalizzati e inclusivi per allievi con particolari problematiche affinché possano progredire all'interno del gruppo classe. 7. Strutturare l'azione di insegnamento, impostando una relazione coerente tra ciò che gli allievi conoscono già e un percorso didattico caratterizzato da obiettivi, attività, mediatori e valutazione. <b>b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo.</b> 13. Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento (curricolo verticale).
2. Ambiente della classe	2.1 Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2 Gestire le attività in classe 2.3 Gestire il comportamento degli allievi 2.4 Organizzare lo spazio fisico	<b>I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica).</b> <b>a) Organizzare situazioni di apprendimento.</b> 9. Utilizzare le tecnologie per migliorare la comunicazione e la mediazione didattica, anche in vista di interventi funzionali e/o compensativi. 10. Prevedere compiti di apprendimento in cui gli allievi debbano fare uso delle tecnologie. <b>c) Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro.</b> 20. Sviluppare la cooperazione fra gli allievi e le forme di mutuo insegnamento. 22. Costruire regole chiare e condivise insieme alla classe. 23. Infanzia. Curare l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica.

Dominio	Componenti	Ambiti e Descrittori Bilancio di competenze iniziale
3. Insegnare	4.13 Comunicare con gli allievi 4.14 Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 4.15 Ottenere impegno dagli allievi 4.16 Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento 4.17 Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<b>I. Area delle competenze relative all'insegnamento (Didattica).</b> <b>a) Organizzare situazioni di apprendimento.</b> 2. Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete capaci di supportare la verifica del loro conseguimento. 8. Verificare l'impatto dell'intervento didattico rimettendone a fuoco gli aspetti essenziali. 11. Attivare gli allievi nel costruire conoscenze individualmente e in gruppo attraverso la definizione di attività "in situazione" aperte e sfidanti che richiedano ricerca, soluzione di problemi, costruzione di progetti. 12. Prefigurarsi i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento. <b>b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo.</b> 14. Rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti rispetto all'obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo. 15. Utilizzare diverse tecniche e strumenti per la valutazione formativa. 16. Fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e favorire integrazione e ristrutturazioni delle conoscenze a distanza di tempo. 17. Verificare collegialmente l'acquisizione competenze trasversali (soft skills). <b>c) Coinvolgere gli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro.</b> 18. Lavorare partendo dalle conoscenze degli allievi. Rilevare e conoscenze esistenti e i legami tra le stesse. 19. Costruire ambienti di apprendimento capaci di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli allievi. 21. Favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali.

Dominio	Componenti	Ambiti e Descrittori Bilancio di competenze iniziale
4 Responsabilità professionale	5.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 5.2 Tenere una documentazione dettagliata 5.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 5.4 Partecipare alla comunità professionale 5.5 Crescere e progredire professionalmente 5.6 Tenere una condotta professionale	<p><b>II. Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (Organizzazione).</b></p> <p><b>d) Lavorare in gruppo tra insegnanti.</b></p> <p>24. Elaborare e negoziare un progetto educativo di team, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica.</p> <p>25. Partecipare a gruppi di lavoro tra insegnanti, condurre riunioni, fare sintesi.</p> <p>26. Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare.</p> <p>27. Innescare ed avvalersi di attività di <i>peer-review</i> e <i>peer-learning</i> tra colleghi.</p> <p>28. Sostegno. Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe, ecc.) su temi dell'inclusione.</p> <p>e) Partecipare alla gestione della scuola.</p> <p>29. Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnamenti di lingua e cultura d'origine).</p> <p>30. Sostegno. Curare i rapporti con le équipes multidisciplinari ed i servizi specialistici.</p> <p>31. Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli allievi.</p> <p>32. Partecipare ai processi autovalutazione della scuola.</p> <p>33. Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione scolastica.</p> <p><b>f) Informare e coinvolgere i genitori</b></p> <p>34. Coinvolgere i genitori nella vita della scuola.</p> <p>35. Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi.</p> <p>36. Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti.</p> <p>37. Infanzia e sostegno. Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori.</p> <p><b>III. Area delle competenze relative alla propria formazione.</b></p> <p><b>g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione.</b></p> <p>38. Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale.</p> <p>39. Ispirare la propria azione a principi di realtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti.</p> <p>40. Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa.</p> <p>41. Rispettare la <i>privacy</i> delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale.</p>

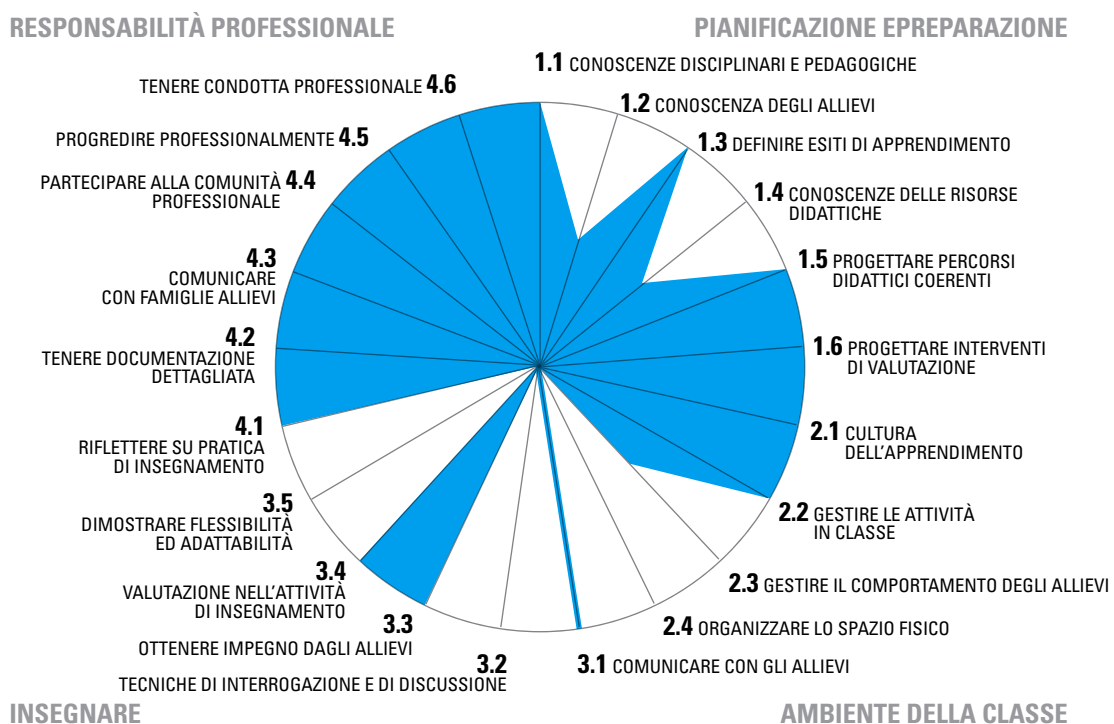
Dominio	Componenti	Ambiti e Descrittori Bilancio di competenze iniziale
4 Responsabilità professionale (continua)	5.1 Riflettere sulla pratica di insegnamento 5.2 Tenere una documentazione dettagliata 5.3 Comunicare con le famiglie degli allievi 5.4 Partecipare alla comunità professionale 5.5 Crescere e progredire professionalmente 5.6 Tenere una condotta professionale	<b>h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative.</b> 42. Utilizzare efficacemente le tecnologie per ricercare informazioni. 43. Utilizzare le tecnologie per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua. 44. Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici. <b>i) Curare la propria formazione continua</b> 45. Documentare la propria pratica didattica. 46. Reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e della riflessione sull'agito. 47. Aggiornare il proprio bilancio di competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale. 48. Partecipare a programmi di formazione personale e con colleghi, gruppi, comunità di pratiche. 49. Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa. 50. Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche.

(Fontani, 2015)

Si nota una prevalenza di Descrittori imputabili alle Aree dell'Insegnare e della Responsabilità professionale di Danielson (2011), indice della derivazione del modello utilizzato nel Bilancio di competenze iniziale, dalle categorie concepite da Perrenoud. Ai Descrittori del Bilancio riconducibili all'Insegnare corrispondono, infatti, le categorie relative alla Sfera dell'apprendimento, ai Descrittori inerenti la Responsabilità professionale quelle della Sfera del lavoro dell'insegnante fuori dall'aula insieme alle categorie della Sfera della costruzione e senso della professione.

Dalla figura seguente spicca con evidenza la misura in cui sono coperti i Domini, in funzione del livello di padronanza delle competenze richiesto, secondo quanto indicato dal Bilancio di competenze iniziale.

Figura 28: **Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (Bilancio di competenze iniziale).**



Fontani (2015).

L'immagine rivela la netta prevalenza delle Componenti relative all'Insegnare e alla Responsabilità professionale; meno rilievo è assegnato alle Componenti della Pianificazione e, soprattutto, dell'Ambiente, implicitamente inclusi negli altri Descrittori oppure considerati di minor conto, a partire dalle categorie di Perrenoud.

## 7.7

---

### COMPARAZIONE

Mettiamo ora a confronto i progetti sperimentali, il Sistema Nazionale di Valutazione e la Legge 107/2015, per cogliere l'evoluzione e le linee di tendenza emergenti. Gli elementi che prendiamo in considerazione sono l'esistenza dell'autovalutazione all'interno del progetto di valutazione, la presenza di indicatori di autovalutazione nel profilo docente, gli strumenti utilizzati e i valutatori chiamati in causa.

Gli strumenti inseriti in tabella non sono tutti quelli presenti nei progetti bensì soltanto quelli utilizzati per l'autovalutazione e la valutazione degli insegnanti che sia esplicita o sottotraccia.

Progetti sperimentali	Presenza dell'autovalutazione della scuola	Presenza di indicatori di autovalutazione nel profilo docente	Strumenti per la valutazione	Valutatori
<b>VSQ</b>	Partecipazione volontaria; modello CIPP; indicatori per verificarne la presenza e valutarne la qualità.	Il docente è tenuto ad esprimere la propria percezione sul clima relazionale dell'Istituto, sulle attività e sugli aspetti organizzativi.	Test apprendimento aggregati per scuola; <b>questionario on-line percezione dei docenti</b> ; <i>focus group</i> .	Team osservatori (redige un <i>Report</i> ).
<b>Valorizza</b>	Partecipazione volontaria.	L'insegnante è chiamato ad auto valutarsi ma una sua competenza nell'autovalutazione non è esplicitamente richiesta nel profilo.	<b>Questionario autovalutazione docenti/ curriculum vitae/questionario genitori/studenti (biennio)/insegnanti.</b>	Commissione ristretta composta da dirigente e due docenti.
<b>PQM</b>	Partecipazione volontaria; autovalutazione della scuola; analisi dei risultati di apprendimento.	È indispensabile che l'insegnante che partecipa si auto valuti. Nel profilo non è esplicitamente rilevato (n.b. il profilo è ricavato dal Questionario studente).	Test d'apprendimento <b>Questionario studenti</b> Rapporto di valutazione	<i>Tutor</i> d'Istituto <i>Tutor</i> di progetto
<b>Valutazione e Miglioramento</b>	Partecipazione volontaria; modello CIPP; autovalutazione della scuola in seguito alla valutazione esterna (nella prima <i>tranche</i> ); indicatori per verificare la presenza e valutare la qualità dell'autovalutazione.	L'insegnante si auto valuta. Nel Rapporto di Autovalutazione sono richieste al gruppo dei docenti le Attività di autovalutazione, nello specifico è presente implicitamente l'autovalutazione per lo sviluppo professionale.	(Test apprendimento) <b>Questionario insegnanti</b> <b>Osservazione in classe</b> Rapporto di valutazione	<i>Team</i> valutatori Osservatori in classe
<b>Vales</b>	Partecipazione volontaria; modello CIPP; autovalutazione della scuola precedentemente alla valutazione esterna; indicatori per verificare la presenza e valutare la qualità dell'autovalutazione.	L'insegnante si auto valuta. Nel Rapporto di Autovalutazione sono richieste al gruppo dei docenti le Attività di autovalutazione, nello specifico è presente implicitamente l'autovalutazione per lo sviluppo professionale.	(Test di apprendimento) <b>Rapporto di autovalutazione (RA)</b> <b>Questionario insegnanti</b> <b>Osservazione in classe</b> Rapporto di valutazione	<i>Team</i> valutatori Osservatori in classe

Progetti sperimentali	Presenza dell'autovalutazione della scuola	Presenza di indicatori di autovalutazione nel profilo docente	Strumenti per la valutazione	Valutatori
<b>SIQUS</b>	Partecipazione volontaria; autovalutazione della scuola secondo i modelli TQM (CAF, EFQM, ...).	Il docente si auto valuta; l'esplicita formulazione della relativa competenza non è presente. (Più manifesti gli <i>items</i> per i dirigenti inerenti la creazione di opportunità di miglioramento professionale).	<b>Questionario aspettative dei docenti;</b> <b>Questionario della percezione dei docenti</b>	Valutatori interni (dirigente e docenti); valutatori esterni per certificazioni o partecipazione a concorsi.
<b>RAV secondo il SNV</b>	Modello CIPP modificato; autovalutazione della scuola precedentemente alla valutazione esterna; indicatori per verificare la presenza dell'autovalutazione. (non valutazione della sua qualità).	L'insegnante si auto valuta. Nel Rapporto di Autovalutazione sono richieste al gruppo dei docenti le Attività di autovalutazione, nello specifico + presente implicitamente l'autovalutazione per lo sviluppo professionale.	<b>Rapporto di autovalutazione (RAV)</b> Questionario scuola. (Questionario insegnanti).	<i>Team</i> valutatori
<b>Valutazione docenti secondo la Legge 107/2015</b>	Avviene in parallelo alla valutazione delle scuole secondo il SNV.	Non sono presenti indicatori per l'autovalutazione nel profilo emergente dalle aree individuate dal testo di legge.	Attualmente di competenza del Comitato di valutazione, quindi da definire.	Comitato di valutazione (composto dal dirigente, due insegnanti scelti dal Collegio Docenti, un insegnante scelto dal Consiglio d'Istituto, un componente esterno, un genitore e uno studente oppure due genitori per il primo ciclo).
<b>D.M. 850/2015</b>	Come previsto dal SNV.	<b>Il Bilancio di competenze iniziale</b> , che il docente in anno di prova è tenuto a redigere insieme al <i>tutor</i> , è costituito da indicatori di autovalutazione. Stesso dicasi del Bilancio di competenze finale.	<b>Bilancio di competenze iniziale</b> , <i>portfolio</i> digitale, Bilancio di competenze finale.	Il Comitato di valutazione, come indicato dalla L. 170/2015 per la valutazione dei docenti neo-assunti (composto dal Dirigente, dalla componente docente e dal docente <i>tutor</i> ).

\*Gli strumenti in grassetto in questa tabella sono quelli analizzati nella presente ricerca.

(Fontani, 2015)



In tutti i progetti sperimentali e nel Sistema Nazionale di Valutazione è presente, nelle forme e nei modi differenti che abbiamo avuto modo di analizzare nei precedenti paragrafi, un processo autovalutativo.

Si può notare la conferma, nel passaggio tra i progetti VSQ, VM, Vales e il Sistema Nazionale di Valutazione, dell'adozione del modello CIPP di Stufflebeam (pur se in parte modificato) per la valutazione interna ed esterna degli Istituti scolastici. Tale modello prevede, come illustrato nei capitoli iniziali, la partecipazione attiva dei docenti come soggetti portatori di informazioni particolarmente aggiornate e ricche, difficili da ricostruire attraverso altre fonti. Il coinvolgimento degli insegnanti è visto anche in funzione della loro responsabilità nell'intraprendere percorsi di miglioramento della scuola. La valutazione prevista dal CIPP, per la sua attenzione ai processi, è improntata al dinamismo ed ha carattere di globalità. Una conseguenza della visione d'insieme portata dal modello è che l'autovalutazione compiuta dal docente passa attraverso un'autovalutazione anche di sé stesso ma ha come *focus* l'Istituto.

Coerentemente con quest'impostazione, nei Rapporti di valutazione si chiede che il docente effettui un'autovalutazione in cui è la *“capacità della scuola di prendersi cura delle competenze del personale, investendo nella formazione e promuovendo un ambiente organizzativo per far crescere il capitale professionale dell'istituto (Invalsi - Area valutazione scuole, 2014. P. 12)”* ad essere messa sotto la lente, non la capacità del singolo docente. La formazione, la valorizzazione delle competenze e la collaborazione tra gli insegnanti, le sottoaree nelle quali si articola l'area dello Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane, sono poste correttamente in relazione. L'Istituto, infatti, valorizza e gestisce il personale se ne conosce e soddisfa le esigenze formative, ne valorizza le competenze e se promuove la collaborazione e la condivisione delle conoscenze e delle esperienze.

Come giungere a questo circolo virtuoso, se non attraverso un quadro delle competenze e dei bisogni formativi che risulta da un processo autovalutativo del docente? Meglio ancora se condotto in costante confronto e scambio con i colleghi, per tenere fede al principio della collaborazione ma ancor di più per arricchire la riflessione con le osservazioni e questioni poste dai pari.

Da un'autovalutazione dei docenti capillare e diffusa, non solo dei rappresentanti coinvolti direttamente nel processo, trarrebbe giovamento sia l'Istituto con un'accresciuta qualità del processo di valutazione, sia i docenti stessi con una base solida sulla quale poggiare il loro sviluppo professionale.

Nel *Total Quality Management* "Nuovo Siquis" il docente autovaluta le sue aspettative e le percezioni, attraverso il *gap* più o meno ampio fra queste individua competenze e bisogni formativi, il modello richiede anche l'elaborazione di un piano di sviluppo individuale.

Nel progetto PQM l'attenzione si sposta progressivamente sugli insegnanti, è richiesta, insieme all'autovalutazione d'Istituto, un'analisi dei risultati e dei processi di insegnamento - apprendimento a livello di classe.

Nel progetto Valorizza, invece, il *focus* della valutazione è il docente, l'autovalutazione è condotta tramite il questionario e confermata o meno dalla reputazione sociale.

Il profilo docente, ottenuto dagli indicatori presenti negli strumenti utilizzati nei diversi progetti, dovrebbe, in congruenza con la richiesta ai docenti di attivare processi autovalutativi, recare almeno un *item* relativo alla competenza nell'autovalutazione. Soltanto il profilo ricavato dagli strumenti di VM, di Vales e del SNV, presenta *items* espliciti, riferiti però al gruppo dei docenti e mantenendo come *focus* l'Istituto.

Gli strumenti utilizzati nei progetti di valutazione, analizzati a suo tempo, sono numerosi e diversificati, ciascuno con il proprio scopo e valenza: il Questionario scuola, il Questionario studenti e genitori, il Questionario insegnanti, il Rapporto di autovalutazione, l'osservazione in classe (secondo un protocollo), il *focus group*, il *curriculum vitae* del docente; i risultati nei *test* d'apprendimento sono, infine, una fonte di informazione della quale quasi tutti i progetti considerati si sono serviti.

In quanto ai valutatori coinvolti nei progetti si rileva una linea evolutiva: dall'esperto con funzioni tutoriali del PQM e dagli osservatori del VSQ si è proceduto verso il *team* di valutatori chiamati in causa nel progetto VM, Vales e attualmente nel SNV.

Il progetto Valorizza si avvale, invece, di una commissione composta da dirigente e due docenti, mentre il Nuovo Siquis prevede l'intervento di un valutatore esterno in funzione certificativa.

Si è progressivamente teso a non sovrapporre le funzioni tutoriali, di *coaching* o di *mentoring* con la funzione valutativa, quindi la valutazione interna, nei progetti VM, Vales e nel SNV, è svolta dall'Istituto (che naturalmente può valersi di *tutor*), la valutazione esterna è effettuata da valutatori esterni alla scuola.

La Legge 107/2015 definisce la composizione del Comitato di valutazione preposto alla valutazione dei docenti e alcuni ambiti ai quali il Comitato deve riferirsi per individuare gli indicatori secondo cui valutare i docenti; tra questi ambiti non ve ne sono di riconducibili a competenze dell'insegnante inerenti l'autovalutazione o la riflessione sul proprio operato. Non è contemplato un percorso di autovalutazione che preceda, o segua, la valutazione esterna del docente. Il Comitato ha anche, attualmente, la responsabilità di selezionare ed elaborare gli strumenti di valutazione.

### Valutazione dei docenti in discontinuità

Nella progressione dei progetti sperimentali promossi dal Ministero e condotti dall'Invalsi si ravvisa una linea di tendenza: procedere nella valutazione degli Istituti a partire dalla loro autovalutazione, autovalutazione possibile solo con la partecipazione attiva dei docenti.

All'interno di questa impostazione si può coerentemente ipotizzare che l'apporto dei docenti, attraverso l'autovalutazione, dovesse divenire progressivamente più diffuso, capillare e riferito al singolo, non più solo al gruppo di lavoro o alla scuola. Il percorso scelto per l'eventuale introduzione della valutazione esterna dei docenti sembrava dovesse inserirsi all'interno della valutazione d'Istituto e passare attraverso la pratica dell'autovalutazione.

Attivato il SNV per la valutazione degli Istituti Scolastici, in continuità con l'orientamento impresso nei precedenti progetti, la procedura per la valutazione dei docenti prevista dalla Legge 107/2015 appare slegata dal disegno di valutazione della scuola e dei docenti che si è delineato in questi ultimi anni. Al di là di un giudizio sulla valutazione dei docenti secondo la Legge 107/2015, in gran parte già espresso nel precedente capitolo, si può affermare che la sua introduzione opera in discontinuità e l'assenza dell'aspetto autovalutativo marca, in modo particolare, la differenza.

Il docente, anziché presentare le risultanze dell'autovalutazione compiuta per contribuire alla valutazione della scuola, arricchita da un percorso individuale, si pone di fronte al Comitato e attende un giudizio sulla sua attività professionale.

Abbiamo, in altre parti del presente studio, sottolineato come l'assenza di un passaggio autovalutativo impoverisca la qualità delle informazioni utili alla valutazione, ponga il soggetto in condizione di dover accettare il giudizio e imporsi dall'esterno un cambiamento. Questi elementi rendono, con tutta probabilità, la valutazione meno accettata e meno efficace nella finalità del miglioramento.

## 7.8

---

### VOCI E OPINIONI ESPERTE DAL MONDO DELLA SCUOLA

#### *Una ricerca *survey approach* con alcuni dirigenti scolastici del vicentino*

Si sono interpellati, secondo la metodologia del *survey approach* (Schutt, 2015) alcuni dirigenti scolastici, in qualità di voci esperte attive all'interno della scuola. La scelta del *survey approach* è motivata dall'intento di acquisire un inquadramento generale sulla questione della valutazione dei docenti e sul ruolo dell'autovalutazione al suo interno, e di ricavare, contestualmente, alcuni affondi sulle opinioni dei dirigenti al riguardo.

Per tali ragioni il questionario per l'intervista è semi-strutturato, è finalizzato al mantenimento dell'argomento centrale ma consente approfondimenti sulle opinioni e la valorizzazione di spunti non previsti. Le interviste sono svolte in presenza, sia per la loro durata (una cinquantina di minuti in media), sia per l'interazione che è possibile costruire tra l'intervistatrice e il dirigente, interazione che favorisce lo scambio e la riflessione.

Il campionamento delle interviste è di tipo logico, si sono selezionati alcuni dirigenti scolastici che avessero partecipato a uno o più progetti di valutazione della scuola.

Dal momento che alcuni Istituti scolastici di Vicenza vantano una tradizione di lungo corso rispetto all'impegno nell'autovalutazione e valutazione esterna della scuola, come riportato nei precedenti capitoli, si è circoscritto il campo a questo territorio. Si è posta attenzione, nella scelta degli intervistati, a rappresentare tutti gli ordini di scuola, hanno partecipato dirigenti di Istituti comprensivi (composti da scuole d'infanzia, primarie e secondarie di primo grado) e di Istituti secondari di secondo grado, professionali, tecnici e licei. Un altro criterio è stata la copertura del territorio e dei differenti contesti della provincia, i dirigenti che hanno contribuito operano in Istituti della città e della provincia, situati in montagna, nella zona pedemontana, nella zona di pianura e nella cintura metropolitana.

### La traccia dell'intervista

I quesiti dell'intervista vertono sulla valutazione d'Istituto, la valutazione e autovalutazione degli insegnanti, le conseguenze della valutazione dei docenti. All'interno di questi tre macro-temi si dipanano una decina di domande semi-strutturate volte a recepire le esperienze compiute, le riflessioni condotte e le opinioni sostenute dall'intervistato:

- 1) In che modo ha avuto inizio il processo di valutazione nell'Istituto?
- 2) In quale relazione vede la valutazione della scuola e quella degli insegnanti?
- 3) Quali ritiene siano gli aspetti specifici del profilo docente di scuola dell'infanzia / primaria / superiore?
- 4) Cosa pensa della valutazione degli insegnanti?
- 5) Ritiene che l'autovalutazione abbia una funzione ed un valore? Quale?
- 6) Come ritiene debba essere fatta l'autovalutazione?
- 7) Qual è la reazione degli insegnanti alle proposte di autovalutazione?

- 8) Reputa che l'autovalutazione possa essere connessa alla valutazione dei docenti? Come?
- 9) Vede una relazione tra autovalutazione dei docenti e miglioramento? E tra la valutazione dei docenti e miglioramento?
- 10) Quali conseguenze ritiene debba avere la valutazione degli insegnanti? (incentivi, premi economici, assegnazioni incarichi ...)

I dirigenti interpellati, dopo una prima difficoltà organizzativa nel collocare in agenda il colloquio, dovuta al carico di responsabilità e impegni che comporta la direzione di un Istituto scolastico e non ad una mancanza di disponibilità, hanno collaborato pienamente. Alcuni tra gli intervistati hanno espresso interesse e soddisfazione nell'occuparsi di un approfondimento e di uno sviluppo del loro lavoro, non soltanto degli aspetti *routinari*.

Le risposte all'intervista sono state tabulate e comparate per dare luogo a riflessioni e considerazioni, oggetto dei paragrafi successivi; i protocolli estesi delle interviste sono in possesso dell'autrice, alcuni tra i documenti consegnati dagli intervistati sono riportati in allegato (V e VI).

## Gli Istituti e i dirigenti scolastici coinvolti

### Istituto comprensivo "G. Marconi" di Altavilla Vicentina

La prima intervista è rilasciata dal dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo "G. Marconi" di Altavilla Vicentina, il dott. Antonio Fortuna. L'Istituto è composto da una scuola dell'infanzia, due primarie e una secondaria di primo grado, conta 1034 alunni e vi operano 101 docenti<sup>8</sup>. Il dott. Fortuna ha in reggenza anche l'Istituto comprensivo 5 di Vicenza<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> I dati di tutti gli Istituti scolastici sono riferiti all'anno scolastico 2014-2015.

<sup>9</sup> Il "Marconi" È situato in un operoso paese di circa 12.000 abitanti, della cintura ovest di Vicenza. Il contesto economico e sociale nel quale opera l'Istituto è così descritto nel Piano dell'Offerta Formativa: *Vicenza e l'immediato entroterra provinciale costituiscono un'area tipica della vitalità economica del nord est dove ogni piccolo o grande paese si è dotato di un'area artigianale e/o industriale, dove esiste la piena occupazione, dove esiste una forte attrazione verso l'est europeo sia in termini di investimenti che di esportazioni. Uno sviluppo economico veloce, fatto da*

I dati relativi al numero di alunni, di classi e di docenti per ordine di scuola e per plesso, oltre che al numero di docenti a tempo indeterminato, determinato e di sostegno, di tutti gli Istituti partecipanti alla ricerca, sono disponibili in allegato (VII).

Il dirigente già dalla fine degli anni '90 ha aderito con l'Istituto a progetti sperimentali in ordine alla qualità e alla valutazione della scuola: al progetto Siquis e Nuovo Siquis dell'USR di Vicenza, al progetto Monipof del Ministero della pubblica Istruzione, al Progetto Pilota 1, 2 e 3 sulla valutazione degli apprendimenti degli alunni dell'Invalsi, al Progetto R.I.SO.R.S.E. 1 del Ministero dell'Istruzione.

Attraverso un'intensa attività il Marconi si è dotato di un Sistema di gestione qualità che ha implementato negli anni, fino a raggiungere riconoscimenti e certificazioni: Certificazione SGQ secondo la norma UNI EN ISO 9001:2000, Vincita del Premio Qualità Scuola Regione Veneto secondo il modello EFQM, Raggiungimento del 1° livello del LOE (*Level of Excellence*), Vincita Premio CAF Pubblica Amministrazione - categoria "Amministrazioni di qualità"<sup>10</sup>.

Il dirigente è formatore e si è impegnato nell'attività di diffusione dei modelli di gestione della qualità presso altri Istituti scolastici, oltre ad avere pubblicato un testo che racchiude l'esperienza decennale dell'attuazione, ricerca e miglioramento del sistema di gestione della qualità (Fortuna, Merluzzi, Maraschin, 2013). Il dott. Fortuna, dal 2008-2009, ha introdotto sperimentalmente uno strumento di autovalutazione per i docenti, seguito da un colloquio individuale con il capo d'Istituto, finalizzato a mettere a fuoco i punti di forza e di debolezza di ciascun insegnante.

È consultabile, in allegato (VIII), un questionario sulla partecipazione dei dirigenti chiamati in causa (dove pertinente) a progetti di valutazione.

---

*medie e piccole imprese familiari dove alla stalla si è sostituita la fabbrica. (...) La caratteristica sociale preminente, come in tutti i paesi che hanno avuto un forte incremento demografico nell'ultimo ventennio, è la mancanza di integrazione fra le famiglie residenti nel territorio, dato che le uniche forme di socializzazione sono le associazioni locali, la parrocchia e la scuola.* Retrieved in December 2015 from: <http://wp.scuolealtavilla.it/piano-offerta-formativa/>

10 Per l'elenco completo si veda: <http://wp.scuolealtavilla.it/sistema-gestione-qualita/>



### Liceo Scientifico “G. B. Quadri” di Vicenza

Il secondo capo d'Istituto interpellato è il prof. Edoardo Adorno, dirigente del Liceo Scientifico “Quadri” di Vicenza. Il liceo, oltre allo scientifico, offre l'indirizzo economico sociale e delle scienze applicate ad una platea di 1418 alunni suddivisi in 57 classi, nelle quali svolgono attività di insegnamento 98 docenti<sup>11</sup>.

Il prof. Adorno si era reso partecipe dal 1997 al 2004, in veste di dirigente dell'Istituto Tecnico Economico e Tecnologico “Einaudi” di Bassano del Grappa, del progetto Siquis dell'Usr di Vicenza e, conseguentemente, conosce a fondo i sistemi di gestione della qualità della scuola.

Dirige il “Quadri” da una decina d'anni, nella sua visione la cultura della valutazione deve farsi strumento di lavoro, mezzo per prendere decisioni: *“è una cultura la presa d'atto della realtà nella quale stiamo lavorando, che molto spesso è frutto del nostro lavoro precedente. Principio di realtà, quello a cui vorrei si ispirassero le decisioni nella scuola (stralcio dell'intervista)”*.

Il liceo ha preso parte, nell'anno scolastico 2012-13 al progetto Vales, ampiamente illustrato e commentato in precedenza, e ha predisposto e pubblicato nel sito un Piano di miglioramento per il 2015. Il Piano si articola in quattro punti: il clima e le relazioni nell'Istituto, omogeneità della valutazione, sia nei criteri che negli esiti, miglioramento della didattica: didattica compensativa e messa al centro delle competenze, selezione dei saperi e costruzione di identità attraverso il POF.

### Istituto Professionale di Stato per i Servizi alberghieri e della Ristorazione “P. Artusi” di Recoaro Terme

Il dirigente prof. Giorgio Guerra presiede l'Istituto alberghiero “Artusi” dal 2009, precedentemente, in qualità di vicepresidente del liceo scientifico “N. Tron” di Schio, si

---

11 L'Istituto si presenta al territorio come una scuola stimolante ma impegnativa, questa, oltre alla vocazione degli studi liceali per una naturale prosecuzione nel percorso universitario, è la ragione per la quale avviene una forte selezione degli allievi in ingresso. Sussiste anche un esplicito impegno dell'Istituto scolastico nel valorizzare le eccellenze, confermato dalla partecipazione dei suoi allievi a numerosi concorsi nazionali (olimpiadi della matematica, dell'italiano, di informatica, delle neuroscienze, di *problem solving* ...). Gli esiti delle prove OCSE-PISA del 2009, delle prove Invalsi del 2011 e dell'osservatorio “Eduscopio” attivato dalla Fondazione Giovanni Agnelli, confermano risultati, per gli studenti del “Quadri”, al di sopra delle medie regionali e nazionali. Retrieved in December 2015 from: <http://www.liceoquadri.gov.it/i-dati/vales/>

era occupato di sistemi di gestione della qualità. L'Istituto alberghiero "Artusi" offre gli indirizzi di accoglienza turistica, enogastronomia, prodotti dolciari artigianali e industriali, sala e vendita, gli allievi iscritti sono 1000, suddivisi in 42 classi, i docenti impegnati sono 104<sup>12</sup>.

Il prof. Guerra sostiene, nel corso dell'intervista, l'importanza di sostenere e riconoscere economicamente il maggior impegno di un certo numero di docenti; ha inserito, con la collaborazione del suo *staff*, questo e altri suggerimenti in una proposta inviata in occasione della consultazione sulla Buona scuola (allegato VI). Non reputa produttiva l'autovalutazione dei docenti per l'autoreferenzialità che porta con sé, riservando la funzione di valutare i docenti unicamente alla valutazione esterna.

### **Istituto Professionale Statale "G. Montagna" di Vicenza**

L'Istituto Professionale Statale "G. Montagna" ha sede a Vicenza e la sua attività si estende per bacino di utenza e per progettualità all'intero territorio vicentino e zone limitrofe.

L'Istituto conta 862 alunni frequentanti le 35 classi, alle quali si aggiunge un corso di scuola serale; l'organico docenti è costituito da 87 unità. Oltre al liceo artistico della grafica sono presenti gli indirizzi professionali: produzioni tessili e sartoriali, produzioni audio-visive e servizi socio-sanitari.

Dal 1995 l'Istituto è Polo Nazionale del Progetto Qualità per la diffusione della cultura della qualità nella scuola, infatti il "Montagna" è stato, dal principio fino agli ultimi anni, scuola capofila del progetto Siquis e del Nuovo Siquis.

A condurre l'Istituto negli anni della sperimentazione, culminata con la pubblicazione di due testi (Marconi, Mazzei, Pozzan, Larese & Gortigo, 2009) - (Marconi, Mazzei & Pozzan, 2009), è stata l'ex dirigente scolastica dott.ssa Vanna Santi.

---

12 Il territorio sul quale opera l'Istituto è tanto di rara bellezza, quanto complesso. Il paese di Recoaro Terme, conta circa 6500 abitanti ed è situato in posizione defilata rispetto al capoluogo, dal quale dista una cinquantina di chilometri e dal casello autostradale più vicino (Piovene Rocchette), dal quale dista una trentina di chilometri. Il turismo collegato alle piccole dolomiti e all'attività termale costituisce per la zona la principale fonte di reddito, tuttavia, la popolazione, per la crisi economica e per una gestione non brillante della s.p.a. termale, sta affrontando una profonda crisi. L'Istituto alberghiero "Artusi", che negli ultimi anni è stato premiato per tre volte come la migliore scuola alberghiera d'Italia, rappresenta di per sé un motivo di attrazione verso il territorio, ve ne sono soltanto altri due in tutta la provincia, ed un propulsore culturale ed economico.

L'intervista è stata rilasciata dalla dott.ssa Mazzei, amministrativa dell'Istituto, stretta collaboratrice dell'ex dirigente e co-autrice dei due testi. Gli accenti posti dalla dott.ssa Mazzei sono sull'importanza di analizzare i processi in funzione del miglioramento e della *customer satisfaction* e sull'accostamento di autovalutazione e valutazione esterna, elementi posti in essere nel Siquis e nel Nuovo Siquis.

### Istituto Comprensivo 3, “Il Tessitore” di Schio

L'Istituto Comprensivo “Il Tessitore” conta 7 plessi costituiti da due scuole d'infanzia, tre primarie e una secondaria di primo grado, fa parte dell'Istituto anche il Centro Territoriale Permanente per l'istruzione degli adulti. Gli allievi iscritti sono 1102, i docenti in organico sono 106 (esclusi gli allievi e i docenti del CTP)<sup>13</sup>.

Il dott. G. Battista Tagliapietra, dirigente scolastico, ha intrapreso nell'Istituto un autonomo progetto di autovalutazione, del quale fornisce la documentazione (allegato VI), prima che divenisse obbligatorio con il SNV. Negli anni dal 2005 al 2008, a capo dell'Istituto comprensivo di Fara (VI), aveva preso parte al progetto CAF. In un passaggio dell'intervista rispetto alla valutazione, pone l'attenzione, anziché sui docenti in servizio, sulla selezione e il reclutamento dei nuovi docenti. Reputa che il tirocinio e l'anno di prova debbano avere un effettivo e comprovato valore, sia formativo (in particolar modo il tirocinio) che selettivo (soprattutto l'anno di prova).

### Istituto Comprensivo “A. Faedo” di Chiampo

L'Istituto Comprensivo “Faedo” si compone di 6 plessi, 2 di scuola dell'infanzia, 3 di scuola primaria e uno di scuola secondaria di primo grado. Gli allievi frequentanti sono 1250, suddivisi in 47 classi (escluse le sezioni di scuola dell'infanzia), i docenti

---

13 Schio è un popoloso comune della provincia di Vicenza che conta circa 40000 abitanti e che sorge alle pendici delle prealpi vicentine, teatro di importanti eventi bellici della prima guerra mondiale. L'Istituto “Il Tessitore” è stato interessato nel 1999 da un dimensionamento in ragione del quale gli Istituti del paese sono passati da quattro a tre. La denominazione “Il Tessitore” proviene dalla presenza sul territorio, soprattutto nei due secoli scorsi, di numerosi lanifici; alcuni di questi opifici, dismessi e recuperati, costituiscono attualmente un patrimonio di archeologia industriale. La *mission* dell'Istituto è rappresentata da queste frasi: “Una scuola per tessere insieme, per integrare, armonizzare le differenze, le distanze, le capacità, le culture. Tessere insieme relazioni ed aspirazioni, dentro e fuori l'ambito scolastico”.

in servizio sono 150. La prof.ssa Menti ha in reggenza anche l'Istituto comprensivo di Altissimo<sup>14</sup>.

L'Istituto, diretto dalla prof.ssa Fiorella Menti, in passato aveva preso parte al progetto PQM dell'Invalsi. La dirigente, tra le altre riflessioni scaturite nel corso dell'intervista, sottolinea che è necessario, per i docenti, dotarsi di strumenti che guidino la riflessione, per poter condurre un'autovalutazione proficua.

### Liceo scientifico "G. B. Brocchi" di Bassano del Grappa

Il liceo "Brocchi" è un Istituto superiore molto ambito, tanto che gli iscritti sono 2080, seguiti da 160 docenti. Il dirigente, il prof. Giovanni Zen, è anche reggente del liceo artistico di Nove<sup>15</sup>.

Il liceo partecipa al progetto Vales dell'Invalsi anche in virtù di una particolare sensibilità del dirigente sul tema della valutazione della scuola. Il prof. Zen fece parte del Comitato Scientifico, nominato dal ministro dell'istruzione, in occasione dei progetti sperimentali VSQ e Valorizza, condotti da Invalsi con l'apporto della Fondazione Giovanni Agnelli. Il prof. Zen individua nei Dipartimenti il luogo di riflessione culturale, all'interno del quale il docente che si autovaluta può confrontarsi e crescere professionalmente.

---

14 L'Istituto comprensivo "A. Faedo" è situato nel comune di Chiampo (12000 abitanti), al centro della Valle del Chiampo, vallata posta ai margini dei Monti Lessini. Il territorio del comune è caratterizzato da due differenti ambienti, uno montuoso scarsamente popolato e sfruttato dall'uomo e il fondovalle più popoloso e ricco di attività agricole, industriali ed economiche. Alle originarie attività del territorio, legate al marmo e alla lana, si affiancò, nella seconda metà del secolo scorso l'industria conciaria. L'Istituto scolastico è intitolato ad Antonio Faedo, esimio matematico nato a Chiampo che fu Rettore dell'università di Pisa e presidente del CNR dal 1972 al 1976, oltre che senatore della repubblica.

15 La sede del liceo scientifico "Brocchi" è a Bassano del Grappa, secondo centro più popoloso del vicentino, con 43.000 abitanti. La cittadina vanta una lunga e ricca storia, il secolo appena concluso la vede zona di guerra durante il primo conflitto mondiale, teatro di invasione tedesca e di conseguente Resistenza nel corso della seconda guerra.

Il liceo, fondato nel 1819, è intitolato ad un naturalista a significare l'apertura universale della cultura classica, tanto che il POF dell'Istituto recita: *l'identità del Liceo Brocchi si fonda su una cultura della licealità più vasta di quella che tradizionalmente si riferisce ai saperi umanistici e filosofici. I suoi orizzonti comprendono anche i saperi scientifici, l'interesse per la sperimentazione scientifica, si aprono ai nuovi linguaggi che la tecnologia produce e guardano all'Europa e al mondo (...). Questi sono i valori sui quali il Liceo intende improntare il proprio insegnamento: Solidarietà, Giustizia, Legalità, Responsabilità, Trasparenza e Spirito critico.* Retrieved in December 2015 from: [http://www.liceobrocchi.vi.it/documenti\\_della\\_scuola\\_58](http://www.liceobrocchi.vi.it/documenti_della_scuola_58)

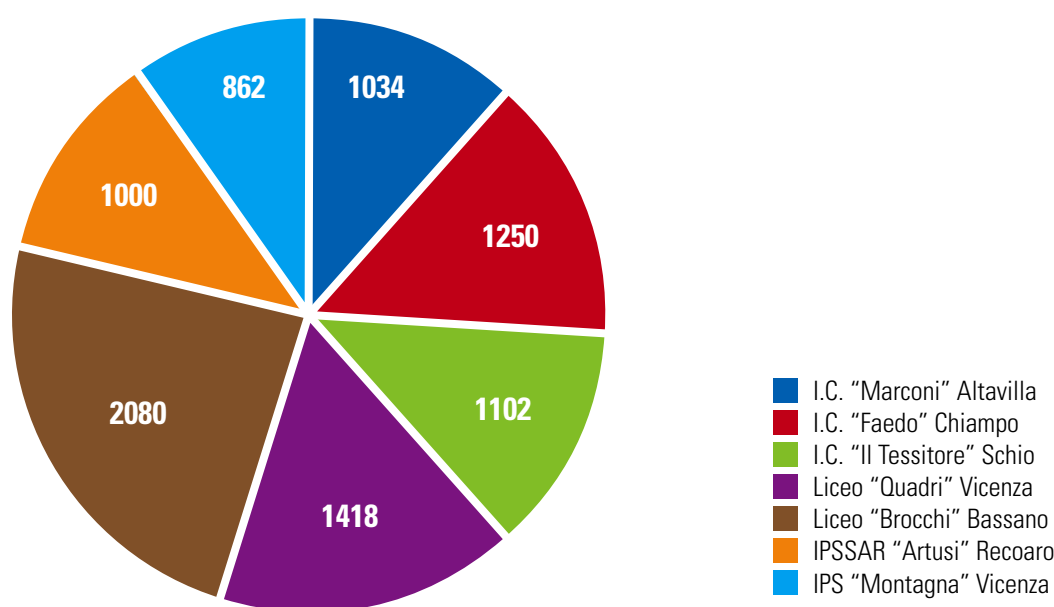
### Uno sguardo d'insieme sugli Istituti partecipanti alla ricerca

Gli Istituti scolastici diretti dai dirigenti partecipanti alla ricerca contano complessivamente un numero che si avvicina ai 9000 allievi iscritti. Sono esclusi dal calcolo gli Istituti in reggenza (l'Istituto comprensivo 5 di Vicenza al dott. Fortuna, il Liceo artistico di Nove al prof. Zen e l'I.C. di Altissimo alla prof.ssa Menti). L'Istituto più popoloso, con 2080 iscritti, è il "Brocchi" di Bassano, il meno affollato è il "Montagna" di Vicenza con 862 allievi, la media di allievi per Istituto è di 1249.

La numerosità degli iscritti incrementa senz'altro la difficoltà nella gestione, tuttavia, a detta di alcuni tra i dirigenti interpellati, la complessità maggiore è portata dal carico burocratico che grava sulle scuole.

Il grafico che segue evidenzia il numero degli allievi iscritti per ogni Istituto scolastico coinvolto nella ricerca.

Figura 29: **Allievi iscritti agli Istituti interessati alla ricerca, anno scolastico 2014/2015.**



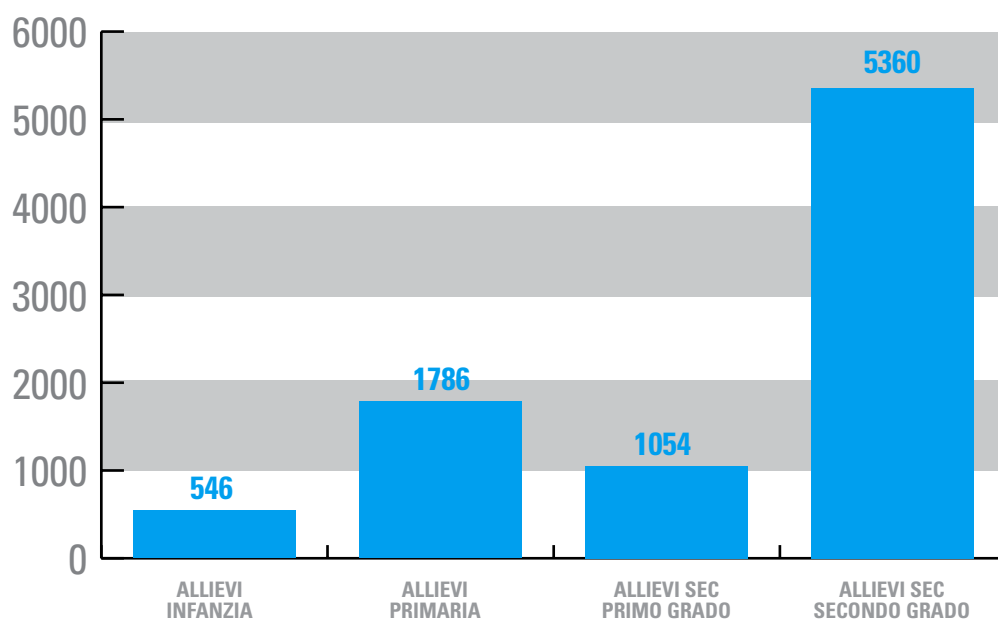
(Fontani, 2015)

Tra gli allievi degli Istituti toccati dalla ricerca vi è un prevalenza di ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado, a causa sia del più alto numero di Istituti secon-

dari interpellati (4 Istituti secondari e 3 Istituti comprensivi), sia del loro maggior dimensionamento (rispetto ai valori medi).

Il grafico seguente rappresenta il numero di alunni frequentanti, per ordine di scuola.

**Figura 30: Allievi iscritti, per grado di scuola, negli Istituti interessati alla ricerca, anno scolastico 2014/2015.**



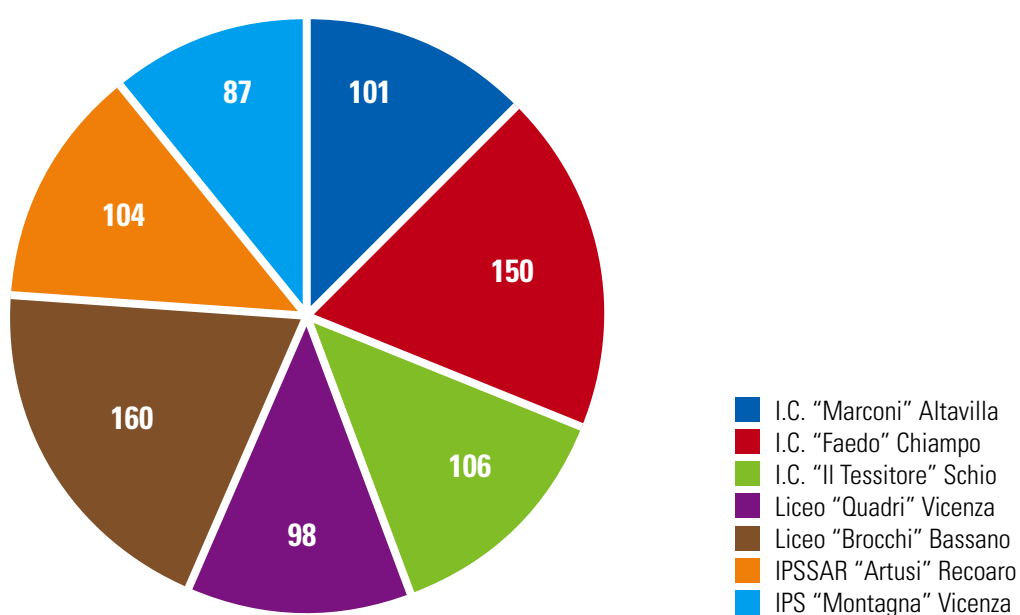
(Fontani, 2015)

Tra i docenti delle scuole coinvolte figurano insegnanti di scuola dell'infanzia, della primaria, della secondaria di primo e di secondo grado. I docenti della scuola primaria, in genere, si dedicano in modo specifico ad un ambito disciplinare (linguistico- espressivo, matematico - scientifico, storico - geografico); gli insegnanti della secondaria di primo grado si occupano di una specifica disciplina tra quelle previste dal curriculum nazionale; i docenti della secondaria di secondo grado insegnano, a loro volta, una disciplina determinata dal curriculum nazionale e dall'indirizzo di studi dell'Istituto medesimo. Questo comporta la necessità di una particolare specializzazione da parte del docente, tenuto a garantire la specificità del sapere e il suo armonizzarsi nel piano di studi dell'allievo di scuola superiore. L'elenco degli insegnamenti impartiti negli Istituti coinvolti ne conta diverse decine (allegato VII).

Di contro, la preparazione dei docenti della scuola primaria e dell'infanzia, oltre agli aspetti contenutistici che non possono venire meno, è particolarmente versata agli aspetti metodologici e didattici del processo di insegnamento - apprendimento.

Nel grafico che segue è riportato il numero di docenti in servizio negli Istituti scolastici interessati dal presente studio.

**Figura 31: Docenti in servizio negli Istituti interessati alla ricerca, anno scolastico 2014/2015.**

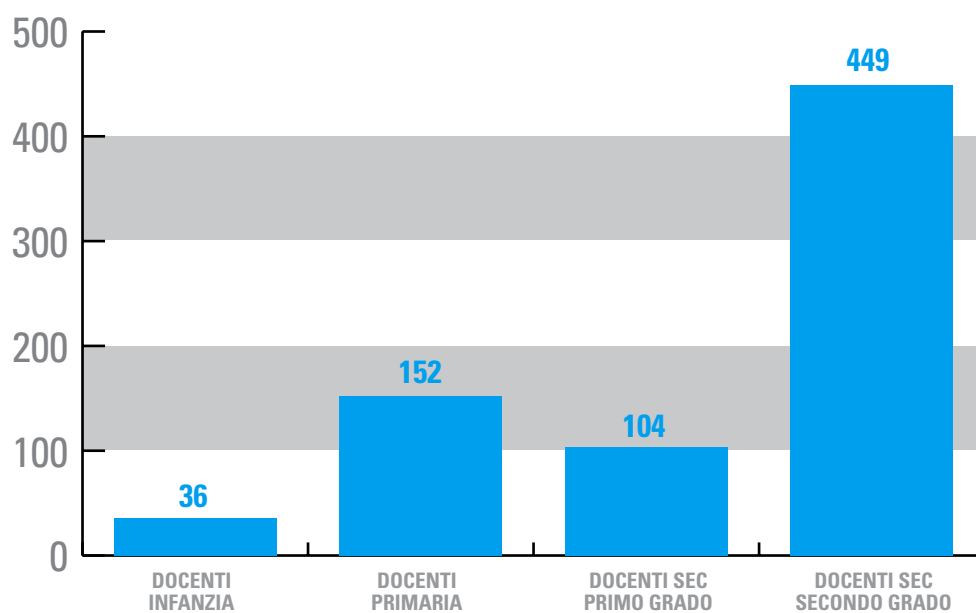


(Fontani, 2015)

Il numero dei docenti include sia quelli a tempo indeterminato che a tempo determinato, sia gli insegnanti di classe che di sostegno. La media di docenti per alunno è di circa 1 a 11.

Il grafico seguente rappresenta, invece, il numero di docenti in servizio raggruppati per ordine di scuola.

Figura 32: **Docenti in servizio, per ordine di scuola, nell'anno scolastico 2014/2015.**



(Fontani, 2015)

### I dirigenti scolastici, l'autovalutazione e la valutazione della scuola e dei docenti

La tabella che segue raccoglie un estratto delle interviste, riporta la parte saliente di ogni risposta fornita dai dirigenti scolastici. Si nota, ad una prima lettura, come abbia portato un forte influsso sulla cultura valutativa la partecipazione del soggetto intervistato e dell'Istituto ai progetti di gestione della qualità e ai progetti sperimentali di emanazione ministeriale.



**Tabella 38: Confronto tra le opinioni dei dirigenti intervistati sull'autovalutazione e valutazione della scuola e dei docenti.**

In che modo ha avuto inizio il processo di valutazione dell'Istituto?	In quale relazione vede la valutazione della scuola e quella degli insegnanti?	Quali ritiene siano gli aspetti specifici del profilo docente di scuola dell'Infanzia, Primaria, Superiore?	Cosa pensa della valutazione degli insegnanti?	Ritiene che l'autovalutazione abbia una funzione e un valore? Quale?
<b>Dott. Antonio Fortuna</b>				
“(...) da un interesse personale per le organizzazioni in generale e l'organizzazione scolastica.”	“Il sistema funziona se io misuro la soddisfazione degli <i>stakeholders</i> [e questa è positiva <i>n.d.r.</i> ], è evidente che per misurare la soddisfazione ho bisogno di misure e devo valutare se i processi sono stati attuati (...). Chi realizza i processi?”		“Devo poter valutare l'andamento dei processi, misurare, valutare [Nella logica del sistema di valutazione della qualità <i>n.d.r.</i> ]. Misuro e valuto l'andamento dei processi e chi realizza i processi? Nel caso della scuola sono gli insegnanti, quindi monitoro e valuto anche gli insegnanti.”	“Attraverso la valutazione dei processi, in qualche modo, riusciamo ad avere elementi di valutazione degli insegnanti. Quando ho fatto la rendicontazione sociale, verso il 2008-09, ho utilizzato un nuovo strumento, una scheda di autovalutazione. Invitavo tutto il personale a compilare questa scheda e a incontrare il capo d'Istituto alla fine dell'anno e ad individuare i punti di forza e i punti di debolezza.”
<b>Prof. Edoardo Adorno</b>				
“Sei, sette anni fa abbiamo istituito una funzione strumentale legata alla valutazione dell'istituto nella sua interezza. (...) ho fatto passare la logica che tutte le decisioni che prendiamo a scuola le prendiamo sulla base di dati concreti e oggettivi che abbiamo rilevato. Quindi è una cultura la presa d'atto della realtà nella quale stiamo lavorando, che molto spesso è frutto del nostro lavoro precedente. Principio di realtà, quello a cui vorrei si ispirassero le decisioni nella scuola.”	“È più problematica la valutazione degli insegnanti. Anche la valutazione della scuola è difficile, ma ha meno nodi problematici. (...) i problemi quando andiamo a valutare le scuole e a fare le graduatorie sono molto più complessi dell'uso della cultura della valutazione per il miglioramento. Bisogna essere capaci di valutare il valore aggiunto che ciascuna scuola produce, bisogna essere capaci di confrontare cose tra loro confrontabili (...).”		“Bisogna farlo, nessuno deve pensare che non può essere valutato, però non è facile e non sarà rapido e indolore. Bisogna fare dei passaggi delicati e attenti per non distruggere le situazioni professionali che devono essere sviluppate nei loro potenziali, non schiacciate.”	“Fondamentale. Non ci può essere una valutazione esterna che abbia dei risultati positivi se non c'è un'autovalutazione che faccia crescere una consapevolezza e quindi promuova un cambiamento. La valutazione esterna può essere una spinta autoritaria al cambiamento, credo però che la strada dell'autorità o della penalizzazione attraverso la valutazione siano strade cieche. Invece l'autovalutazione, accompagnata dalla valutazione esterna, finalizzata al miglioramento che parte dall'interno e viene aiutata e supportata dall'esterno sono strategie che potrebbero dare dei buoni frutti.”

In che modo ha avuto inizio il processo di valutazione dell'Istituto?	In quale relazione vede la valutazione della scuola e quella degli insegnanti?	Quali ritiene siano gli aspetti specifici del profilo docente di scuola dell'Infanzia, Primaria, Superiore?	Cosa pensa della valutazione degli insegnanti?	Ritiene che l'autovalutazione abbia una funzione e un valore? Quale?
<b>Prof. Giorgio Guerra</b>				
<p>“Ho fatto qualità” quand’ero al liceo “Tron” di Schio, qualità con la q minuscola, perché discutendo con il preside e con lo staff, è venuto fuori che il problema più grosso di una scuola è sempre il flusso delle informazioni, almeno per la mia esperienza è sempre stato questo. (...) Questo ci ha permesso di andare a vedere quelli che sono i processi nella scuola, ovviamente vedo come <i>target</i> finale l’esame di stato.”</p>	<p>“In una situazione come la scuola non serve l’ordine apicale e l’esecuzione ai subordinati. (...) Bisogna entrare nella logica della delega, della leadership diffusa. (...) Ti do tutti gli strumenti, le possibilità, ti lascio libero di farlo perché ti ritengo un professionista, non ti ritengo un dipendente pubblico. (...) Vi ho messo nelle condizioni di poter raggiungere i vostri obiettivi nel migliore dei modi. <i>Quindi vede un legame tra la valutazione dei docenti e della scuola. Ma anche del dirigente .</i></p>	<p>“Do per scontato che sappia la sua disciplina, ha una laurea, eventualmente ha anche superato un concorso pubblico. Quali sono le qualità che deve avere, sicuramente una dote deve avere, saper ascoltare, non deve parlare, deve saper ascoltare i ragazzi, prima di poter insegnar loro la materia che insegna deve ascoltare ma non nelle chiacchiere, nei loro bisogni. (...) Devi sapere ascoltare, ti deve servire per prendere in mano quelli lì e portarli dove vuoi tu. Si chiama plagio, qualcuno può dire, gli fai fare quello che vuoi tu, se è un plagio positivo mi va benissimo. Gli devi far capire quanto è grande la tua passione per il tuo lavoro. Se non hai questo, stai distante dalla scuola.”</p>	<p>“Alla fine ho tanti elementi per dire: tu docente hai lavorato bene, tu docente non hai lavorato bene. La valutazione dei docenti dovrebbe essere in capo al dirigente scolastico, come persona apicale. Allarghiamola pure allo staff, a quelle cinque, sei, dieci persone (...). Sono responsabile del servizio? Sì perché quando ho firmato il contratto mi dicono: “Sono responsabile dei risultati. Ma come faccio ad avere dei risultati se le persone non sono quelle che volevo io. Perché io sono il responsabile del progetto, perché se sono l’architetto ...”</p>	<p>“Quando si parla di autovalutazione mi sembra un’auto-justificazione, un’auto-certificazione. (...) Un’autovalutazione non vuol dire niente. L’autocertificazione, dal punto di vista burocratico: un docente viene qua, viene chiamato dalla graduatoria e compila la sua autocertificazione. (...) Controllo se quello che ha detto è vero. Ci deve essere un controllo.”</p>

In che modo ha avuto inizio il processo di valutazione dell'Istituto?	In quale relazione vede la valutazione della scuola e quella degli insegnanti?	Quali ritiene siano gli aspetti specifici del profilo docente di scuola dell'Infanzia, Primaria, Superiore?	Cosa pensa della valutazione degli insegnanti?	Ritiene che l'autovalutazione abbia una funzione e un valore? Quale?
<b>Dott.ssa Ginetta Mazzei</b>				
<p>“Dal 1992 la scuola di Vicenza, il Provveditorato di Vicenza con l'Associazione degli industriali dettero l'avvio a un percorso di autoanalisi di autovalutazione di istituto. Lì nacque il primo Siquis, l'Associazione finanziò anche l'intervento del gruppo Class di Milano. Il primo Siquis si è evoluto nel tempo, è stato completamente rivisto in seguito ad un accordo del '93 dell'Associazione degli industriali stessa, con la provincia, l'intervento degli enti locali, è stato rivisto e revisionato in tutte le sue parti, con possibilità di rilevazione <i>on line</i>.”</p>	<p>“Siamo partiti dal progetto di valutazione della scuola, perché allora ad un certo punto era caduto il ministro quando si parlò di valutazione dei docenti, però i problemi esistevano. Un po' alla volta attraverso la rilevazione, i punti di forza, di debolezza, venivano fuori quali sono questi problemi. In qualche modo si cercava di porre in essere azioni di miglioramento. Anche quello che non voleva far nulla, alla fine trascinato qualcosa lo fa.”</p>		<p>“Sarebbe importante, un conto è la realtà e un conto è il sogno, però se non abbiamo una visione di dove vogliamo andare non si migliora mai. Il sogno è di avere una scuola che sia onesta, che valutati, che si autovaluti e anche che venga valutata. Venga valutata secondo principi oggettivi però, nel quale la gente non si senta colpevolizzata. Perché di insegnanti bravissimi ce ne sono, se il sistema ha portato dentro anche insegnanti meno bravi, il sistema di reclutamento dico, allora miglioriamo il sistema di reclutamento, cerchiamo di partire da un base equa per tutti. Dopodiché allora sì che posso parlare di questo che è migliore ... Va bene valutare i docenti, ma attenzione al discorso del reclutamento.”</p>	<p>“Beh, non è che tutti i docenti si auto valutano, chiaramente. La valutazione del docente in genere, la fa anche il dirigente, se sta attento, se è oculato, lo vede, allora magari affida ai migliori incarichi particolari.”</p>

In che modo ha avuto inizio il processo di valutazione dell'Istituto?	In quale relazione vede la valutazione della scuola e quella degli insegnanti?	Quali ritiene siano gli aspetti specifici del profilo docente di scuola dell'Infanzia, Primaria, Superiore?	Cosa pensa della valutazione degli insegnanti?	Ritiene che l'autovalutazione abbia una funzione e un valore? Quale?
<b>Dott. G. Battista Tagliapietra</b>				
<p>“Una volta che è uscito il regolamento che mette in atto il decreto n. 80 del 2013 ci siamo chiesti: “noi cosa abbiamo fatto finora come scuola, come istituto, in questo ambito?” Praticamente non avevamo niente di particolare, se non i dipartimenti. I dipartimenti fatti bene, per costruire il curricolo, dove ci si confronta sia all'interno dello stesso ordine di scuole, che in verticale con gli altri ordini di scuole. (...). Se questo lavoro è fatto bene, come viene realizzato, o se i metodi che abbiamo messo in atto lasciano delle lacune, non avevamo modo di valutarlo. Quindi siamo passati alla stesura di questo questionario. Prima abbiamo lavorato sull'ambito dei docenti, prendendo in esame un po' tutto l'ambiente, prima le risorse l'organizzazione, la comunicazione, la formazione, il clima fra i vari componenti che lavorano all'interno della scuola, le relazioni e per finire con le pratiche e didattiche educative”.</p>	<p>“La valutazione della scuola credo sia adesso impostata, è una modalità che è inevitabile in questi tempi. (...) La valutazione della scuola è una cosa alla quale non si può rinunciare. Si vive molto di autoreferenzialità, che per certi aspetti salvaguarda l'autonomia: “io ho impostato la scuola in questo modo ...”, ma di questi tempi non può bastare, dobbiamo arrivare ad altro. L'incentivazione economica che sta alle spalle di questa autovalutazione, sarà quella che darà il punto di forza”.</p>	<p>“(...) L'insegnante dell'infanzia se è un buon insegnante mette le basi, stimola l'alunno, crea interesse, crea stimoli, non fa disciplina se vogliamo, perché non fa disciplina, ma ne fa tante in un solo momento. (...) l'insegnante dell'infanzia deve saper cogliere, ascoltare, ma deve soprattutto leggere le caratteristiche dei bambini che sono molto diversi l'uno dall'altro, perché sono diversi gli ambienti dai quali provengono. Sono da introdurre in un mondo dove l'interesse deve essere una cosa primaria, che stimola la curiosità del bambino. (...) L'insegnante della primaria deve avere delle capacità di stimolare gli apprendimenti creando il metodo, il metodo è fondamentale. (...) L'insegnante della primaria deve essere molto disponibile a corsi d'aggiornamento, a partecipare a gruppi di lavoro, deve esser pronto e curioso (...). Le nuove tecnologie devono entrare, nell'infanzia e nella primaria devono entrare, non con l'insegnante specializzato, devono entrare in modo pervasivo”.</p>	<p>“La valutazione del docente è un aspetto molto critico soprattutto se viene fatta su un docente già in ruolo da anni, che è dentro la scuola da tempo. È più facile mettere in piedi, se partirà questo sistema, con i nuovi assunti. (...) lo come la vedo? Che il preside da solo non può bastare, anche se sarà il principale artefice del gruppo di valutazione. È importante che ci siano i genitori, una piccola rappresentanza di genitori individuata all'interno del Consiglio di istituto che è forse l'organo che ha ancora un gran senso all'interno della scuola, perché lo vedo come l'organo che fa le scelte. (...) La valutazione dovrebbe prendere qualche genitore dai Consigli d'istituto, il Collegio docenti non può deliberare chi deve entrare nel nucleo di valutazione, questo deve essere lasciato al preside, deve averli vicino (i docenti <i>n.d.r.</i>)”.</p>	<p>“Visto che è difficile incidere su quelli che sono già dentro nel mondo della scuola, io lo vedrei su quelli che devono costruirsi, che devono entrare, in particolar modo sulla fase dell'individuazione. Questa è la classe di concorso a cui aspiro, devo fare un anno di prova in questo ambito, non ho ancora nessun legame con lo sbocco professionale di lavoro, con la messa in ruolo, con le modalità di reclutamento definitive, però comincio a valutare, sento cosa dice il preside la scuola, il nucleo effettivamente. Esiste l'anno di prova però la persona è già assunta, dovevano metterlo prima, prima di creare il vincolo. Va un po' da sé perché si considera già entrato nel mondo della scuola”.</p>

In che modo ha avuto inizio il processo di valutazione dell'Istituto?	In quale relazione vede la valutazione della scuola e quella degli insegnanti?	Quali ritiene siano gli aspetti specifici del profilo docente di scuola dell'Infanzia, Primaria, Superiore?	Cosa pensa della valutazione degli insegnanti?	Ritiene che l'autovalutazione abbia una funzione e un valore? Quale?
<b>Prof.ssa Fiorella Menti</b>				
<p>Il PQM è un progetto, le parlo di 5 o 6 anni fa, al quale come scuola abbiamo aderito al secondo anno.(...) Quindi abbiamo aderito con la delibera del collegio, ci interessava la cosa soprattutto per i piani di miglioramento, quindi abbiamo partecipato. Inizialmente è anche andato bene, nel senso che venivano utilizzati i dati Invalsi dell'anno precedente e su questi, analizzati e discussi, si poteva produrre il piano di miglioramento e diversi insegnanti lo hanno anche fatto. (...) poi il progetto si è arenato, non per causa nostra, ma perché primo o ultimo, non so, non sono mai arrivati i soldi degli insegnanti. (...)</p>	<p>Sì, l'<i>optimum</i> è avere dei bravi insegnati e questo comporta una ricaduta su tutto. C'è una relazione. (La risposta segue quella sulla valutazione degli insegnanti <i>n.d.r.</i>)</p>		<p>“È certamente da imboccare questa strada. La vedo tanto delicata e difficile, però penso che una parte bisognerà arrivare a prenderla in mano perché adesso gli insegnati sono veramente tutti sullo stesso piano, ma se noi per un momento ci svincoliamo dalla ufficialità i genitori sanno chi sono gli insegnanti bravi, il dirigente sa chi sono gli insegnanti bravi e affidabili. Credo che gli insegnanti bravi siano veramente bravi, su 100 credo che 90 facciano bene. Ce n'è qualcuno che non si sa relazionare, pochi insegnanti che conoscono poco il lavoro che devono fare, alcuni sono più carenti sul piano delle relazioni e abilità trasversali, quindi è opportuno.” (la valutazione <i>n.d.r.</i>)</p>	<p>“(...) vorrebbe guidata anche questa, perché uno dei problemi che abbiamo è che siamo tutti auto-referenti. Intendo dire che l'autovalutazione va fatta ma guidata, il problema principale è che se io vado a chiedere agli insegnanti se hanno fatto bene il lavoro mi dicono tutti di sì, e sono anche in buona fede. Se voglio far riflettere le persone devo dare anche gli elementi di riflessione, perché tutti sono convinti di fare benissimo. (...) Ci vogliono degli elementi di riflessione predisposti prima.”</p>

In che modo ha avuto inizio il processo di valutazione dell'Istituto?	In quale relazione vede la valutazione della scuola e quella degli insegnanti?	Quali ritiene siano gli aspetti specifici del profilo docente di scuola dell'Infanzia, Primaria, Superiore?	Cosa pensa della valutazione degli insegnanti?	Ritiene che l'autovalutazione abbia una funzione e un valore? Quale?
<b>Prof. Giovanni Zen</b>				
<p>“Noi siamo Sistema qualità, nel senso che abbiamo avuto l'ISO 2000, 2008, rinnovo della certificazione due mesi fa, triennale. Abbiamo sperimentato il Nuovo Siquis insieme a Vanna Santi dieci anni fa, io sono qua da dieci anni. E qualche anno prima che arrivassi io avevano vinto un premio sulla pubblica amministrazione per il CAF. (...) Come scuola stiamo concludendo l'iter del Vales, siamo una delle 300 scuole italiane che hanno aderito al Vales. L'adesione, se ricordi era stata volontaria (...) Adesso abbiamo questo RAV che per noi è abbastanza semplice perché abbiamo alle spalle questo percorso qua.”</p>	<p>“Noi facciamo la validazione del POF a gruppi di docenti, queste cose sono previste dal Sistema qualità, sui temi che sono considerati i più caratterizzanti. (...) I POF alla fine dell'anno: quali sono i pro e i contro e le indicazioni per la riscrittura del POF. (...) Al collegio di giugno i gruppi di lavoro presentano la sintesi. Nel sistema qualità dobbiamo riconfermare, o comunque variare, il POF nelle parti fondanti e ad ottobre nelle parti variabili. (...)”</p>	<p>“Sono contesti diversi, ma ovviamente hanno dinamiche differenti. L'unica differenza è che lì siamo in scuola dell'obbligo in tutto e per tutto, qui in quanto superiori l'idea della selezione, poi la pensiamo in termini di ri-orientamento. (...) sulla base dei risultati dei test d'ingresso delle prime il biennio lo pensiamo in forma di ri-orientamento, abbiamo passerelle interne. Da un lato siamo in un contesto diverso, sono più i contenuti che i metodi, o lo sai il teorema di Pitagora o non lo sai. Però la capacità di motivare i ragazzi, di coinvolgerli, questo c'è tutto, il carisma.”</p>	<p>“Penso che la democrazia sia trasparenza: chi valuta non possa non essere valutato, ma in primis il preside. Prima degli insegnanti il preside, nel senso che al mio collegio allo scadere del mio contratto triennale di tre anni, ho chiesto a scrutinio segreto: “sei d'accordo che io rimanga o no?”. Perché io ritengo che o c'è una condivisione di base o niente, però questo vuol dire anche prendersi i rischi. Non si deve piacere a tutti, per cui la responsabilità o è diffusa o non è responsabilità. Non c'è logica burocratica “io comando, io ho il potere”, il potere è responsabilità.”</p>	<p>“L'obiettivo è l'autovalutazione più che la valutazione. Come i ragazzi, sappiamo che dobbiamo spingere perché abbiano autocoscienza dei loro percorsi formativi, c'è il valutatore esterno che è l'insegnante ma l'obiettivo è che il ragazzo abbia lui la percezione del percorso che sta facendo e così è anche nel mondo dei prof. (...) L'autovalutazione è punto di partenza e punto finale. (...) ovviamente ci vuole il passaggio esterno. (...) Il confronto esterno è fondamentale. Il pregiudizio che abbiamo è che il confronto esterno viene visto in negativo, perché abbiamo un'idea di confronto di un altro che mi giudica, di controllo, mentre non c'è un'idea che io possa imparare da chi mi dà una mano per imparare. (...)”</p>

Come ritiene debba essere fatta l'autovalutazione?	Qual è la reazione degli insegnanti alle proposte di autovalutazione?	Come vede l'autovalutazione connessa alla valutazione dei docenti, dove intervenga un soggetto esterno?	Vede una relazione tra autovalutazione dei docenti e miglioramento? E tra la valutazione dei docenti e miglioramento?	Quali conseguenze ritiene debba avere la valutazione degli insegnanti? (incentivi, premi economici, assegnazione incarichi...)
<b>Dott. Antonio Fortuna</b>				
<p>“Sono d'accordo nel non renderlo un adempimento formale burocratico. Ad esempio: per quanto riguarda l'indagine sulla customer satisfaction, che il Siquis prevederebbe a campione su tutti i genitori e su tutti gli alunni, nell'Istituto abbiamo deciso che la facevamo solo una volta, nell'anno iniziale e finale.”</p>	<p>“Gli insegnanti lo hanno fatto volentieri, perché dal secondo anno solo gli insegnanti che ritenevano di fare un incontro col preside lo hanno fatto e hanno consegnato la scheda, il primo anno ho fissato gli appuntamenti, il secondo anno ho lasciato liberi.”</p>	<p>“(...) il soggetto esterno dovrebbe, a grandi quadri, per quanto riguarda la valutazione e autovalutazione d'istituto, riguardare gli apprendimenti e l'organizzazione. Per quanto riguarda il personale ci dovrebbe essere un corpo ispettivo che fa la valutazione di controllo per i “casi patologici”; poi una commissione interna, nel quale c'è dentro il capo d'istituto.”</p>	<p>“Il Sistema di qualità prevede non che si faccia il rav ma prevede che si faccia il riesame. In base agli elementi in ingresso e in uscita, decidi cosa fare per migliorare. Questo lo fa il gruppo di qualità. Ti assicuro che avere le misure, teniamo sotto controllo il sistema con centinaia di indicatori, li abbiamo riassunti, alcuni sono collegati al rav alcuni no.”</p>	<p>“Nel caso di risultati negativi il mio intervento non è il richiamo, il controllo, ma fare presente il dato. In futuro questo dovrebbe essere legato ad una valutazione più esplicita, formale dell'insegnante che deve capire e modificare il suo stile d'insegnamento. Rispetto agli incentivi: una volta stabiliti i criteri, se il personale risponde meglio ad alcuni criteri (attuazione dei progetti, coordinamento di attività, risultati Invalsi, soddisfazione dei genitori ...), vanno ad incidere sullo stipendio accessorio.”</p>

**Come ritiene debba essere fatta l'autovalutazione?**

**Qual è la reazione degli insegnanti alle proposte di autovalutazione?**

**Come vede l'autovalutazione connessa alla valutazione dei docenti, dove intervenga un soggetto esterno?**

**Vede una relazione tra autovalutazione dei docenti e miglioramento? E tra la valutazione dei docenti e miglioramento?**

**Quali conseguenze ritiene debba avere la valutazione degli insegnanti? (incentivi, premi economici, assegnazione incarichi...)**

**Prof. Edoardo Adorno**

“Non bisogna spaventare gli insegnanti, se si dice alla gente che la sua carriera professionale dipenderà dall'esito di quella valutazione, loro proveranno semplicemente a capire che cosa vuoi come risultato e creeranno questo risultato. (...) Ora, cosa dovrebbe motivarli a migliorare? Questa è la contro-domanda alla quale dare una risposta. (...) qual è l'elemento che può motivare ad andare in questa direzione? Secondo me la costruzione di modelli diffusi e di conoscenza di quelli che sono gli standard che si ottengono.”

“Direi che abbiamo seguito una politica dei piccoli passi, abbiamo affrontato i problemi con questa nuova prospettiva che io dirigente dovevo utilizzare se non volevo essere schizofrenico. Volevo diventasse un metodo per prendere decisioni; (...) decidere in ossequio ad un principio di realtà, avendo la capacità di guardare quello che abbiamo fatto e i risultati che abbiamo ottenuto. Direi che un po' alla volta questa impostazione ha ridotto le resistenze pregiudiziali, perché ne abbiamo fatto uno strumento di lavoro molto concreto che ci dà elementi utili per ragionare e decidere.”

“Per fare una buona valutazione bisogna avere una chiara idea di qualità. (...) La risposta a questa domanda ci dice che cosa vogliamo tenere sotto controllo. Poi bisogna essere capaci di elaborare gli strumenti per tenere sotto controllo e per governare i processi, gli input, gli output, nell'ambito che si vuole tenere sotto controllo. (...) Bisogna comunicare la valutazione, bisogna farla diventare, alla fine, rendicontazione sociale. Bisogna pensarla all'utenza, o ai "clienti" (se usiamo i termini della qualità), bisogna coinvolgere tutti i portatori di interesse, tecnicamente gli *stakeholders*.”

“Questo (l'acquisizione dei dati sull'andamento della propria classe, in relazione al punto di partenza e alla media delle altre classi, *n.d.r.*) può produrre delle riflessioni che forse saranno foriere di nuove strategie didattiche, forse produrranno un cambiamento. Se invece gli dico: "Sei peggio dei tuoi colleghi", il docente in questione si sentirà attaccato, si metterà in difesa e non cambierà perché ammetterebbe che ha torto." *È un momento autovalutativo di fatto.* "La struttura però è oggettiva. Non inventa lui come valutarsi, si valuta in riferimento ad una situazione di contesto, su metri stabiliti in comune, che è l'elemento fondante rispetto all'autovalutazione.”

“Tendenzialmente sono per il merito, per riconoscerlo, perché dicevo bisogna motivare le persone, in termini produttivi. Mi sembrava ottima l'idea di Berlinguer. Aveva inventato un sistema premiale che non penalizzava nessuno, ed era un sistema premiale aggiuntivo. (...). Oggi l'idea mi sembra più povera (alla vigilia dell'approvazione di almeno una parte del decreto sulla "Buona scuola", *n.d.r.*), quindi temo non abbia chance di successo la strategia di togliere le retribuzioni di anzianità, quindi di impoverire tutti, e poi destinarla solo ad un terzo che avrà i risultati migliori. Su questa strada andiamo con la privazione, con la paura, il che tenderà a falsare i risultati. (...) Il merito non può essere messo in contrasto con la garanzia degli elementi minimi di professionalità. (...) Oggi bisognerebbe dare a tutti un movente per lavorare con più dignità, con più amore, con più passione. (...) Dobbiamo motivare tutti e dare a ciascuno condizioni dignitose di professionalità, ma anche riconoscere e premiare i migliori.”



Come ritiene debba essere fatta l'autovalutazione?	Qual è la reazione degli insegnanti alle proposte di autovalutazione?	Come vede l'autovalutazione connessa alla valutazione dei docenti, dove intervenga un soggetto esterno?	Vede una relazione tra autovalutazione dei docenti e miglioramento? E tra la valutazione dei docenti e miglioramento?	Quali conseguenze ritiene debba avere la valutazione degli insegnanti? (incentivi, premi economici, assegnazione incarichi...)
<b>Prof. Giorgio Guerra</b>				
n.p.	<p><i>La reazione degli insegnanti alle proposte di valutazione.</i></p> <p>“Non vogliono assolutamente essere valutati. Essenzialmente hanno paura, è una paura atavica, tutti abbiamo paura quando ci vengono a valutare e a dare un voto. Anch'io ho un certo timore, mi dicono. Non sei capace di fare niente; se me lo dicono non mi fa star bene una cosa del genere e visto che ho una dignità dico: “va bene, grazie, scusate ho sbagliato, firmo le dimissioni e me ne vado”. Ovviamente si parla di una valutazione onesta, con tutti i crismi.</p>	n.p.	n.p.	<p>“Intanto far fare carriera agli insegnanti. (...) Dare delle premialità retributive ai docenti. Ci sono i due collaboratori del preside, le funzioni strumentali, i capi dipartimento, i coordinatori di classe. Perché la funzione strumentale uno non può farla per quattro anni di fila? La fai e hai una progressione temporanea, prendi 200-150 euro in più in busta paga.”</p>

**Come ritiene debba essere fatta l'autovalutazione?**

**Qual è la reazione degli insegnanti alle proposte di autovalutazione?**

**Come vede l'autovalutazione connessa alla valutazione dei docenti, dove intervenga un soggetto esterno?**

**Vede una relazione tra autovalutazione dei docenti e miglioramento? E tra la valutazione dei docenti e miglioramento?**

**Quali conseguenze ritiene debba avere la valutazione degli insegnanti? (incentivi, premi economici, assegnazione incarichi...)**

**Dott.ssa Ginetta Mazzei**

“Quando ci sono dei progetti ci sono delle schede che sono dedicate, dove il docente di volta in volta scrive: punti forti, punti deboli, cosa va, cosa non va e alla fine c'è una scheda di autovalutazione. Da questo punto di vista, organizzativo, didattico, dalla partecipazione, com'è andata ... questo si autovaluta. Diciamo che strada facendo, siccome sai che c'è alla fine questo da compilare, che comunque verrà verificato, aggiustano il tiro, quindi è anche un controllo. Ci vuole il controllo, c'è il controllo, tu ti proponi diversamente, se invece è lasciato tutto così ci sono più facilmente delle uscite di strada.”

“Entusiasta. Tutti entusiasti. All'inizio siamo partiti da zero, dall'abc, l'abc per noi era la norma ISO, la norma ISO era più strutturata, non si parlava ancora di CAF, non si parlava ancora di EFQM. (...) Partendo dalle norme ISO si è visto che si cominciava a far sistema, (...) venivano risparmiati degli errori, veniva portato a sistema, adesso tutti quanti sono felicissimi della cosa, è entrato nel dna, così come gli è entrato nel dna di fare politica della scuola, di cercare di migliorare, del coinvolgimento dei genitori, degli alunni, che non sei tu di fronte all'altro, contro l'altro, ma insieme all'altro.”

“Abbiamo già fatto molte esperienze del genere, abbiamo partecipato ai premi Qualità Italia, fatta da AICQ, poi i premi del Veneto, Scuole del Veneto, poi i premi CAF, i premi EFQM, tutti si svolgono più o meno alla stessa maniera: la scuola fa un'applicazione, dopodiché l'invia a questo organismo, (...). Dopodiché sono stati fatti dei corsi di formazione per valutatori ai quali ha partecipato anche la nostra scuola, abbiamo formato valutatori interni del Sistema gestione qualità secondo le norme ISO, ma anche per valutazioni esterne FQM, CAF, ultimamente anche EFAC, presso il Formez di Napoli.”

“Una volta che hai trovato, devi ovviamente schematizzare, devi fare matrici, oppure comunque un modello sintetico dove dici: i miei punti di forza sono questi, i miei punti di debolezza sono questi, dove posso migliorare e poi le varie percentuali ... Devi per forza finalizzarlo a migliorare la scuola, o se lo vogliono finalizzare a premiare i migliori docenti ... Se tu scuola decidi di fare qualcosa per il tuo Istituto lo fai per il bene del tuo istituto.”

“Innanzitutto devono essere pagati un po' meglio, devono essere valorizzati un po' meglio, non puoi solo pestare addosso ...”

**Come ritiene debba essere fatta l'autovalutazione?**

**Qual è la reazione degli insegnanti alle proposte di autovalutazione?**

**Come vede l'autovalutazione connessa alla valutazione dei docenti, dove intervenga un soggetto esterno?**

**Vede una relazione tra autovalutazione dei docenti e miglioramento? E tra la valutazione dei docenti e miglioramento?**

**Quali conseguenze ritiene debba avere la valutazione degli insegnanti? (incentivi, premi economici, assegnazione incarichi...)**

**Dott. G. Battista Tagliapietra**

“Per esempio: con un insegnante si potrebbe valutare in un certo modo, col mentor che dice “questa unità didattica la valutiamo con questa modalità”, “abbiamo concluso questo percorso, adesso a distanza ...”, “proviamo a cambiare l’approccio che hai dato: invece di spiegarlo, tu prima suggerisci due problemini poi entri tu”. Cioè cambiare metodologia. Se si è costretti a farlo forse viene attuato, ma se non c’è niente uno va al passo più comodo, con quello che è abituato a fare.”

“Sono stati ... un po’ di scetticismo all’inizio c’era, ma rispetto ad ognuna delle varie caratteristiche messe sotto, avevamo messo la possibilità che ognuno inserisse qualcosa, indistintamente dalle singole domande e effettivamente qui è uscito qualcosa e ha permesso a chi non si riconosceva o trovava invadenza a certe richieste nostre, ha consentito a tutti di esprimersi, questo li ha convinti tutti. Nel momento di rendicontazione questi punti di forza o di debolezza, esposti personalmente su quel determinato aspetto del questionario, ha permesso di andare a scandagliare su altri aspetti. Tutti lo hanno compilato praticamente, 121 docenti.”

“(…) bisogna tornare a fare qualche visita all’interno della classe, che adesso noi facciamo quando c’è qualche aspetto di criticità grave. (...) Bisogna farlo abbastanza a sistema, di andare durante le spiegazioni. Ci sono situazioni difficilmente individuabili all’interno di un Consiglio di classe. C’è chi sa vendere bene il proprio lavoro e c’è invece chi è più umile, più incerto, però sa far bene il proprio lavoro. Fare emergere queste difficoltà, il preside è in grado di cogliere alcuni aspetti. Ci vuole la continuità di presenza dell’insegnante, se non c’è la continuità non possiamo valutarlo.”

“Anche per arrivare a questa fase di miglioramento bisogna concretizzarlo con qualcosa di visibile, se no restano parole. (vedere domanda “Come ritiene debba essere fatta l’autovalutazione?”).”

“Ci deve essere anche questo, anche se la difficoltà di farlo per il momento, il come attuarlo, la metodologia è difficile. (...) Vedo bene il discorso dell’incentivo che non deve più essere contrattato in contrattazione d’Istituto, la funzione che prende una figura intermedia, hai questo compito (...), per quest’anno ti riconosco, poi vediamo se sarai ancora tu ... Per il discorso di chi sostenere, resterei su quello che già facciamo noi all’interno dell’assegnazione del Fondo d’Istituto: le funzioni strumentali le vedo già pilotate su questo, hanno già un compito già definito, li decide il Collegio, giustamente (...). Le strategie che all’interno delle scuole abbiamo trovato, sono molto adattabili ai bisogni e spero che possa essere salvata questa metodologia.”

Come ritiene debba essere fatta l'autovalutazione?	Qual è la reazione degli insegnanti alle proposte di autovalutazione?	Come vede l'autovalutazione connessa alla valutazione dei docenti, dove intervenga un soggetto esterno?	Vede una relazione tra autovalutazione dei docenti e miglioramento? E tra la valutazione dei docenti e miglioramento?	Quali conseguenze ritiene debba avere la valutazione degli insegnanti? (incentivi, premi economici, assegnazione incarichi...)
<b>Prof.ssa Fiorella Menti</b>				
<p>“Predisporre delle domande di riflessione del tipo, soprattutto rispetto alla comunicazione, per esempio, come informa i ragazzi di quello che vuole fare, se li informa, come si relaziona con loro se uno ha fatto una cosa o non l'ha fatta, che tipo di approccio utilizza. (...) Anche qui bisogna avere le idee più chiare di cosa chiediamo e se, nell'ambito delle attività collegiali che abbiamo, se abbiamo definito chiaramente cosa vogliamo. Appunto un'autovalutazione per un insegnante significa avere una <i>check list</i> rispetto ad alcune cose, queste le faccio, queste non le faccio.”</p>	<p>“Male. Ciascuno è convinto di fare bene ed è vero dal loro singolo punto di vista proprio perché non ci sono queste norme .. Poi perché gli insegnanti hanno avuto contro questa compagna denigratoria e si sentono, secondo me, avviliti rispetto al volume di lavoro che fanno e alla considerazione che hanno. Un qualunque insegnante, in una qualunque classe quando prepara una verifica meno di 5 prove non le prepara, per il dislessico, il disgrafico ... Chi ha gli scritti in particolare, fa dei lavori molto impegnativi. Gli insegnanti non sarebbero disposti, lo sarebbero in un sistema di incentivi non solo economici, ma proprio di riconoscimento.”</p>	<p>“La soluzione che vedrei io, utopisticamente sarebbe un comitato presieduto dal dirigente che non può essere estromesso da questa attività, perché il dirigente è il punto di riferimento dei genitori e quindi non si può dare in mano ad altri la valutazione, sapendo che dopo si rivolgerebbero al dirigente. Se non posso valutare che risposte do? Farei una commissione con alcuni insegnanti esperti e passerei alla valutazione ma non come viene fatta nel Comitato di valutazione, che è all'acqua di rose, anche con delle visite in classe, eventualmente, con la produzione di materiali, con la discussione insieme delle loro pratiche didattiche. Secondo me sarebbe anche il momento di avviarla.”</p>	<p>“Potrebbero avere una valenza di forte miglioramento perché se le cose sono chiare, se rispettiamo il patto, perché è una delle cose che viene sottolineata di più dagli studenti più grandi ma anche dai più piccoli, tutto sommato è un ingranaggio che funziona meglio.”</p>	<p>lo ero favorevole (...) di fare delle fasce per gli insegnanti, l'insegnante neo-assunto, l'insegnante medio-standard, e l'insegnante “super”, al quale darei compiti di tutoraggio, organizzativi, perché conosce l'ambiente ... Questa autovalutazione e valutazione dovrebbe anche permettermi di inserire gli insegnanti in categorie che dovrebbero aver il loro sostegno di categoria. (...) (Sull'Incentivazione economica) Ci vuole. Ma anche la vedrei consistente. Quando un insegnante arriva ad avere le competenze che si ritengono adatte per il profilo e effettivamente esplica le sue attività sulla giornata. Adesso sono veramente sottopagati gli insegnanti. (...)”</p>

**Come ritiene debba essere fatta l'autovalutazione?**

**Qual è la reazione degli insegnanti alle proposte di autovalutazione?**

**Come vede l'autovalutazione connessa alla valutazione dei docenti, dove intervenga un soggetto esterno?**

**Vede una relazione tra autovalutazione dei docenti e miglioramento? E tra la valutazione dei docenti e miglioramento?**

**Quali conseguenze ritiene debba avere la valutazione degli insegnanti? (incentivi, premi economici, assegnazione incarichi...)**

**Prof. Giovanni Zen**

È possibile questa chiarezza? È possibile agganciare una trasparenza scientifica con dati di tipo psicologico, mentre dovrebbe essere considerata per quello che è: una logica sperimentale si va per tentativi ha un valore ma anche un limite. Come la valutazione degli studenti ha un valore e anche un limite, infatti noi parliamo di valutazione formativa. Così per quanto riguarda il sistema scuola o per quanto riguarda i percorsi, le proposte a livello disciplinare, allora non si va oltre al fatto di considerare il valore, perché valutare "non si può non" ma allo stesso tempo valutare non ha valore assoluto."

"La reazione è perlopiù: pochissimi convinti della positività, molti che vivono sospesi "mo' vediamo", ma ci sono molti timorosi. Perché non tutti funzionano, posso dirlo? Siccome si sa, perché una cosa che a scuola si sa ma che non si deve dire. Bravi vuol dire, come mi è capitato di dire più volte: "per i vostri figli questi colleghi andrebbero bene?". Basta, tutto il resto è in più."

"Secondo me, ad esempio, prima di tutto bisogna che si concordi un nucleo di valutazione. Il nucleo di valutazione che porti dentro di sé anche i contesti culturali, poche persone ma rappresentativi, esperti della formazione "fuori". Perché c'è sempre meno c'è l'idea che si giudichino le persone, noi quando valutiamo non giudichiamo i ragazzi, in qualche modo su quello che il ragazzo riesce a maturare. Quindi si valuta il percorso e questo anche per quanto riguarda noi. Dei punti di vista esterni e che ci sia sempre il ritorno nei dipartimenti. Confronto sul merito, i dipartimenti devono essere luogo di riflessione culturale.  
*Un passaggio di peer evaluation*  
Esatto. Quando chiedo le cattedre mi dicono come faccio io? Tu fammi le proposte, perché se tu sei stato eletto capo dipartimento...dopo decido io, però il tuo punto di vista è fondamentale. Ho scoperto che il capo dipartimento a Ratisbona, insieme al capo d'Istituto, ma valuta gli insegnanti."

"Le conseguenze della valutazione, dal punto di vista professionale devono far emergere se uno è adatto. (...) Esiste una cosa che sto notando, sto seguendo la letteratura sul riconoscimento, che non è stipendiale, il riconoscimento delle persone. (...) qui siamo in un liceo, i bravi sono riconosciuti socialmente dai ragazzi e dai genitori. (...) Questi sono elementi di valutazione, c'è la parte didattica ma c'è anche condivisione di sistema. (...) Tutti dovrebbero fare esperienza di funzione strumentale, vicepresidente, o comunque far parte di una funzione sistemica, perché capisci che c'è una lettura di realtà più complessa."  
*E l'incentivo monetario?*  
Nel mondo del lavoro è normale i direttori del personale hanno dei budget per cui indipendentemente da riconoscono ... e anche quello è un riconoscimento. Nella scuola è complicato, ci sono state quelle sperimentazioni là è chiaro che, secondo me, non potrà essere più così. La conseguenza che verrà fuori è che se la cosa diventerà pubblica, essendo un riconoscimento pubblico, i genitori potranno dire "io voglio quell'insegnante là e non questo". Non è facile da gestire."

(Fontani, 2015)

### **La valutazione d'Istituto, le esperienze e le motivazioni**

In merito alla valutazione d'Istituto emerge un quadro che, pur rifacendosi o meno alle esperienze pregresse di Sistemi di gestione qualità, risulta sostanzialmente univoco nel sottolineare l'irrinunciabilità della valutazione della scuola, la sua relazione con la valutazione degli insegnanti e la responsabilità del dirigente.

L'interesse personale, la cultura (frutto di un lavoro precedente), l'“aver fatto qualità”, lo stimolo dell'uscita del Regolamento D.p.r. 80/2013, la precedente partecipazione al Siquis o ad altri Sistemi di gestione qualità, l'attenzione verso i piani di miglioramento, sono le motivazioni, portate dai dirigenti, alla partecipazione a sperimentazioni sulla gestione della qualità o sulla valutazione. Sono compresi tra le motivazioni sia fattori endogeni (l'interesse personale, la cultura valutativa) che esogeni (la precedente partecipazione a progetti analoghi o l'anticipazione di provvedimenti di legge).

La valutazione della scuola è ritenuta, dai dirigenti interpellati, ormai irrinunciabile, pur se solleva aspetti irrisolti. Nell'ottica della responsabilità sollecita la valutazione del dirigente e, in quanto all'equità, esige il confronto tra oggetti tra loro confrontabili, quindi il perfezionamento e l'applicazione del modello del calcolo del valore aggiunto, applicato sia alle scuole che agli insegnanti.

La valutazione d'Istituto viene considerata in stretta connessione con la valutazione dei docenti, nel caso dei Sistemi di gestione della qualità, all'interno della valutazione dell'attuazione dei processi, dal momento che i processi sono realizzati anche (e soprattutto) dai docenti; il Sistema qualità prevede, inoltre la partecipazione attiva dei docenti nella validazione del POF che si svolge, in genere, per gruppi di insegnanti.

### **La valutazione degli insegnanti nelle opinioni degli intervistati**

Prima di addentrarci nella specifica riflessione sulla valutazione dei docenti rintracciamo i tratti comuni ai profili docenti di diversi ordini di scuola. Secondo i dirigenti consultati, tutti i docenti, a prescindere dall'età degli allievi ai quali si rivolgono, devono possedere la capacità di ascolto dei bisogni degli allievi, la passione per il proprio lavoro, la capacità di coinvolgere la classe. La competenza nell'uso delle

tecnologie, trasversale a tutte le discipline, è un'altra richiesta posta a tutti gli insegnanti, indipendentemente dal grado scolastico nel quale operano.

Nei docenti di scuola dell'infanzia un elemento del profilo ritenuto importante è l'abilità nel creare stimoli e interesse; negli insegnanti di scuola primaria è considerata fondamentale la capacità di facilitare gli apprendimenti e impostare un metodo; i docenti delle scuole secondarie, invece, sono chiamati ad occuparsi, in modo più approfondito, di una maggiore mole di contenuti.

L'opportunità della valutazione degli insegnanti è confermata in modo unanime dagli intervistati. Le opinioni dei dirigenti rispetto alla valutazione dei docenti si connotano, invece, secondo diverse chiavi di lettura che emergono mettendone in rilievo i principi, le finalità, i criteri e le metodologie.

La necessità della valutazione è sostenuta, a parere di Zen, dal principio della democrazia, democrazia che implica trasparenza. La logica che deve guidare è quella della responsabilità, non quella del potere e della burocrazia; per questo motivo il dirigente *in primis* deve essere valutato, poi anche i docenti.

Le finalità per le quali valutare i docenti sono lo sviluppo dei potenziali di ciascun docente e il riconoscimento delle diverse professionalità (Adorno). Anche la possibilità di gestire situazioni, particolarmente problematiche, di incapacità professionale è una delle ragioni per le quali i dirigenti sostengono la necessità della valutazione dei docenti (Tagliapietra).

Una valutazione implicita dei docenti è quella che avviene già, nell'ambito dei sistemi di gestione della qualità, all'interno della misurazione e valutazione dei processi, dei quali gli insegnanti stessi sono fautori (Fortuna).

Più di un dirigente connette la valutazione dei docenti alla selezione e al reclutamento, qualcuno per sottolineare la difficoltà nel valutare personale esperto e in servizio da anni, altri per invocare maggiore selettività in ingresso, altri ancora per avocare a sé il compito della selezione.

Ad assumere il delicato compito del valutatore deve essere, secondo molti degli intervistati, il dirigente, per la conoscenza dell'operato dei docenti, per la responsabilità che riveste e in quanto è tenuto a rispondere direttamente ai genitori.

Al dirigente si affianca una commissione composta da alcuni docenti esperti, secondo il parere di diversi intervistati, uno tra i dirigenti prefigura la commissione completata da alcuni rappresentanti dei genitori, un altro intervistato da alcuni esperti di formazione e valutazione esterni alla scuola.

Proseguiamo nell'analisi delle risposte relative alla valutazione esterna, per poterci dedicare, nel paragrafo successivo, esclusivamente all'autovalutazione dei docenti.

Alcuni capisaldi della valutazione dei docenti che i dirigenti richiamano sono la necessità di chiarezza sull'idea di qualità (Adorno) e l'opportunità di valutare il percorso, l'attività di insegnamento, non la persona (Zen).

Le visite del dirigente all'insegnante che opera in classe sono uno strumento di valutazione invocato da molti dei dirigenti consultati, garantirebbero una maggiore equità nella valutazione, permettendo ai docenti che fanno bene il proprio lavoro ma non amano emergere, di mettersi in luce. La visita del dirigente riveste, inoltre, la funzione di monitoraggio e *mentoring*, nei casi in cui la professionalità del docente sia in fase di consolidamento (ad esempio nell'anno di prova), o di controllo laddove vi sia una manifesta difficoltà, da parte del docente, nello svolgimento del proprio lavoro.

Nei casi particolarmente critici si rende necessario, secondo alcuni dirigenti, l'intervento di un corpo ispettivo nella valutazione del docente.

Un particolare accento è posto sulla comunicazione della valutazione agli *stakeholders*, tra questi in particolar modo ai genitori (Menti), e al momento della rendicontazione sociale (Adorno).

È sottolineata la necessità di predisporre appositi strumenti per la valutazione (e l'autovalutazione) (Adorno e Menti); l'opportunità, da parte dei docenti, di produrre materiali da esaminare nel corso della valutazione esterna e la relativa discussione delle pratiche didattiche (Menti), si connette direttamente al momento autovalutativo. Chiude il cerchio virtuale dell'autovalutazione - valutazione esterna l'invito ad un ritorno, che in questa fase si configura come una *peer evaluation*, delle risultanze della valutazione nei dipartimenti (Zen).



### L'autovalutazione dei docenti: valore e funzione secondo gli intervistati

L'autovalutazione è considerata il punto di partenza e il punto di arrivo della valutazione dei docenti, in analogia con la valutazione degli allievi (Zen). Porta ad una crescita della consapevolezza e alla promozione del cambiamento, accompagnata dalla valutazione esterna finalizzata al miglioramento, è un condizione necessaria perché la valutazione esterna abbia effetti positivi (Adorno).

Ad eccezione di un dirigente che ritiene indispensabile nella valutazione dei docenti il controllo esterno, in quanto accosta l'autovalutazione ad un'autogiustificazione e ad un'autocertificazione (Guerra), i restanti soggetti concordano sulla validità della pratica autovalutativa ai fini del miglioramento professionale. L'applicazione della pratica autovalutativa potrebbe essere più opportuna in fase di orientamento e individuazione professionale, invece che sul personale già in forza alla scuola da svariati anni, sul quale è difficile incidere (Tagliapietra).

Sul fatto che l'autovalutazione non debba essere un adempimento formale burocratico vi è concordia, così come sulla necessità di servirsi di strumenti predisposti e concordati; gli indicatori possono essere in funzione di ciò che il docente richiede agli allievi (Menti), quindi il profilo docente correlato al curriculum. A portare il docente a riflettere può essere una *check list*, delle domande, una scheda di autovalutazione, o come si è detto prima la necessità di predisporre materiali significativi e di discutere le proprie pratiche didattiche.

Una pratica analoga, che a partire da una scheda di autovalutazione del docente sfociava in un colloquio annuale con il dirigente sui punti forti e deboli e sugli obiettivi di miglioramento, è stata applicata in via sperimentale, nell'ambito del Sistema di gestione della qualità, da uno dei dirigenti intervistati (Fortuna).

È suggerita anche la facilitazione dell'accompagnamento di un *mentor* che, passo dopo passo, conduce il docente ad interrogarsi e a riflettere sulle metodologie messe in campo (Tagliapietra).

Una volta prese in esame alcune tra le possibili metodologie a sostegno dell'autovalutazione rimane da chiedersi: che cosa può motivare i docenti al loro utilizzo? La costruzione di modelli diffusi e di conoscenza degli *standard* che si ottengono

dovrebbe sostenere la motivazione dei docenti al miglioramento (Adorno), quindi sorreggerli nello svolgimento delle pratiche autovalutative.

Resta fermo il valore formativo dell'autovalutazione, in quanto permane la problematicità dell'aggancio della trasparenza scientifica con dati di tipo psicologico (Zen); tuttavia la scientificità del dato autovalutativo può affondare le sue radici nell'epistemologia: è conferita dal coinvolgimento attivo del soggetto valutato che, nel valutare se stesso, apprende la valutazione. Non si tratta più di una valutazione dell'apprendimento o di una valutazione delle competenze, bensì dell'apprendimento, da parte del soggetto, della competenza del valutare (Guasti, 2013).

### **Le reazioni dei docenti all'autovalutazione e alla valutazione**

I dirigenti, laddove si sono condotte forme di sperimentazione dell'autovalutazione (in genere nell'ambito di Sistemi di gestione della qualità), riferiscono delle reazioni dei docenti. Gli insegnanti, a questo tipo di proposte, hanno partecipato volentieri (Fortuna), quando non con entusiasmo (Mazzei). Nel caso in cui la pratica autovalutativa precedeva l'introduzione del Regolamento n.80/2013 i docenti hanno manifestato un iniziale scetticismo, mitigato dalla possibilità lasciata dallo strumento utilizzato di esprimersi liberamente (Tagliapietra).

In quanto, invece, alla valutazione esterna le reazioni dei docenti vanno dal timore, alla perplessità, all'attendismo, in pochissimi la considerano positivamente (Zen). Per vincere i timori degli insegnanti si suggerisce un'introduzione della valutazione esterna graduale, a piccoli passi (Adorno).

Vi sarebbe un rifiuto ad essere valutati da parte dei docenti (Guerra), causato dalla campagna denigratoria condotta nei loro confronti negli ultimi anni (Menti).

### **Le conseguenze della valutazione dei docenti**

Le reazioni dei docenti alla valutazione esterna sono, almeno in parte, da connettere alle conseguenze che porta con sé l'esito della valutazione stessa.

Se si tratta di un incentivo premiale è naturale che sia più facilmente accolto nel caso in cui si assommi alla retribuzione già percepita e non vada a penalizzare nessuno.

Uno dei dirigenti intervistati esprime il timore che *“non abbia chance di successo la strategia di togliere le retribuzione di anzianità, quindi di impoverire tutti, e poi destinarla solo ad un terzo che avrà i risultati migliori. Su questa strada andiamo con la privazione, con la paura, il che tenderà a falsare i risultati (Adorno)”*.

La ragione non è meramente economica, si tratta di riconoscere il merito e premiare le persone, aggiunge il dirigente: *“il merito non può essere messo in contrasto con la garanzia degli elementi minimi di professionalità. (...) Dobbiamo motivare tutti e dare a ciascuno condizioni dignitose di professionalità, ma anche riconoscere e premiare i migliori (Adorno)”*.

Insieme alle competenze strettamente connesse all'attività di insegnamento si ravvisa l'opportunità di valutare (e incentivare) anche gli aspetti di condivisione di sistema, che portano il docente a comprendere la complessità del sistema in cui opera (Zen).

Diversi tra i soggetti consultati approverebbero incentivi monetari, stabiliti annualmente o per una durata di qualche anno (progressione temporanea), per i docenti che si assumono oneri aggiuntivi, i collaboratori del dirigente, i capi dei dipartimenti, i coordinatori di classe ... L'incentivazione potrebbe incidere sul compenso accessorio (Fortuna), oppure non essere soggetta alla contrattazione d'Istituto (Tagliapietra). Le strategie e i criteri individuati dalle scuole si sono finora rivelati flessibili e funzionali e andrebbero preservati (Tagliapietra).

Una dirigente propone una differenziazione stabile della retribuzione, sulla base di fasce professionali (insegnante neo-assunto, medio-standard, *“super”*); tale diversificazione andrebbe sorretta dall'autovalutazione dei docenti e dalla condivisione e il sostegno dell'intera categoria (Menti).

Aprè un tema scottante il dirigente scolastico che sottolinea come *“la conseguenza che verrà fuori è che se la cosa diventerà pubblica, essendo un riconoscimento pubblico, i genitori potranno dire «io voglio quell'insegnante là e non questo». Non è facile da gestire (Zen)”*.

## 7.9

---

### UN APPROCCIO METODOLOGICO ALL'AUTOVALUTAZIONE

#### L'autovalutazione dei docenti, come si delinea nella *survey*

Dalle interviste ai dirigenti, oltre ad un quadro complessivo di opinioni sull'autovalutazione e valutazione dei docenti, del quale abbiamo dato conto nei precedenti paragrafi, emergono anche alcune condizioni e criteri secondo i quali dovrebbe essere condotta l'autovalutazione.

Riguardo al profilo docente al quale far riferimento, uno degli interessanti suggerimenti scaturiti dalla *survey*, è la sua declinazione in relazione al curriculum (e al curriculum locale). Tale suggerimento, unito all'invito presentato in precedenza nel presente studio, a costituire il profilo docente tramite una ricerca sul campo che ne rilevi e valorizzi le effettive attività, costituisce un impegnativo ma promettente piano di lavoro.

Nell'attesa e con l'auspicio che il profilo docente venga definito, di seguito ci si riferirà in continuità con le precedenti parti del testo, al *framework* della Danielson (2011).

Da più di un soggetto intervistato viene l'appello a riferirsi, nell'autovalutazione, a criteri condivisi, ad utilizzare elementi di riflessione comuni e strumenti predisposti. Sono citati strumenti come le *check lists*, gli elenchi di domande, le schede di autovalutazione. La selezione di materiali significativi, la discussione delle pratiche didattiche e degli esiti delle proprie classi sono azioni suggerite per il compimento dell'autovalutazione dei docenti.

Le persone con le quali i docenti che si autovalutano possono trovarsi ad interagire sono il dirigente scolastico, con il quale colloquiare sui propri punti forti e deboli e su un piano individuale di miglioramento, oppure un *mentor* che li accompagna progressivamente nella riflessione sulla propria attività. Potrebbe fare la differenza l'ipotesi di un confronto tra pari all'interno dei dipartimenti o di un dipartimento metodologico (Guasti, 2013).

### Autovalutare per apprendere a valutare

Secondo l'approccio metodologico, fin qui sostenuto, la valutazione è una complessa operazione mentale che va appresa progressivamente, al pari delle altre acquisizioni della nostra mente. Per poter apprendere a valutare, secondo l'approccio metodologico, è indispensabile valutare, esercitare la competenza, la riflessione e l'approfondimento in merito giungono in un secondo momento.

Si parla, infatti, di valutare, ancor più che di valutazione: *“Se il soggetto opera concretamente e si impadronisce degli strumenti specifici che sono richiesti in quel contesto, progressivamente può concettualizzare l'esperienza acquisita nel campo del valutare definendola valutazione, il che significa che solo apprendendo a valutare si può parlare di valutazione (Guasti, 2013. P. 60)”*.

Il soggetto è quindi chiamato a valutare, ad essere soggetto attivo nella valutazione, perché questo si realizzi la direzione più indicata è verso la valutazione delle proprie competenze.

L'invito all'autovalutazione è inserito quindi in un'ottica complessiva di potenziamento delle competenze del docente, diversamente da quanto potrebbe apparire. Il docente nell'autovalutarsi non solo è in grado di conoscere il proprio potenziale e di intervenire su eventuali competenze meno sviluppate, ma apprende una competenza

di cruciale importanza: se l'autovalutazione diviene per il docente un vero e proprio *habitus* si può contare su uno sviluppo sistematico e progressivo, in un *learning to learn* di segno professionale.

### Autovalutazione operativa

Il sostegno all'introduzione di pratiche autovalutative proviene oltre che dal paradigma dell'apprendimento, dagli spunti forniti dai dirigenti scolastici, dalla diffusa presenza di pratiche autovalutative nelle prassi in atto nei paesi europei, dal rilievo di forme di autovalutazione nelle sperimentazioni condotte nel nostro paese, dal passaggio autovalutativo (di Istituto) previsto attualmente dal Servizio Nazionale di Valutazione.

Si tratteggia di seguito, nelle linee essenziali, una proposta applicativa, seguendo l'approccio metodologico secondo il quale agire sull'operatività dei docenti nell'autovalutazione.

Lo spunto è fornito da un testo (Brown & Race, 1995), non particolarmente recente, ma che permette un immediato utilizzo al docente, lo induce ad operare scelte e, in seguito, a condurre riflessioni e approfondimenti. Il panorama editoriale anglosassone presenta numerosi testi analoghi nelle finalità e nell'impostazione.

Gli autori individuano una cinquantina di macro-indicatori relativi all'attività di insegnamento e li suddividono in *performance-indicator*, ad esempio *Personal and professional qualities and skills* si specifica, tra gli altri, con due interessanti indicatori nella logica dell'autovalutazione: *Continuing to learn about learning* e *Preparing to be appraised*.

I macro-indicatori si declinano in una decina di azioni attraverso le quali il docente può autovalutarsi. A titolo esemplificativo, alcune tra le azioni maggiormente significative che compongono l'*item* citato sono: "Mi tengo al passo con i nuovi sviluppi nell'insegnamento e apprendimento" e "Leggo regolarmente articoli, giornali e libri sui processi e le pratiche di insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore".

L'insegnante ha la possibilità di valutare il proprio operato (o parte di esso, come specificheremo in seguito), tramite l'espressione di un giudizio circa la frequenza

delle azioni relative agli indicatori. La scala di valutazione è suddivisa in sette affermazioni che rappresentano una gradualità nella frequenza dell'azione presa in considerazione: “*Lo faccio sempre*”, “*Lo faccio di volta in volta*”, “*Lo faccio quando serve*”; richiedono di giudicare la sua utilità e di esprimere la capacità: “*Non posso ancora farlo*”, “*Mi piacerebbe essere capace di farlo*”; e l'intenzione (o meno) di compierla: “*Non intendo farlo*”, “*Non ho bisogno di farlo*”.

Di seguito si riporta lo strumento a disposizione del docente per l'autovalutazione, in ordine al macro-indicatore *Preparing to be appraised*.

54. Preparing to be appraised	I do this often	I do this from time to time	I can do this when needed	I can't yet do this	I'd like to be able to do this	I don't intend to do this	I don't need to do this	Action plans or comments
I am confident in my own mind what I want to get out of the appraisal process.								
I identify and make available relevant evidence of my achievement for consideration in my appraisal.								
I check that I am familiar with the institutional documentation which indicates the ways in which I need to demonstrate my performance.								
For each period of appraisal, I thoroughly review my experiences of my own performance.								
I actively consider ways to encourage upward appraisal of my own performance from colleagues working for me or with me.								

54. Preparing to be appraised	I do this often	I do this from time to time	I can do this when needed	I can't yet do this	I'd like to be able to do this	I don't intend to do this	I don't need to do this	Action plans or comments
I am with myself about my successes and failures, my strengths and my weaknesses, and about the dimensions of my work that I see as opportunities or threats.								
I set out my objectives for the coming year in ways that are achievable, specific and measurable, and am realistic in working out my objectives.								
I compare my own objectives and goals with the specified plans of my department and institution.								
I work out and specify the evidence I intend to accumulate to demonstrate that I will have both met my objectives, and contributed to the aims of my department.								
I decide what staff development programmes I can use to help me achieve my goals and objectives.								

**Fonte:** Brown & Race (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer. P. 130.



Le valutazioni compiute portano il docente ad individuare, nell'intento degli autori, un Piano di azione, delle precise azioni da recuperare, oppure da consolidare, per acquisire un profilo professionale completo. Al termine dell'autovalutazione è possibile elaborare, a partire dai suggerimenti scaturiti dai Piani d'azione delle competenze analizzate, un Piano finale di miglioramento che indichi le priorità e gli ambiti da sviluppare.

Il testo, composto da circa 500 affermazioni di qualità, è da utilizzare a piccole dosi, come invitano gli autori, per evitare *“that would feel like «death by checklist»*. L'idea di fondo è che la tensione costante del docente non sia verso l'insegnante perfetto (che con tutta probabilità non esiste) piuttosto verso un continuo e progressivo miglioramento, in corrispondenza con il paradigma dell'apprendimento: *“The most important of these competences is the ability to learn – maintaining the curiosity and the interest in new issues and skills – without which lifelong learning cannot exist (EU, 2001)”*.

In quest'ottica la scelta degli indicatori attraverso i quali autovalutarsi potrebbe compiersi in funzione del curriculum nazionale, del Piano dell'Offerta Formativa, del curriculum locale e di particolari predisposizioni e caratteristiche del docente stesso. Le risultanze dell'autovalutazione e dei piani di miglioramento sono preziosi elementi per indirizzare in modo coerente e ottimale il Piano di formazione dell'Istituto.

Sarebbe particolarmente proficuo che ogni insegnante costruisse un'agenda pluriennale per una *“teaching quality assessment”*, con una particolare attenzione a coprire i quattro Domini del *framework* della Danieson (2011).

L'Area del *framework* dedicata alla Responsabilità professionale diviene implicitamente valutata nel processo stesso (il docente si autovaluta e persegue uno sviluppo professionale), è completata dalla partecipazione attiva al sistema - scuola, verificabile con un semplice monitoraggio.

Il docente dovrebbe, invece, prestarsi attivamente per l'autovalutazione dell'Area della Progettazione, la compilazione di alcune parti del questionario (Sally & Brown, 1995) si prestano alla perfezione. In quanto all'Area relativa all'Ambiente della classe, oltre al questionario, si potrebbero completare le informazioni con un'intervista - colloquio con il docente (da parte del dirigente o del *mentor*), eventualmente con registrazioni audio-video e con la tenuta di un diario professionale.

L'Area dedicata all'Insegnamento potrebbe essere indagata, insieme al questionario suddetto, attraverso la composizione di un *portfolio* o di un *dossier* del docente, di registrazioni audio-video e, ancora, con il diario professionale.

Il processo di autovalutazione e di definizione di un *Personal Development Plan* (*Mind Tools 2007-2010*) è circolare e mai concluso, se condotto correttamente e costantemente, porta un graduale e progressivo miglioramento professionale. Anzi, gli autori del testo utilizzato per l'autovalutazione invitano i docenti a modificare e implementare gli indicatori che descrivono la loro attività.

Quest'invito è coerente con il ruolo attivo del soggetto nella valutazione, in modo peculiare nell'autovalutazione, processo nel quale il soggetto è più che mai centrale e responsabile. Una (auto)valutazione così intesa è strettamente coerente con il fine del miglioramento, l'insegnante è attivamente coinvolto ed acquisisce, autonomamente, consapevolezza dei propri bisogni formativi. Il rischio di una pratica dell'autovalutazione che sia una sterile esercitazione o un adempimento burocratico è scongiurato dall'intrinseca e congruente connessione tra gli strumenti utilizzati e la finalità di *improvement* che si propone.

TERZA PARTE

# CONCLUSIONI

## Capitolo 8

---

# CONCLUSIONI

Al termine di questa lunga trattazione possiamo trarre alcune conclusioni, che lasciano sempre la possibilità di essere ulteriormente indagate ed estese, in merito al ruolo dell'autovalutazione degli insegnanti in funzione del loro sviluppo professionale e del miglioramento della scuola.

Abbiamo iniziato con il delimitare il campo dell'indagine nell'ampio scenario della valutazione, per addentrarci nella *program evaluation*, all'interno della quale porre attenzione alla valutazione del docente e alla presenza di forme di autovalutazione. All'incrocio delle scelte di fondo e delle finalità della valutazione abbiamo incontrato Scriven, con l'accurato appello a verificare la coerenza degli obiettivi con i bisogni dell'utente, e Stake, con la ricerca di una comprensione autentica e profonda da parte dei partecipanti alla valutazione, ad indicarci la strada.

L'analisi comparativa sulle prassi valutative in atto in alcuni paesi europei ha confermato la presenza di pratiche autovalutative, con l'utilizzo di strumenti diversi, nell'ambito della valutazione dei docenti. La verifica dell'itinerario compiuto nel nostro paese, dalle sperimentazioni nazionali a quelle a diffusione locale, per giungere al Sistema Nazionale di Valutazione, ha confermato l'importanza fondamentale dei passaggi autovalutativi nella procedura di valutazione delle scuole, in modo particolare ne ha messo in luce il valore formativo per il singolo insegnante che agisce l'autovalutazione.

A partire dalla valutazione formativa si è illustrato il cambio di paradigma che avviene in base al principio del *learning to learn* (EU, 2006), per il quale la valutazione

diviene essa stessa un apprendimento. Su questo assunto si fonda la necessità per il docente di agire attivamente la valutazione, realizzando il duplice obiettivo di apprendere a valutare e di crescere dal punto di vista personale e professionale.

### La valutazione, in quale scenario?

Nell'ambito della trattazione e dell'approfondimento sul ruolo della valutazione nel pensiero, Dewey (1933), all'interno della sua teoria della conoscenza, le assegna il posto di elemento costitutivo del processo conoscitivo. Anche più recentemente è Scriven (2000) a ridefinire la valutazione come uno dei principali processi cognitivi e come attività specifica ed autonoma, riconoscendole validità e utilità nel facilitare la ricerca disciplinare e transdisciplinare.

La valutazione assume un piano di rilievo nelle scienze dell'educazione come processo cognitivo nella *determinazione di valore e di merito ad un oggetto* (Scriven, 2000), fino alla facoltà di esprimere un giudizio di valore sulla qualità della conoscenza stessa.

### La *program evaluation* e il docente nella valutazione del curriculum

Il panorama nel quale si muove la ricerca, con l'obiettivo di analizzare e discutere criticamente la valutazione dei docenti in quanto professionisti della scuola, è l'ampio scenario dell'*educational evaluation*. L'*educational evaluation*, la valutazione dei sistemi e dei contesti educativi, prende l'avvio dalla logica di sottoporre il valutato (che sia allievo, docente, Istituto scolastico, curriculum o sistema scolastico) al giudizio di qualcuno istituzionalmente deputato a valutarlo.

Negli Stati Uniti, all'interno dell'*educational evaluation*, nasce nei primi decenni del secolo scorso la *program evaluation*, oggi tradizione valutativa fortemente consolidata, con l'intento di valutare il programma e tutto quello che lo riguarda: il curriculum, i risultati, i processi, gli allievi, i docenti, le famiglie e la dirigenza.

Nella *program evaluation* la centralità è data, indubbiamente, alla valutazione del curriculum; si rileva, tuttavia, nel corso dell'elaborazione delle teorie e dei modelli operativi, un'evoluzione nella posizione e nel ruolo che l'insegnante assume al suo

interno, nel contribuire alla valutazione del curriculum stesso e nella valutazione del suo operato.

Per questo motivo nel presente lavoro, che ha trattato nello specifico di autovalutazione e valutazione dei docenti, il riferimento è alla *program evaluation*, a teorie e modelli che contemplano la valutazione del docente, solo ed esclusivamente all'interno di uno specifico contesto.

All'interno di queste teorie e modelli di valutazione dei programmi, si sono ricercate tracce e spunti per la valutazione del docente e si sono dedotte proposte, laddove non esplicitamente formulate, che fossero coerenti con i rispettivi modelli per la valutazione del curriculum.

Un dato da anticipare, fondamentale per la presente ricerca, è che, tra un approccio alla valutazione del curriculum e l'altro, si evolve in modo progressivo il rilievo dato all'azione dell'insegnante nell'attuazione del programma, la sua partecipazione al processo di valutazione e la possibilità, attraverso la valutazione, di un miglioramento professionale del docente.

### Funzioni attribuite alla valutazione e opzioni di fondo

Nell'ambito della cornice tracciata, la valutazione dei docenti inclusa nella *program evaluation* (a sua volta parte dell'*educational evaluation*), l'attenzione si è rivolta innanzitutto al *focus* e in seguito alle funzioni e alle finalità della valutazione.

Il *focus* degli autori della *program evaluation* nella valutazione del curriculum, si sposta, con l'avanzamento della ricerca, dagli obiettivi (Tyler, 1949), agli interventi migliorativi (Cronbach, 1963), al contesto e ai processi (Stufflebeam, 1966), alla verifica della discrepanza (Provus, 1969), per rimanere nell'ambito degli approcci precostituiti che operano tramite il confronto tra un modello dato e l'oggetto da valutare.

All'interno degli approcci non precostituiti, il *focus* si muove, invece, dall'interpretazione dei partecipanti (Stake, 1975), a tutti gli effetti previsti e imprevisi del programma (Scriven, 1972), alla critica dell'intenditore (*connoisseurship*) (Eisner, 1976), al giudizio partecipato (Owen, 1973) e all'azione educativa (Hadji, 1995). La ricerca dell'oggetto su cui concentrare l'attenzione e l'approccio interpretativo per valutare

l'apporto di conoscenza portato dal programma sono, come mostra la rapida rassegna, in una continua, e non esaurita, evoluzione.

Queste opzioni, insieme alle finalità che si assegnano alla valutazione e l'orientamento in favore dell'uno o dell'altro soggetto interessato, costituiscono delle scelte di fondo, in relazione alla funzione attribuita alla valutazione stessa e ai valori dei quali si è portatori.

Possiamo scorrere, in una rapida rassegna, le posizioni assunte dai diversi studiosi che hanno accompagnato la delineazione del quadro teorico di questo lavoro, all'interno di alcune proposte di classificazione degli approcci valutativi.

### *La program evaluation, tra aspetti etici e finalità*

In occasione delle riforme scolastiche, e dei relativi investimenti, susseguitesi negli U.S.A. dagli anni '50 in poi, gli esperti fanno fronte alla necessità di valutare l'efficacia e l'efficienza dei programmi per verificarne l'adeguatezza in termini di costo-beneficio e la rispondenza rispetto agli obiettivi preventivati.

Si apre il fronte dell'intreccio tra le scienze dell'educazione, votate a verificare l'efficacia di un programma in base ai guadagni cognitivi e sociali dei suoi partecipanti e l'economia volta a valutare il medesimo programma in termini di efficienza rispetto agli stanziamenti e la politica deputata a compiere scelte in merito.

In questo tracciato si muove Stufflebeam (1983) che analizza gli approcci alla valutazione del programma su basi etiche, tanto da considerarli *pseudo evaluations* se rispondono solo ed esclusivamente ad interessi politici e ne stabiliscono soltanto il *worth*, *quasi evaluations* se considerano questioni circoscritte o che toccano solo in parte l'argomento principale, *true evaluations* se valutano sia il *merit* sia il *worth*<sup>1</sup> di un programma. A determinare la valenza degli approcci non sono l'utilizzo del metodo qualitativo o quantitativo, il riferimento all'epistemologia fenomenologica o post-positivista, gli strumenti impiegati o il ruolo assegnato al valutatore, bensì il fatto che prendano in esame l'intero spettro delle questioni e dei criteri necessari per rispondere con precisione alle domande poste e per valutare il valore complessivo di

1 Nel primo capitolo del presente studio sono riportate le definizioni di *merit* e *worth* e una breve sintesi sul relativo dibattito.



un programma. Le *true evaluations* sono, in definitiva, gli approcci orientati sia dal valore estrinseco, che si pone in relazione al sistema del quale fa parte, sia dal valore intrinseco, che si pone sulla base di criteri, aspetti ed elementi fondanti il giudizio.

Di conseguenza rientrano nelle *true evaluations* gli studi orientati alla decisione e alla rendicontazione che, nel rendere valido il programma ad un giudizio retroattivo, possono orientare le decisioni *in itinere* e innescare una valutazione proattiva e costruttiva (Cronbach, 1963). Anche gli studi orientati all'utente (Scriven, 1967) rispondono alla caratteristica di *true evaluations*, dal momento che mettono l'utente nelle condizioni di giudicare il *merit* e il *worth* di un programma e di effettuare una scelta consapevole. Gli studi di accreditamento e certificazione sono ugualmente reputati vere valutazioni perché stabiliscono formalmente il grado di rispondenza di un programma alle funzioni sociali che gli sono assegnate.

Rientrano nella categoria delle *true evaluations* gli studi orientati al cliente (Stake, 1983) in quanto si costituiscono a partire dal punto di vista interno al programma e rispondono ai bisogni di conoscenza dei partecipanti. L'attribuzione di senso alla varietà delle costruzioni co-esistenti dei partecipanti alla valutazione è reputata da Stufflebeam una caratteristica che rende vere valutazioni gli studi di valutazione costruttivista (Lincoln & Guba, 1985, Schwand, 1984, Fetterman, 1994).

L'autore (2001), nella propria classificazione, aggiunge alle *true evaluations* gli approcci valutativi *social agenda* e *advocacy*, in quanto si pongono esplicite finalità sociali, nel garantire l'accesso ai servizi educativi e sociali alle persone in svantaggio.

Madaus (in Plessi, 2004) conduce, a sua volta, una riflessione sugli studi valutativi a partire dal criterio ordinatore delle finalità che si pongono e arriva a distinguerli tra approcci *Goals oriented*, *Decision oriented* e *Responsive*. A caratterizzare gli approcci *Goals oriented* è la verifica del raggiungimento di finalità predefinite, attraverso la comparazione tra il prodotto finale reale e quello previsto. Negli studi *Decision oriented*, la conoscenza del contesto, delle risorse e del processo per mezzo del quale il programma si svolge si vanno ad aggiungere alla verifica degli obiettivi, in modo da rendere il quadro delle informazioni più articolato e facilitare il decisore nell'attribuzione di valore al programma. Negli approcci *Responsive* è tutto ciò che concerne il programma ed accade nel corso dello svolgimento del curriculum che deve essere

tenuto in considerazione dal valutatore, per assicurare la partecipazione di tutti i soggetti ed agevolare la comprensione da parte del decisore.

La preoccupazione per la collocazione degli approcci valutativi rispetto alle finalità è condivisa da House & Gredler che introducono il principio di assegnazione del valore associandolo al principio della diversità epistemologica. Nel puntare l'attenzione sull'aspetto epistemologico, si considerano gli studi di valutazione del programma secondo la matrice oggettivista se si fondano su evidenze empiriche e seguono metodologie rigorose, generalizzabili e riproducibili; sono invece da ascrivere alla matrice soggettivista gli approcci che poggiano sull'esperienza e sulla conoscenza dell'oggetto da parte dei partecipanti. Il criterio di validità, negli approcci fondati sull'epistemologia fenomenologica, attiene alla coerenza interna del quadro delineato e si riferisce all'utilità degli esiti.

I medesimi approcci si possono situare, per quanto attiene un criterio valoriale, in una linea ideale tra le *utilitarian evaluations*, quando rispondono al valore del massimo benessere per il numero maggiore di persone, e le *intuitionist-pluralist evaluations*, quando rendono conto della pluralità delle opinioni per una comprensione più profonda da parte dei partecipanti.

Il principale rappresentante della valutazione intuizionista-pluralista è Stake, per il quale lo spartiacque tra gli approcci valutativi è la rispondenza ai bisogni dei partecipanti e alla situazione contingente. Negli approcci di *responsive evaluation* il processo e le attività nel loro compiersi sono il *focus* della valutazione e, nello stabilire il valore del programma, il valutatore tiene conto delle prospettive di valore dei soggetti partecipanti; la valutazione *responsive* agisce in favore dei partecipanti e dei loro bisogni di conoscenza.

Illustri rappresentanti, invece, della valutazione utilitarista sono Stufflebeam e Scriven (House, 1983; Gredler, 1996. Pp. 41-81), che rispettivamente con il modello CIPP e con la *goal free evaluation* intendono garantire la replicabilità del procedimento, l'affidabilità degli strumenti e l'oggettività della conoscenza; la validità esterna della valutazione pre-ordinata la porta ad essere generalizzabile ed utile ai decisori politici.

Il *consumer need* orienta la valutazione *goal free* di Scriven, che concepisce il suo approccio per rispondere al bisogno di conoscenza dell'utente, in modo che possa essere messo nelle condizioni di effettuare la miglior scelta; è, invece, il *client need* ad indirizzare Stake nel disporre la valutazione *responsive*, nella quale avvenga, da parte del cliente, una comprensione in profondità.

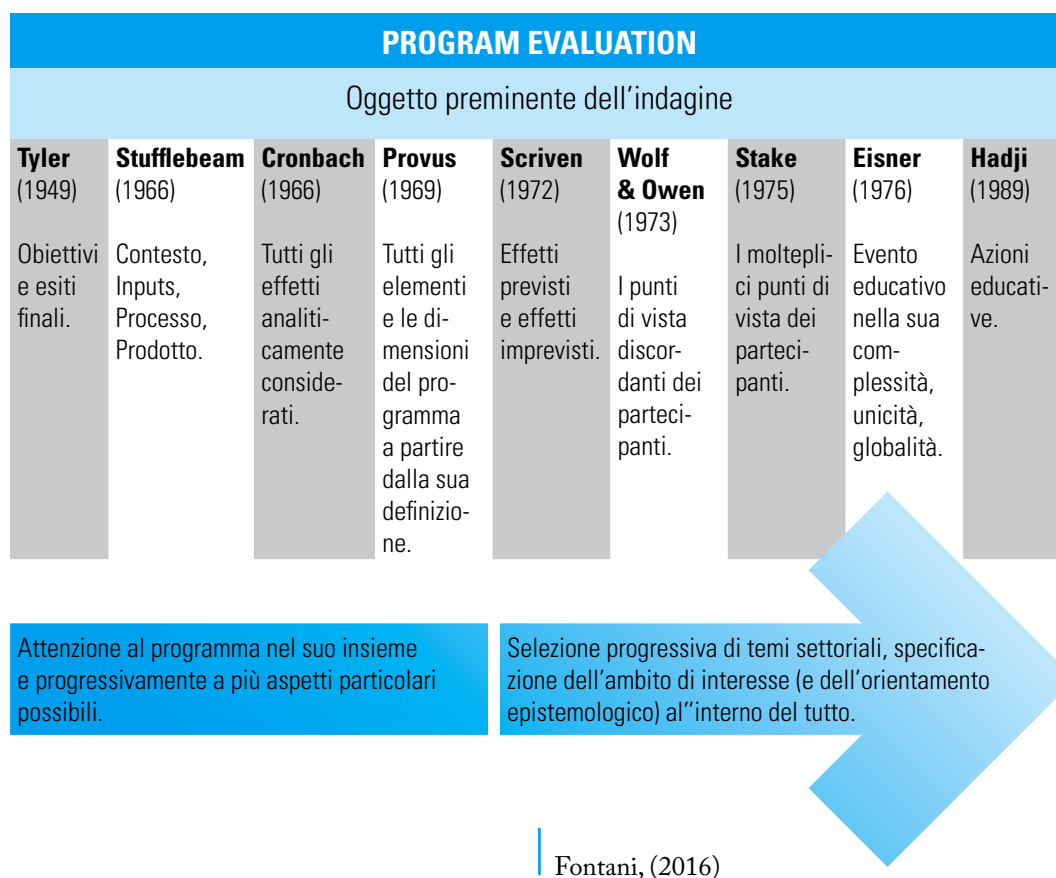
La proposta che scaturisce da questa ricerca è per un'autovalutazione del docente come valutazione agita per l'apprendimento della valutazione, che porta ad una crescita in sé e per sé, oltre che alla pianificazione di uno sviluppo personale e professionale.

I criteri che la guidano si rifanno agli orientamenti di due tra gli autori menzionati, che a partire da posizioni differenti, puntano l'attenzione su aspetti pregnanti per una valutazione che sia finalizzata al miglioramento. Da un lato Stake, che mette al centro l'esigenza ineliminabile del contributo fattivo dell'*evaluandum* alla valutazione, dall'altro lato Scriven, che pone l'accento sulla necessità di affidabilità degli strumenti e sulla ripetibilità del procedimento in favore del *client*.

Una progressione che si individua nel susseguirsi degli approcci valutativi è, inoltre, l'attenzione all'interno del programma agli aspetti particolari, quasi a voler dar conto della complessità del curriculum tramite l'analisi dettagliata di più fattori possibili: dagli obiettivi e esiti finali di Tyler, al contesto, *inputs*, processo e prodotto di Stufflebeam, alla considerazione in forma analitica di tutti gli effetti di Cronbach, a tutti gli elementi del programma, a partire dalla sua definizione, di Provus.

Si assiste, ad un certo punto ad un'inversione di rotta, tale per cui l'interesse si sposta verso un particolare e selezionato elemento del programma: Stake dedica la sua attenzione ai punti di vista molteplici degli attori del programma, Scriven agli effetti imprevisti, Eisner all'unicità dell'evento educativo, Owen & Wolf alle opinioni discordanti sul medesimo programma, infine Hadji alle azioni educative. In questi casi è tramite l'esame accurato ed approfondito dell'elemento selezionato che questi autori si prefiggono di valutare il valore complessivo del programma.

La figura che segue rappresenta la graduale intensificazione dei fattori presi in considerazione dagli autori e la successiva inversione di tendenza, con la selezione dei problemi da considerare per la valutazione del programma.

Figura 33:  **Oggetto preminente di indagine della *program evaluation*.**

### La valutazione del docente: dal “ghost” alla valutazione formativa

Abbiamo visto come gli autori nordamericani dedichino un'attenzione pressoché esclusiva, almeno fino agli anni '90, al curriculum e alla determinazione del suo valore, tanto che la *personnel evaluation* è definita, da uno dei loro esponenti, un “ghost” (Stufflebeam, 2007) all'interno della *program evaluation*.

Soltanto in un secondo momento, quando le teorie e i modelli raggiungono una certa compiutezza, si perviene ad una centratura e ad un'intenzionalità rispetto alla valutazione del docente; questa sequenzialità può confermare che la valutazione degli insegnanti non è concepibile e praticabile in modo avulso dal contesto culturale (il curriculum nazionale) e operativo (la progettazione educativa dell'Istituto scolastico e la sua organizzazione) in cui avviene l'attività di insegnamento.

Nella *program evaluation*, nella valutazione dei docenti e degli apprendimenti degli allievi, in un parallelismo non casuale, si individua una linea di tendenza che vede il fulcro della valutazione spostarsi dall'esterno all'interno del soggetto. Dai soggetti coinvolti nella valutazione del programma per obiettivi di Tyler, che attendono il giudizio del valutatore in qualità di recettori, si procede per gradi, con Stufflebeam, che prevede un docente che partecipi attivamente alla valutazione in qualità di testimone privilegiato, per giungere, con Stake, al massimo protagonismo del soggetto valutato.

Nel modello CIPP l'insegnante è chiamato in causa nella valutazione, non come soggetto da valutare singolarmente, bensì come uno tra i responsabili del miglioramento; anche Cronbach sostiene la partecipazione del docente al processo di cambiamento del quale è, almeno in parte, artefice e destinatario: riveste un ruolo fondamentale nell'attenta considerazione del contesto, nell'analisi degli imprevisti e degli esiti scomposti. Cronbach introduce, inoltre, la funzione maieutica del valutatore che opera in interazione con l'insegnante e assume un ruolo comunicativo - educativo, oltre a quello certificativo.

L'intervento degli insegnanti nel processo valutativo si realizza, per Provus, in forma collegiale e nelle fasi decisionali. I docenti, nell'analisi della discrepanza tra lo *standard* e il programma, attivano una procedura di *problem solving* e hanno la facoltà di discutere e rivedere gli *standard* di apprendimento.

L'intuizione pluralista è alla base dell'approccio *responsive* che si modella sul bisogno del cliente e si plasma intorno alla capacità dei partecipanti di intendere la realtà, attraverso l'intuizione e il confronto. Il giudizio di valore di un programma non deriva dalla comparazione con criteri predefiniti, bensì dall'incontro tra le convinzioni dei partecipanti rispetto a quello che intendono per un buon programma. Ed è proprio nel corso di questo processo di progressiva consapevolezza delle proprie opinioni e del proprio vissuto e dal contestuale scambio con i partecipanti che l'intervento valutativo, come concepito da Stake, riveste un intenzionale ed esplicito valore formativo.

Il contributo di Scriven al tema della valutazione dei docenti è, come da consuetudine dell'autore, caratterizzato da una certa sistematicità. Si compone di una preven-

tiva e accurata riflessione sui compiti relativi all'insegnamento e sui compiti "extra-insegnamento" del docente e di un accertamento regolare della validità del profilo professionale del docente (tanto che l'ultima versione della sua *Check list* è del 2015). L'approccio *goal-free* si fonda sul *Modus Operandi Method* che prevede che il docente sia una fonte sentita per ricostruire gli antefatti ed è, naturalmente, particolarmente attento agli esiti imprevisti del programma e dell'operato dell'insegnante. Nella preoccupazione per l'imparzialità e distacco del valutatore, Scriven prevede che operi mantenendo una certa distanza dai soggetti valutati, ai quali comunica l'esito finale una volta conclusa la valutazione.

Il *plus* introdotto da Eisner con il suo approccio *connoisseurship* è il prevedere, come finalità della valutazione, non solo il miglioramento bensì la valorizzazione, tramite la restituzione da parte del valutatore-intenditore, dell'operato dell'insegnante.

Anche nel caso del *Judician Model* l'esito della valutazione, inappellabile, giunge al termine del procedimento in cui l'attività professionale del docente è oggetto di attenzione, insieme agli altri elementi che compongono il curriculum, del processo che Wolf e Owen intendano al programma. L'intento è il miglioramento ma, forse, lo spirito che sostiene la proposta stenta a rimanere nell'ambito del costruttivo.

È invece continuativo il flusso di informazioni che il valutatore fornisce al valutato nel corso della valutazione dell'azione educativa proposta da Hadji, tanto che mira ad accompagnare gradualmente il soggetto valutato verso una maggior consapevolezza e una capacità di autoregolazione. Progressivamente il soggetto, da valutato, diviene il valutatore di se stesso.

Similmente nella valutazione degli allievi, dal soggetto apprendente che attende, da parte dell'insegnante, l'esito della valutazione, la linea di tendenza è verso il soggetto che regola il proprio apprendimento sulla base della valutazione formativa che comprende, congiuntamente, le sue osservazioni e quelle del docente, fino a giungere all'autovalutazione e autoregolazione previste da Hadji.

All'interno di questa cornice concettuale, l'attenzione e l'approfondimento nel presente studio, si sono rivolti all'autovalutazione, capace di chiamare in causa in massima misura il docente come protagonista della propria valutazione e, conseguentemente, come artefice della propria crescita professionale. Una tale idea di va-

lutazione ed autovalutazione deve essere sorretta dalla concezione di docente come professionista riflessivo (Schön, 1983), che sia autonomamente in grado di trarre insegnamenti dall'analisi e dalla revisione critica della propria pratica didattica e della necessaria preparazione a monte (Bondioli & Ferrari, 2000).

### A partire dalla valutazione formativa

Il punto di partenza per una valutazione degli insegnanti (e in concomitanza degli allievi) che sia per l'apprendimento e quindi per il miglioramento professionale è una valutazione che sia costitutiva e pianificata nel processo di insegnamento - apprendimento.

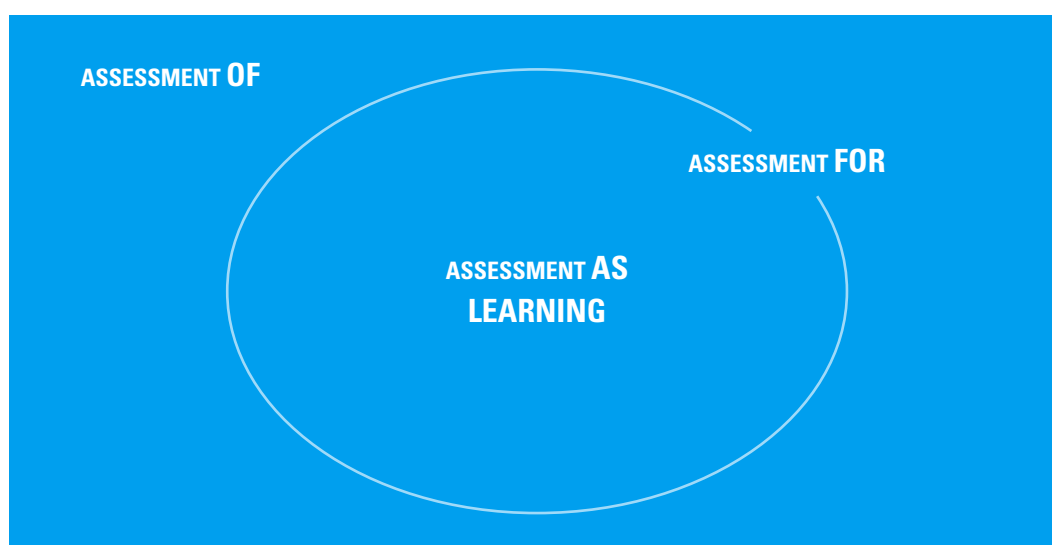
Riprendiamo alcuni aspetti dell'inesausto dibattito teorico sulla definizione e sulle conseguenti funzioni della valutazione formativa, del quale si è dato conto nel corso della trattazione (Scriven, 1967; Guasti, 1996; Vertecchi, 1987; Allal, 2005), e sottolineiamo, ancora una volta, l'inestricabile legame che incorre tra la valutazione dell'allievo e quella del docente. Se, infatti, si reputa la valutazione formativa (*assessment for learning*) come una parte intrinseca ed essenziale del processo di insegnamento - apprendimento, che fornisce le informazioni necessarie a supportarlo in relazione ai bisogni individuali, si riconosce un legame per il quale la valutazione è in funzione dell'apprendimento. Il ruolo dell'insegnante nella valutazione è interconnesso alle sue funzioni di insegnamento ed è nell'ambito del medesimo processo che il docente può valutare, a sua volta, il proprio operato. Focalizzare lo sguardo all'insegnamento nel corso del processo di insegnamento - apprendimento, anziché soltanto sui risultati di apprendimento degli allievi, fornisce informazioni indispensabili per il cambiamento in chiave migliorativa.

La proposta del presente studio si pone in continuità con il dinamismo individuato nel percorso tracciato dagli autori che si sono occupati di *formative evaluation*, sia nell'ambito della *program evaluation*, sia nello specifico dell'*assessment*, ma giunge ad un cambio di paradigma nel quale è la valutazione stessa a divenire apprendimento (*assessment as learning*) (Guasti, 2013).

La figura che segue illustra la relazione tra valutazione e apprendimento, rispettivamente nell'*assessment of learning*, valutazione nella quale la funzione principale

è un accertamento degli apprendimenti; nell'*assessment for learning*, nella quale lo scopo è il sostegno all'apprendimento (Black & Wiliam, 1998; Weeden, Winter & Broadfoot, 2002; Giovannini & Boni, 2010); e, infine, nell'*assessment as learning*, nella quale è l'apprendimento della valutazione la finalità alla quale tende l'attività valutativa.

Figura 34: **Posizione della valutazione - *of learning, for learning, as learning* - in relazione all'apprendimento.**



(Fontani, 2016).

### Dalla valutazione dell'apprendimento all'apprendimento della valutazione

L'introduzione del nuovo paradigma dell'apprendimento, rappresentato con l'espressione *learning to learn* (EU, 2006), pone l'apprendimento al centro del sistema formativo. La valutazione, in quanto una tra le fondamentali operazioni mentali, diviene parte dell'apprendimento e costituisce essa stessa un *learning*. Se finora si è sempre trattato di valutazione dell'apprendimento, (o per l'apprendimento) la posizione centrale del *learning to learn* all'interno del sistema formativo sposta i termini utilizzati, per cui risulta corretto parlare di *learning to evaluation*, mantenendo fermo il concetto di valutazione come un'operazione della mente. All'interno del nuovo paradigma dell'apprendimento la valutazione non è più soltanto un'azione di speculazione a conclusione o nel corso degli apprendimenti, bensì diviene, a sua volta, un vero e proprio apprendimento. (Guasti, 2013).



Se si intende la valutazione come una competenza è richiesto che l'azione sia sempre accompagnata dal possesso dello strumento o degli strumenti che sono utilizzati (Guasti, 2013. Pag. 60). È l'azione del valutare la condizione per trattare di valutazione, il soggetto gradualmente concettualizza l'esperienza condotta nell'ambito del valutare definendola valutazione. Di conseguenza soltanto apprendendo a valutare si può parlare di valutazione.

L'attenzione posta all'azione del valutare richiede che il soggetto si impadronisca delle strumentazioni necessarie e, solo strada facendo, giunga ad una progressiva concettualizzazione.

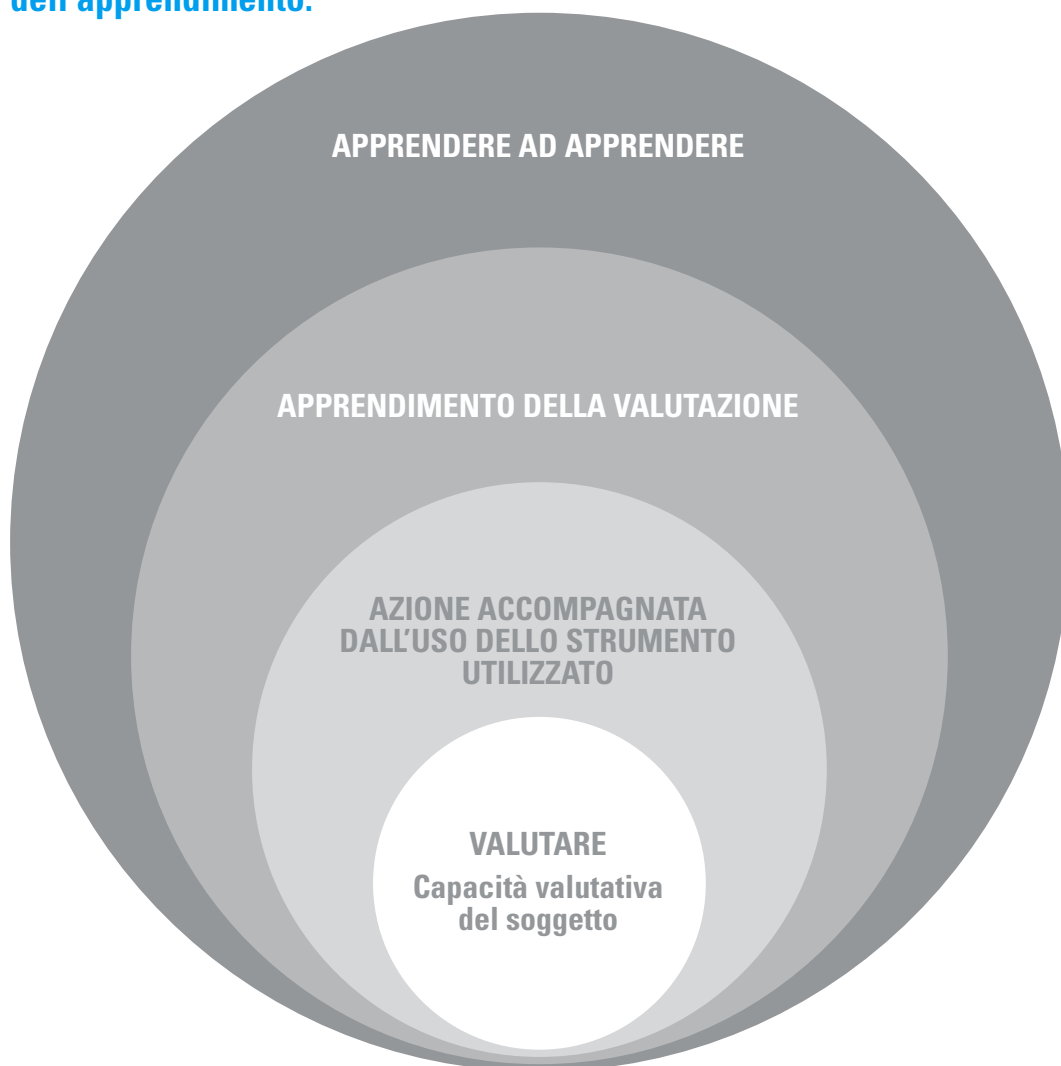
Per imparare a valutare si realizza, secondo l'approccio metodologico, prima l'esperienza del valutare poi la riflessione sulla valutazione.

Come evitare che l'insegnante rimanga un trasmettitore di conoscenze quando, invece, l'allievo si ponga, all'interno del paradigma dell'apprendimento, come soggetto capace di apprendere ad apprendere?

La strada maestra per acquisire la competenza nel valutare richiesta all'insegnante è il suo esercizio nell'autovalutazione. Soltanto attraversando le scelte, le difficoltà, i dubbi e le conquiste che la valutazione della propria professionalità e della propria didattica porta con sé, il docente potrà richiedere all'allievo di cimentarsi nelle medesime prove.

La figura che segue mostra, nell'ambito del paradigma dell'apprendimento, la progressione della capacità valutativa del soggetto.

Figura 35: **La competenza valutativa del soggetto secondo il paradigma dell'apprendimento.**



Fontani, E. (2015).

### **Il caso italiano: Il profilo professionale del docente e i progetti sperimentali di valutazione, alla ricerca di una direzione**

Facciamo ora un passo indietro e cerchiamo di capire in che posizione si colloca oggi l'Italia rispetto alle scelte in ordine alla valutazione della scuola e dei docenti.

Per cominciare, si può individuare nell'accidentato percorso politico-istituzionale, non ancora compiuto, verso la concezione di un docente come professionista, uno dei nodi che non hanno consentito ad un progetto di valutazione dei docenti costruttivo ed imperniato sul miglioramento di vedere la luce.

Anche dalle analisi comparative compiute sulle prassi valutative in atto in alcuni paesi europei (Inghilterra, Francia, Finlandia, Portogallo) spicca come un indispensabile presupposto la chiarezza e la non ambiguità circa l'idea del "buon insegnante", che pur nascendo, come si diceva, da una concezione sociologica del professione, si può tradurre in un vero e proprio profilo professionale, delineabile attraverso un sistema dettagliato di competenze.

Dai progetti di valutazione dei paesi europei affiora, oltre ad un utilizzo diffuso dell'autovalutazione (pur con strumenti e procedure differenziate), il riferimento a profili professionali compiuti, in alcuni casi progressivamente perfezionati. Non vi è altrettanta precisione nella definizione di un profilo docente italiano che, attualmente, è l'esito di un accumulo cronologico di declinazioni avvenute nel corso di un quarantennio di Leggi e Contratti della scuola. Questa potrebbe essere considerata una tra le questioni irrisolte che impedisce l'approdo ad un disegno maturo di valutazione dei docenti. L'elaborazione di un profilo docente ricavato da ricerche basate sull'osservazione delle pratiche condotte sul campo, porterebbe chiarezza sia rispetto all'autovalutazione sia alla valutazione esterna dei docenti. Costituirebbe anche un quadro entro il quale il docente sviluppi, sulle risultanze dell'autovalutazione, una sua *Personal Development Planning* (*Mind Tools, 2007-2010*) e finalizzi al meglio la sua formazione *in service*, in un'ottica di miglioramento progressivo.

Dalla rassegna inerente il "caso italiano" emerge, inoltre, l'itinerario compiuto dal Ministero dell'istruzione, in genere con l'apporto di Invalsi (talvolta con la collaborazione di Indire e in alcuni casi col sostegno della Fondazione Giovanni Agnelli), nel pervenire all'attuale Servizio Nazionale di Valutazione. Anche in questo caso il percorso si è mostrato tortuoso e discontinuo, in alcuni frangenti troppo soggetto ai mutamenti politici e poco dedito ad una meta-valutazione sulla direzione da imprimere ai progetti di valutazione.

Prima di addentrarci, seppur brevemente, nello specifico dei progetti sperimentali che hanno preceduto il Servizio Nazionale di Valutazione e la Legge 107/2015, ampiamente analizzati nel corso della trattazione, rendiamo esplicito qualche criterio fondamentale per trattare il tema della valutazione della scuola in modo consapevole ed avveduto.

## Valutazione di quale scuola?

Nel caso della valutazione degli Istituti scolastici (e dei docenti), oltre alle scelte in merito allo scopo e ai destinatari della valutazione, è cruciale la concezione di scuola e della sua funzione sociale dalla quale si procede a delineare il disegno e a concepire il programma valutativo, ad apprestare gli strumenti, le procedure e ad avviare il vero e proprio processo di valutazione.

Tra le complesse ed articolate questioni da porsi al riguardo, segnaliamo un paio di domande fondamentali: - la valutazione deve principalmente

- 1) aiutare la scuola a migliorare (ed eventualmente a raggiungere determinati *standard*);
- 2) fornire una rendicontazione;
- 3) selezionare e determinare competizione?

Le informazioni che la valutazione fornisce ai genitori hanno lo scopo di classificare o di far comprendere il valore del processo e degli esiti raggiunti dalla scuola in relazione al contesto?

A partire dalla posizione che si assume rispetto allo scopo della valutazione sarà diverso il rilievo assegnato, all'interno del programma di valutazione, al contesto, al processo e agli esiti. Differente sarà anche l'opzione in merito al raggiungimento, tramite il percorso valutativo, di risultati incontrovertibili e generalizzabili, tramite metodi quantitativi, o approfonditi e specificamente riferiti alla situazione presa in esame, per mezzo di metodi qualitativi.

L'idea di scuola, di come debba essere una buona scuola, è determinante, sia nelle valutazioni con schemi precostituiti sia in quelle non precostituite (nelle quali emerge nel corso del processo valutativo), per individuare i criteri in base ai quali valutare ed assegnare un giudizio.

Poniamo, per specificare cosa si intende con l'idea di scuola, alcune questioni a rappresentarne molte altre: il valutatore, i partecipanti alla valutazione, gli utenti, gli *stakeholders*, hanno in mente una scuola inclusiva delle differenze o selettiva? Costoro reputano l'apprendimento, al quale si dedica la scuola, un fatto esclusivamente

cognitivo o considerano anche le acquisizioni di carattere sociale? In virtù delle risposte a questi interrogativi si assegnerà, nella valutazione, proporzionale valore ai processi inclusivi e di cura delle relazioni attivati dalla scuola. Il medesimo discorso si applica per qualsiasi altra area si prenda in considerazione.

Anche il peso assegnato all'aspetto organizzativo e gestionale nella valutazione, che può essere reputato di minima importanza, di un certo rilievo (nel modello CIPP di Stufflebeam, ad esempio) o determinante per la qualità della scuola (come nei modelli TQM), incide molto sull'approccio adottato.

Si evidenzia in questi passaggi il legame inscindibile tra la valutazione e la pianificazione e progettazione educativa, i temi ai quali si dedica attenzione sono gli stessi, nel momento progettuale e in quello valutativo. Nella sua accezione formativa (Scriven, 1967) è la valutazione a regolare, *in itinere*, gli adeguamenti e i miglioramenti al programma.

Le scelte strategiche attuate dall'Istituto in merito alla formazione dei docenti e al loro sviluppo professionale, insieme agli accenti posti all'interno delle aree educative (inclusione, valutazione, continuità ...), palesano un'idea, del tutto connessa a quella di buona scuola, di buon insegnante.

Per un insegnante che sia un buon insegnante è possibile pensare ad una valutazione formativa, che ne guidi lo sviluppo professionale in un'ottica di miglioramento? Quali sono le condizioni che assicurano alla valutazione dei docenti una tale potenzialità?

Un'azione sinergica dei singoli e dell'istituzione, nella direzione di una scuola che sia di valore e lo sia per tutti gli allievi, richiede una verifica rispetto alla *mission* della scuola stessa, alle finalità dell'insegnamento e a temi immediatamente connessi come l'idea del buon insegnante e di come si debba formare e valutare.

### Autovalutazione dei docenti e valutazione della scuola in Italia

Ripercorriamo brevemente i passi mossi dal nostro paese verso la valutazione della scuola (e dei docenti) per verificare la coerenza tra il ruolo assegnato al docente all'interno del processo valutativo e gli scopi della valutazione dell'Istituto.

I progetti sperimentali ValSis, VSQ, V&M e Vales, seppur con quadri concettuali di riferimento progressivamente ritoccati, si poggiano sul modello di valutazione CIPP di Stufflebeam che vede il docente come partecipante particolarmente informato e senza l'apporto del quale il processo valutativo non ha possibilità di reggersi. La valutazione della scuola si fonda sull'autovalutazione dell'Istituto che a sua volta si realizza solo a condizione che il docente (e non solo il docente) contribuisca e compia un'autovalutazione. Ne sono conferma, oltre alla struttura stessa del processo valutativo, gli svariati strumenti a carattere auto valutativo, esplicito o sottotraccia, dei quali i progetti si sono serviti: *in primis* l'intero rapporto di autovalutazione, poi il questionario insegnante, infine l'osservazione in classe.

Un discorso a parte meritano i progetti Valorizza e PQM che, a partire da presupposti completamente differenti, focalizzano la valutazione sul docente. Il progetto Valorizza, con finalità premianti, si basa principalmente sulla reputazione goduta dal docente ma non tralascia di servirsi di un questionario di autovalutazione dell'insegnante che partecipa. Nel progetto PQM, con finalità di miglioramento della qualità della didattica, le scuole individuano aree di criticità attraverso una pratica autovalutativa ed è, non a caso, il docente ad attivare la pratica auto-valutativa.

Anche alcuni Istituti di diverse regioni italiane (Piemonte, Veneto, Lombardia, Marche, Trentino, Campania ...) conducono progetti di valutazione della scuola, generalmente ispirati al *Total Quality Management*; per alcuni Istituti questo comporta l'adozione del modello ISO, altri si cimentano nel CAF, alcune scuole giungono all'adozione del *EFQM for excellence*. Il caso trattato nel presente studio, il Nuovo Siquis messo in atto da alcuni Istituti vicentini, non fa che confermare la necessità di un passaggio autovalutativo del docente che collabora alla realizzazione della valutazione interna della scuola.

Nel Sistema Nazionale di Valutazione, introdotto dal D.P.R. n. 80/2013 denominato Regolamento di valutazione, è rinsaldata la configurazione secondo la quale la valutazione esterna avviene, per opera del *team* di esperti, soltanto dopo una valutazione interna, indirizzata dallo strumento del Rapporto di AutoValutazione.

La successiva L. 107/2015, pur nel confermare la procedura di valutazione della scuola, introduce un sistema di valutazione del docente in contraddizione con quello

riservato agli Istituti. Con la Legge sulla Buona scuola si è persa l'occasione per l'avvio di una valutazione dei docenti che prevedesse, in sintonia con quanto richiesto dal SNV per le scuole, un passaggio auto-valutativo sul proprio operato da parte dei singoli insegnanti. A rafforzare le motivazioni epistemologiche sopra esposte, l'auspicato apprendere ad apprendere, costituito anche dall'apprendimento dell'operazione mentale della valutazione, intervengono, a sostenere la necessità dell'autovalutazione, anche fattori strategici. L'essere protagonisti della propria valutazione è un'assunzione di responsabilità che predispone e agevola il cambiamento, è la *conditio sine qua non* per lo sviluppo professionale del docente ed è, conseguentemente, coerente con le finalità di miglioramento..

Nel caso della Legge sulla "Buona scuola" permane più di un dubbio sulla reale efficacia del provvedimento, nella parte relativa alla valutazione dei docenti, in termini di sviluppo professionale dei docenti e di miglioramento complessivo della scuola. Il disegno della valutazione dei docenti nella Legge in questione non contempla un'attiva partecipazione degli insegnanti al processo valutativo (se non in veste di valutati), costituisce un Comitato di valutazione bizzarramente composto, nel quale hanno le medesime prerogative valutatori e *stakeholders*, e, infine, prevede una premialità episodica e non necessariamente connessa ad una pianificazione di sviluppo personale.

Di segno diverso gli strumenti introdotti per la valutazione del docente in anno di prova con il decreto attuativo del Ministero (D.M. 850/2015): il Bilancio di competenze iniziale, il *portfolio*, il Bilancio di competenze finale, insieme al progetto di sviluppo professionale, costituiscono una documentazione che chiama in causa diretta l'*evaluandum* nel processo valutativo con pratiche auto valutative e con un impegno nel medio e lungo periodo. Da rilevare, tuttavia, che tale porzione di valutazione avviene all'interno del disegno valutativo configurato dalla L. 107/2015, pur se nel Comitato di valutazione il docente neo-assunto, insieme agli altri componenti, non ritrova i genitori e gli allievi bensì il proprio docente *tutor* e ricadrà, nell'anno immediatamente successivo alla sua conferma in ruolo, nella valutazione prevista per tutti i docenti in servizio.

Al fine di vagliare le opinioni sulla valutazione degli insegnanti di persone esperte ed impegnate nella scuola si sono intervistati, seguendo il *survey approach*, alcuni

dirigenti scolastici in servizio (le interviste sono state realizzate in un periodo precedente l'approvazione della L. 107/2015).

Uno di loro, divenuto formatore sull'argomento, ha fatto esperienza pionieristica di pratica auto valutativa dell'Istituto scolastico e del docente, all'interno di progetti di TQM; una dirigente è stata referente regionale per il progetto Siquis; un altro soggetto intervistato si è occupato di valutazione dei docenti all'interno del Comitato Scientifico nominato in occasione del lancio dei progetti ministeriali VSQ e Valorizza.

Anche i dirigenti scolastici, reputano, con sfumature diverse ma quasi unanimemente, importante l'autovalutazione degli insegnanti. Essi toccano nuovamente i punti focali: un dirigente sollecita il chiarimento e la condivisione di cosa si intenda per qualità dell'insegnamento e apprezza l'autovalutazione come pratica di valutazione non autoritaria, per il cambiamento e il miglioramento della scuola; un'altra dirigente invoca la necessità di elementi di riflessione e strumenti predisposti per imprimere un indirizzo alla pratica auto valutativa; un suo collega, invece, si appella alla diversità e individua l'opportunità che venga lasciato anche spazio di libera espressione nel processo auto valutativo. Da ultimo, un dirigente rivolge un invito a sviluppare la capacità di autovalutazione da parte dei nuovi docenti, primariamente in funzione orientativa, in seguito per un più mirato sviluppo professionale.

In definitiva, si è evidenziato il ruolo dell'autovalutazione del docente nei progetti sperimentali condotti in Italia, nelle opinioni dei dirigenti interpellati, nelle soluzioni approntate nei paesi europei per la valutazione dei docenti. L'autovalutazione è presente nella procedura valutativa dei docenti, come un passaggio specifico sorretto dall'utilizzo di strumenti autovalutativi (Francia, Portogallo), oppure implicitamente, nell'impegno del docente, nel corso del *planning meeting* precedente la valutazione esterna, nel confrontarsi con *standard* espliciti e con il modello della lezione perfetta<sup>2</sup> proposto dall'Ofsted (Inghilterra). Nel corso della ricerca abbiamo rintracciato, e in alcuni casi analizzato, diversi strumenti di autovalutazione dei docenti, dal *portfolio* alle *check lists* per l'osservazione, dall'osservazione etero diretta (finalizzata

---

2 Il modello della *perfect lesson* è ripreso da Guasti (2013).



a “guardarsi dall'esterno”) al bilancio di competenze, dal rapporto con il mentore al colloquio *peer to peer*.

In ogni caso, nella tesi sostenuta nella presente ricerca, lo scopo della valutazione del docente, perseguito per mezzo degli strumenti di volta in volta selezionati, è di attivare autentici processi di autovalutazione e di conseguente crescita professionale.

### Michael Scriven, Robert Stake e il buon insegnamento

Ritorniamo, per chiudere idealmente il cerchio entro il quale ci siamo avventurati in questo studio, ai teorici della *program evaluation*, agli approfondimenti e alle raccomandazioni da loro suggerite.

Nelle posizioni sulla valutazione dei docenti espresse da Stake e Scriven, oltre all'invito ad intervenire sul profilo professionale del docente, si possono individuare, pur nella diversità dei paradigmi di riferimento, degli approcci e degli strumenti, alcuni elementi condivisi, quasi ad avvalorarsi reciprocamente.

Il valore degli elementi componenti il profilo sarebbe da verificare periodicamente, similmente a quanto si dovrebbe fare con gli obiettivi del programma (Scriven, 1995). Esiste la possibilità di declinare localmente una parte del profilo, in modo da poter rispecchiare la specificità del contesto nel quale il docente opera e corrispondere, almeno in parte, alla logica *responsive* invocata da Stake.

Al parere di Stake, che ritiene auspicabile conoscere la qualità dell'agire, il merito e i difetti dell'insegnamento, si può accostare il pensiero di Scriven che intende la valutazione come la determinazione del *merit* e del *worth*, in questo caso del docente. Per entrambi l'attenzione nella valutazione del docente deve puntare sul programma reale, su *what the teacher do*, non sul programma delle intenzioni. Gli strumenti e le procedure utilizzate per realizzare la valutazione devono essere, per tutti e due gli autori, molteplici, in modo da poter realizzare una triangolazione che garantisca la validità della valutazione.

La rilevanza dei criteri per la valutazione del docente (tra i quali la definizione di un profilo), è sottolineata, con accenti e conclusioni differenti, da entrambi gli autori. È una preoccupazione di Scriven, al punto da farlo giungere alla stesura della *check*

*list* dei doveri del docente (rivista e aggiornata più volte) e a ritenere i *Duties Based Approaches* come modelli legittimati per il giudizio della *performance* dei docenti. È proprio all'interno dei compiti e dei doveri del docente che Scriven concepisce l'autovalutazione, come una parte costitutiva della sua professionalità, alla pari dell'aggiornamento professionale: "*Somewhere above minimum competence in a profession but short of the realm of professional ethics there is a set of obligations e.g. to keeping current, and to self-evaluation, which should be supported and counted in personnel evaluation (Scriven, 1981. Pag. 122)*". L'autore reputa, tuttavia, l'autovalutazione imperfetta, per la cifra di parzialità e coinvolgimento che reca in sé e la considera non sufficiente per la valutazione del docente.

Stake, rispetto ai criteri per la valutazione, sostiene che la qualità dell'insegnamento è determinata da quello che le persone intendono con buono o cattivo insegnamento e che, molte volte, vi è accordo su questo (Stake, 1998). È fondamentale, tuttavia, approfondire ciò che si intende con il buon insegnamento, per evitare l'errore di identificarlo con gli aspetti più evidenti e di superficie e, magari, riconoscere l'insegnante brillante da un punto di vista comunicativo, ma non particolarmente accurato nell'operato in classe, come il buon insegnante.

La differenza fondamentale dell'approccio di Stake consiste nel considerare il soggetto valutato parte costitutiva del processo valutativo, senza la quale il processo stesso non si realizza.

L'insegnante, di conseguenza, prende parte attiva alla valutazione, matura una maggior consapevolezza in merito ai significati ed ai giudizi dei quali è portatore e nell'attivare questo processo, diventa, a tutti gli effetti, un soggetto in formazione. Un ulteriore salto di qualità che si verifica nell'approccio *responsive* è costituito dal fatto che il soggetto valutato, nel percorrere l'itinerario di una valutazione costruita dal confronto tra le sue idee, opinioni e vissuti e quelle degli altri partecipanti, diviene nel contempo soggetto che apprende.

Non è tanto l'autovalutazione ad essere presa in considerazione nell'approccio basato sull'epistemologia fenomenologica di Stake, ma una valutazione che si realizza attraverso la capacità del soggetto di intendere la realtà attraverso l'intuizione e si costruisce in modo plurale, attraverso l'interazione tra soggetti partecipanti.

La ricerca di Stake si muove verso la comprensione di come si realizza nel soggetto, nel momento in cui lo compie, il processo di acquisizione del sapere; sfocia negli studi in corso sull'*insight* (Sternberg & Davidson, 1995), sul momento in cui avviene l'intellezione, in cui "si capisce". Un buon insegnamento mette in campo le operazioni che conducono l'allievo nel processo di apprendimento, fino alla comparsa dell'*insight* e all'acquisizione della conoscenza.

Tale itinerario sembra un monito contro le eccessive semplificazioni e banalizzazioni, nelle quali talvolta si incappa, nel trattare di valutazione dei docenti, soprattutto quando si ricerca, ingenuamente, un modello operativo risolutivo e valido una volta per tutte.

Il percorso compiuto da questo studio mostra, al contrario, una progressiva e mai conclusa approssimazione ad una soluzione che soddisfi le esigenze di conoscenza di chi ha a cuore il destino della scuola.

## BIBLIOGRAFIA

---

Abravanel, R. (2012). *Meritocrazia, perché sì ...*. Intervista a cura di Monducci, V., *Rivista dell'istruzione*, 6, pp. 15-18. Rimini: Maggioli.

Alkin, M. C. & Christie C. A. (2004). *An evaluation theory tree*. In: Alkin M. C. (Ed). *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Pp. 12-65. Thousand Oaks, CA: Sage.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). *Formative Assessment of Learning: A Review of Publication in French*, in OECD, *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing.

Altet, M., Charlier, E., Paquay, L, Perrenoud, P. & Vigo, R. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

Associazione Treelle. (2002). *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia? Un sistema nazionale di valutazione per una scuola autonoma e responsabile*. Genova: Tipografia Araldica.

Associazione Treelle. (2004). *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*. Genova: Bicidi.

Associazione Treelle, (2005). *La scuola in Finlandia. Un'esperienza di successo formativo*. Genova: Tipografia Araldica.

Associazione Treelle. (2013). *Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici*. Genova: Lang Srl.

Associazione Treelle. (2013). *Valorizza. Un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti*. Genova: Associazione Treelle. Retrieved in January 2016 from: [http://www.treelle.org/files/111/Valorizza\\_italiano.pdf](http://www.treelle.org/files/111/Valorizza_italiano.pdf)

- Bagni, G. (2015). *Caro lettore, ti spiego che cosa succede a scuola*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/caro-lettore-spiego-succede-scuola>
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (Eds).(2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Balduzzi, L. & Vannini, I. (Eds).(2008). *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SISS) dell'Università di Bologna*. Bologna: Clueb.
- Barbagli, M. & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Barbieri, O. & Cervai, S. *Analogie, differenze, elementi complementari nei modelli per il miglioramento continuo applicati nelle istituzioni scolastiche: un confronto tra ISO, EFQM, CAF e Expero*. Retrieved from: [http://www.expero2.eu/materials/wp/wp3/comparison\\_ISO\\_EFQM\\_CAF\\_Expero.pdf](http://www.expero2.eu/materials/wp/wp3/comparison_ISO_EFQM_CAF_Expero.pdf)
- Barone, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Barzanò, G., Mosca, S. & Scheerens, J. (Eds).(2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Mondadori.
- Benvenuto, G. & Giacomantonio, A. (2008). *La valutazione scolastica: letture e riflessioni: Un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Bernardi, L. (2009). *Una possibile lettura del percorso*, in Marconi, P., Mazzei, G. & Pozzan, B (Eds) (2009). *Il perché del benchmarking*. Polo di Vicenza. Padova: Cluep.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, in *Phi Delta Kappa International*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>
- Bloom, B. (1968). *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum, Evaluation Comment*, Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs. Los Angeles: University of California, May 1968, 2 (1).
- Bolletta, R. (2013). *La valutazione di sistema e l'Invalsi, evoluzione normativa e politiche scolastiche*. *Psicologia dell'educazione*, 1 (7), pp. 17-29.
- Bombardelli, O., Goio, A. & Lurgio, A. (2013). *Scuola, gli insegnanti vanno valutati ma in modo serio*. Retrieved in January 2016 from: [www.civicatrentina.it](http://www.civicatrentina.it)
- Bondioli A. (2008). *Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della scuola dell'infanzia*, in Bondioli A. e Nigito G. (Eds). *Tempi, spazi, raggruppamenti*. Bergamo: Junior.

- Bondioli A., Becchi E., Ferrari M., Gariboldi A. & Savio D. (2007). *AVSI, Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi, per la rilevazione della qualità a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Bottani, N. (2009). *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*. Programma Education FGA Working Paper, n.17 (2).
- Bottani, N. (2011). *Cambiare un sistema scolastico si può. La riforma che ha cambiato la scuola in Finlandia*. Retrieved in February 2016 from: <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/a-quarant-anni-dalla-riforma>
- Brown, S & Race, P. (1995). *Assess your own teaching quality*. London: Routledge Falmer.
- Calidoni, P. (2000). *La didattica come sapere professionale: materiali e appunti tra algoritmi e narrazioni*. Brescia: La Scuola.
- Calvani, A. (2014). *Criticità e potenzialità nella costruzione di un sistema nazionale di valutazione*. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 4, (14), pp. 20-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15793>
- Cappello, G. (1992). *La funzione docente: unicità e differenze, in: Per un nuovo profilo della funzione docente. Quaderni di studio del Centro Studi Sinascel Cisl*. Pp. 19-45. Roma: Esperia Sinascel.
- Cardone, M., Muzzioli, P., Poliandri, D. & Romiti, S. (2010). *La valutazione delle scuole: alcune idee utili alla luce delle esperienze europee*. *Orientamenti Pedagogici*, luglio-agosto, 4 (57), pp. 697-713.
- Castoldi, M. (2005). *La qualità della scuola*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2005). *Percorsi e strumenti di analisi dell'insegnamento: una ricognizione critica*, in Greco, F. (Ed). *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*. Pp. 109-120. Roma: Laterza.
- Castoldi, M. (2012). *Progetto Vales. Tra autovalutazione e valutazione esterna*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/28112012/05\\_Processo\\_autoval\\_nessi\\_val\\_est.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/28112012/05_Processo_autoval_nessi_val_est.pdf)
- Castoldi, M. (Ed.).(2002). *L'efficacia dell'insegnamento: percorsi e strumenti per l'autovalutazione*. Milano: Franco Angeli.

Cavalli, A. & Argentin, L. (Eds). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A. (2009). *Scuola e Università: un rapporto difficile*. In Giovannini, M.L., Frabboni, F. (Eds). *Professione insegnante*. Pp. 84 – 88. Milano: Franco Angeli.

Cecchini, A. (2012). *Meritocrazia, perché no ...*. Rivista dell'istruzione, 6, pp. 19-23. Rimini: Maggioli.

Cenerini, A. & Drago, R. (2000). *Professionalità docente e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Cenerini, A. & Drago, R. (2001). *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Cerini, G. (Ed). (2011). *La strategia del portfolio docente*. Napoli: Tecnodid.

Cesareo, V. (1969). *Insegnanti, scuola e società*. Milano: Vita e Pensiero.

Checchi, D., Ichino, A. & Vittadini, G. (2008). *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/snv0809/documenti/INVALSI\\_2008.pdf](http://www.invalsi.it/snv0809/documenti/INVALSI_2008.pdf)

Chiosso, G. & Mariani, A.M. (2002). *Teorie della scuola e professione docente*. In AA.VV. *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*. Torino: Utet editrice.

Clarke, A. (2009). *Teachers in Comparative Perspective*, in Saha, L.J. & Dworking (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Pp. 527-538. New York, NY: Springer Science.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2008). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Corbetta, P. (2014). *Intervista quantitativa e intervista qualitativa*, in *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Pp. 406-411. Bologna: Il Mulino.

Corda Costa, M. & Visalberghi, A. (1994). *Dalla valutazione degli alunni alla valutazione di sistema*, Scuola e città, 7, pp. 273-277.

Corda Costa, M. (1988). *La formazione degli insegnanti*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Corradini, L. (Ed). (2004). *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*. Roma: Armando.

Cronbach, L. J., & Associates. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cronbach, L.J. (1963). *Course Improvement Through Evaluation*. In Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. & Kellaghan, T. (Eds.).(2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Pp. 101-115. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Da Re, F. (2013). *Esperienze venete in tema di qualità, autovalutazione e miglioramento: confronto e possibile integrazione con VALES*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/archives/20066>

Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.

Damiano, E. (2007). *Il sapere degli insegnanti. Due studi sulla conoscenza pratica dell'insegnamento*. Retrieved in January 2016 from: <http://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Damiano-E-Il-sapere-degli-insegnanti.pdf>

Danielson, C. (2011). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton NJ: Danielson Group.

Darder P. & Mestres J. (1994). *Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, trad. e adatt. italiano di Gusmini M.P. (2000). Milano: FrancoAngeli.

Darling-Hammond, L. (2010). *What we can learn from Finland's successful school reform*. NeaToday, October-November. Retrieved in January 2016 from: <http://www.nea.org/home/40991.htm>

Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education*. New York: Teachers College Press.

Davis, H. R., & Salasin, S. E. (1975). *The utilization of evaluation*. In E. L. Struening & M.

De Landsheere, G. (1976). *La formazione degli insegnanti domani*. Roma: Armando.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, UNESCO; (trad. It. 1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.

Demetrio, D. & Bella, S. (Ed).(2000). *Una nuova identità docente. Come eravamo, come siamo*. Milano: Mursia.

Deming, W.E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Mit Press.

Desideri, G. (2015). *Migliorare la scuola, non solo cambiarla*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.associazioneitalianamaestricattolici.it/site/editoriale3.php>



Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath. Prima edizione italiana: (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.

Di Meglio R., Di Menna M., Pantaleo D., Rembado G., & Scrima F. (2014). *Piano scuola: parlano i sindacati*, in *La Vita Scolastica*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/piano-scuola-parlano-i-sindacati>

Dominici, G. (2011). *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, in *Education Sciences & Society*, 2, p. 69-82.

Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Provincia Autonoma - IPRASE Trentino.

Dordit, L. (2012). *Accountability e processi di riforma dei sistemi educativi in area OCSE*. Trento: Provincia Autonoma - IPRASE Trentino.

DuFour, R. (2004). *What Is a Professional Learning Community?* in *Schools as Learning Communities*, 8 (61), p. 6.

Dumont, A., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.).(2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD.

Dutto, M. (2000). *Migliorare gli standard educativi: la via dell'autovalutazione delle scuole*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.bdp.it/new\\_funzioniobiettivo/associazioni/aimc/approfondimenti/articolo4/frame.htm](http://www.bdp.it/new_funzioniobiettivo/associazioni/aimc/approfondimenti/articolo4/frame.htm)

Eisner, E. (1976). *Educational connoisseurship and criticism: their form and function in Educational Evaluation*, *Journal of Aesthetic Education*, University of Illinois Press, 3-4 (10), pp. 135- 150.

Falanga, M. (2014). *La valutazione del personale docente, delle Istituzioni scolastiche e l'autovalutazione: considerazioni di carattere giuridico*. Programma education FGA Working Paper 03/2014. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli. Retrieved in February 2016 from [http://www.fga.it/uploads/media/Falanga\\_La\\_valutazione\\_del\\_personale\\_docente\\_FGA\\_WP53.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Falanga_La_valutazione_del_personale_docente_FGA_WP53.pdf)

Fetterman, D. (1994). *Empowerment Evaluation*. *American Journal of Evaluation*, 15, 1. DOI: 10.1177/109821409401500101

Flores, M.A. (2010). *Teacher performance appraisal in Portugal: The (im)possibilities of a contested model*, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1 (15), pp. 41-60.

Fondazione Giovanni Agnelli. (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma-Bari: Laterza.

- Fortuna, A., Merluzzi, C. & Maraschin, C. (2013). *2003-2013. Dieci anni di attuazione, ricerca e miglioramento, del sistema di gestione della qualità secondo la norma ISO 9001/2008*. Istituto Comprensivo di Altavilla Vicentina (VI).
- Frabboni, F. (2002). *La scuola ritrovata*, Roma-Bari: Laterza Editore.
- Frabboni, F. & Giovannini, M.L. (2009). *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano: Franco Angeli.
- Galliani, L. & Felisatti, E. (Eds). (2000). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. & Felisatti, E. (Eds). (2005). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gattullo, M. (Ed). (1981). *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna: Il Mulino.
- Gattullo, M. & Moscati, R. (1992). *Gli insegnanti nelle ricerche italiane e internazionali*, in Cavalli, A. (Eds). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD*. Pp. 11-22. Bologna: Il Mulino.
- Ghilardi, F. (2006). *Confrontare sistemi scolastici: la ricerca comparativa*, in Becchi, E. & Vertecchi, B. *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Pp. 238-256. Milano: Franco Angeli.
- Giovannini M. L. & Tordi C. (2009). *Misura del valore aggiunto e miglioramento dell'insegnamento. Riflessioni da un'indagine empirica nelle scuole primarie bolognesi*. In: *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture: Atti di convegno*, Roma 11-12 Dicembre 2008. Pp. 655-668. Roma: Monolite Editrice.
- Giovannini, M. L. & Boni, M. (2010). *Verso una valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria, n°1*. ECPS Journal.
- Giovannini, M.L. (2014). *Il dibattito su valutazione e evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente*, in *Journal of Education, Cultural and Psychological Studies*, 9/2014. Pp. 101-126. doi: 10.7358/ecps-2014-009-giov
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness. A Research Synthesis*. Washington DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goe, L., Biggers, K. & Croft, A. (2012). *Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing On Improving Teaching and Learning*. Washington DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

- Gredler, M.E. (1996). *Program evaluation*. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill, c1996.
- Guasti, L. (1996). *Valutazione e innovazione*. Novara: De Agostini.
- Guasti, L. (2005). *Intervista a Lucio Guasti*. Speciale portfolio dell'alunno, a cura di Gian Carlo Sacchi, in "Innovazione educativa", 4, p. 42-43.
- Guasti, L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione e metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curricolo*. Trento: Erickson.
- Guasti, L. (2015). *L'insegnante*, in *Scuola e Didattica*, 10, Pp. 5-12. Brescia: La Scuola.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1979). *The distinction between Merit and Worth in Evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the Evaluation Network (5th, Cincinnati OH, September 24-26).
- Guerra, L. & Fortunati, F. (Eds). (2000). *Sviluppo, merito, competenza, occupazione*. Milano: Franco Angeli.
- Guerra, L. (2012). *Pedagogia sotto le due torri: radici comuni e approcci plurali*. Bologna: Clueb.
- Hadji, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il-avoir-peur-de-l-evaluation*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- Hanover Research. (2012). *Best Practices for Including Multiple Measures in Teacher Evaluations*. Washington DC: Hanover Research. Retrieved in January 2016 from: <http://www.hanoverresearch.com/>
- Hargreaves, A. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity. Improving school leadership*, Paris: OECD Publishing.
- Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity. Improving school leadership*. Retrieved in January 2016 from: [www.oecd.org/edu/school/39928629.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/39928629.pdf)
- Harms T. & Clifford R. M., *Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia (SOVASI)*, adatt. italiano di Ferrari M. & Gariboldi A. (1994). Bergamo: Junior.
- Hay McBer. (2000). *Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness*. Great Britain: Department for Education and Employment; research report n. 216. Retrieved in January 2016 from: <http://dera.ioe.ac.uk/4566/1/RR216.pdf>

- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- House, E.H. (1983). *Assumption Underlying Evaluation Models*, in Madaus, G.F., Scriven, M., Stufflebeam, D.L. *Evaluation Models: viewpoints on educational and human service evaluation*. Pp. 45-64. Boston: Kluwer –Nijhoff Publishing.
- Hudson, C. (2011). *Evaluation - the (not so) softly-softly approach to governance and its consequences for compulsory education in the Nordic countries*, *Education Inquiry*, 4 (2), pp. 671-687.
- Illaris, K. (Ed.).(2009). *Contemporary Theories of Learning*. Abingdon UK: Routledge.
- Isorè, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and Literature Review*. Paris: OECD.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2011). *The program evaluation standards: A guide for Evaluators and Evaluation Users*. Thousand Oaks, CA: Sage (Third edition).
- Judge, H.G. (1988). *Cross-national perception of teacher*, in *Comparative Education Review*, n.2, pp.143-158.
- Kanisza, S. (1998). *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantovani, S. (Ed). *La ricerca sul campo in educazione*. Pp. 36-81. Milano: Mondadori.
- Kemmis, S. & Stake, R.E. (1988). *Evaluating Curriculum*. Victoria: Deakin University.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs. The Four Levels* (2nd - Ed.). San Francisco, CA:Berrett-Koehler Publishers.
- Lelli, L. & Summa, I. (2001). *Professionalità docente per l'innovazione*. Napoli: Tecnodid.
- Lemosse, M. (1989). *Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais*, in *Recherche et Formation*, n.6, pp. 55-66.
- Lincoln, Y., Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lisimberti, C. (2007). *Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Losito, B. (2008). *Qualità ed equità. Le differenze interne al sistema scolastico italiano. Le dimensioni spaziale e temporale*, in *INVALSI, Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando.

- Losito, B. (2014). *I nodi del Sistema nazionale di valutazione*, in *Rivista dell'istruzione*, 5, pp. 9-13. Rimini: Maggioli.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca empirica in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (2006). *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi, E. & Vertecchi, B. *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Pp. 101-133. Milano: Franco Angeli.
- Madaus, G. & Airasian, P. (1970). *Placement, Formative, Diagnostic, and Summative Evaluation of Classroom Learning*. Paper presented at annual meeting of AERA, Minneapolis, MN.
- Madaus, G., Scriven, M. & Stufflebeam, D. (1983). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Malinverno, A. (2000). *Nuove dimensioni della professionalità docente: la scuola come sistema di competenze*. Milano: Unicopli.
- Marconi, P., Mazzei, G. & Pozzan, B (Eds).(2009). *Il perché del benchmarking. Polo di Vicenza*. Padova: Cluep.
- Marconi, P., Mazzei, G., Pozzan, B. & Larese Gortigo, R. (Eds).(2009). *Nuovo SI-QUS tra innovazione ed autonomia. Istruzioni per l'uso. Laboratorio per lo Sviluppo della Qualità nella Scuola. Polo di Vicenza - IPSS Bartolomeo Montagna*. Padova: Cluep.
- Marzcely B. (1999). *Personalizzare lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2014). *Il curricolo come sistema di processi di apprendimento*, Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica. Venezia: Università Cà Foscari. Retrieved in January 2016 from: <http://www.univirtual.it/red/files/file/A2-Margiotta-CurricoloSistemaProcessi.pdf>
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- Mariani, A.M. (1996). *L'insegnante*, in Scurati, C. (Ed). *Volti dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Meirieu, P. (1990). *Imparare, ma come?* Bologna: Cappelli Editore.
- Milanowski, A., Heneman, H.G. & Kimball, S. (2009). *Review of Teaching Performance Assessments for Use in Human Capital Management*. Working Paper for

CPRE. Madison: Wisconsin Center for Education Research. Retrieved in January 2016 from: [www.smhc-cpre.org/download/69/](http://www.smhc-cpre.org/download/69/)

Mind tool. (2007-2010). *Personal development plan workbook*. London: Mind Tools Limited. Retrieved in January 2016 from: [www.mindtools.com](http://www.mindtools.com)

Morgagni, E., Giovannini, G. & Giovannini, M.L. (1987). *Il punto di vista degli insegnanti*, in *Scuola e professione*, 4, pp. 28-41.

National Institute for Excellence in Teaching. (2010). *A Teacher Evaluation System That Works*. Santa Monica, CA: NIET. Retrieved in January 2016 from: <http://www.niet.org/resources/reports/>

Owens, T. (1973). *Educational evaluation by adversary proceeding*. In E. House (Ed.). *School evaluation: The politics and process*. Berkeley, CA: McCutchan.

Owens, T. R., Hiscox, M. D. (1977). *Alternatives models for adversary evaluation: variations on a theme*: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April 4-8 1977 (p. 26).

Patton, M. Q. (1982). *Practical evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2000). *Utilization-focused evaluation*. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (eds.). *Evaluation models*. Boston: Kluwer.

Pellegrini, M. (2014). *La valutazione degli insegnanti nell'area OECD*, in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 4, (14), pp. 105-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15801>

Pellerey, M. (1994). *La razionalità umana: dimensioni e condizioni di sviluppo*. In Vertecchi, B. *Formazione e curriculum*. Pp. 47-67. Firenze: La Nuova Italia.

Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.

Perrenoud, P. (2004). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.

Plessi, P. (2004). *Teorie della valutazione e modelli operativi*. Brescia: La Scuola.

Plessi, P. (2009). *Valutare*. Trento: Erickson.

Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I. & Romiti, S. (2012). *A Performance Based Evaluation Model for Rewarding Merit in Italian Schools*, Paper presented at Improving Education Through Accountability and evaluation Lessons from Around the World, October 2012, Roma.

- Poliandri, D., Muzzioli, S., Quadrelli, I. & Romiti, S. (2013). *Valutare per migliorare: un'esperienza da cui partire*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, anno VI, n. 10, pp. 92-106.
- Popham, W. J., Carlson, D. (1983). *Deep dark deficits of the adversary evaluation model*. In Madaus, G.F., Scriven, M., Stufflebeam, D.L. (Eds). *Evaluation models: viewpoints on educational and human service evaluation*. Pp. 205-213. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.
- Prandstaller, G.P. (2001). *Docenza e mondo delle professioni. Un Ordine professionale per i docenti?* in Cenerini, A. Drago, R. *Insegnanti professionisti*. Pp. 163-175. Trento: Erickson
- Previtali, D. (2010). *Valutazione delle professionalità*, in Spinosi, M. (Ed). *Speciale valutazione. Studenti, scuole, professionalità*. I Quaderni di "Voci della scuola". Pp. 149-173. Napoli: Tecnodid.
- Previtali, D. (2012). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Previtali, D. (2013). *Perché nasce il Sistema nazionale di valutazione. Alcuni passaggi preliminari per leggere e comprendere il "Regolamento"*, in Rivista dell'istruzione, 5, pp. 26-37. Rimini: Maggioli.
- Previtali, D., in CISL Scuola (2013). *I profili e le competenze professionali che fanno scuola*. Atti del Congresso nazionale CISL Scuola "Una scuola a misura di futuro", Firenze, 20-23 maggio 2013. Pp. 37-49.
- Provus, M. N. (1969). *Discrepancy evaluation model*. Pittsburgh: Pittsburgh Public Schools.
- Rabitti, G. (1994). *Alla scoperta della dimensione perduta. L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*. Bologna: Clueb.
- Ribolzi, L. (2011). *Problemi e prospettive della professione docente*, in Cenerini, A., Drago, R. (Eds). *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ricchiardi, P. & Torre, E. (2007). *Le competenze dell'insegnante: strumenti e percorsi di autovalutazione*. Trento: Erickson.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist Teacher Education*. Londra: Falmer.
- Rondanini, L. (Ed.).(2007). *Valutazione formativa e portfolio. Ricerca sul curriculum e innovazione didattica*. Usr e IRRE Emilia Romagna. Napoli: Tecnodid.
- Rosa, A. & Silva, L. (2014). *Uno studio longitudinale sul valore aggiunto come misura di efficacia scolastica: risultati ed elementi di problematicità*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 12 (7), pp. 169-184. Lecce: Pensa Multimedia.

- Rossi, P. & Freeman, H.; Rossi, P., Lipsey, M. & Freeman, H. (1990; 2004). *Evaluation: a Systematic Approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating Teachers*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Retrieved in January 2016 from: <https://edpolicy.stanford.edu>
- Sahlberg, P. (2009). *A short history of educational reform in Finland*. Unpublished paper. Retrieved in January 2016 from: <http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/Finland-Sahlberg.pdf>
- Santiago, P. & Benavides, F. (2009). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OECD Publishing. Retrieved in January 2016 from: <http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf>
- Santiago, P., Roseveare D., van Amelsvoort G., Manzi, J. & Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal: OECD Review*. Paris: OECD Publishing. Retrieved in January 2016 from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.366.4169&rep=rep1&type=pdf>
- Schereens, J. (1990). *School effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning*. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.
- Schereens, J. (2010). *Teachers Professional Development. Europe in International Comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Schön, D. (1983-1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Schratz, M, Jakobsen L.B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. Trento: Erickson.
- Schwandt, T.A. (1997). *Evaluation as practical hermeneutics*, *Evaluation*, 3, pp. 69-83.
- Schutt, R. K. (2015). *Survey Research. Basic Social Research Design*, pp. 251-305, in *Investigating The Social World*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (1972). *Pros and cons about goal-free evaluation*. *Journal of Educational Evaluation*, 3(4), pp. 1-7.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus (3th Edition)*. California: Edgepress.
- Scriven, M. (1995). *A unified theory approach to teacher evaluation*, *Studies in Educational Evaluation*, (21), pp. 111-129. UK: Elsevier Science.
- Scriven, M. (1997). *Truth and Objectivity in Evaluation*. In Chemlinsky, E., Shadish, W. (Eds). *Evaluation for the 21st century. A handbook*. Pp. 477-500. California: Sage.



- Scriven, M. (2015). *Key Evaluation Checklist*. Western Michigan University: Claremont Graduate University & The Evaluation Center.
- Scriven, M. S. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. E. Stake (Ed.) *Curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (Vol. 1)*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1983). *Evaluation ideologies*. In Madaus, G.F., Scriven, M., Stufflebeam, D.L. *Evaluation models*. Pp. 229-260. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Scriven, M., (1994). *Duties of the teacher*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2 (8), pp. 151- 184. Revised 2/2008 & 2/2015.
- Scriven, M. (2000). *La valutazione: una nuova scienza*, in Bondioli, A. & Ferrari, M. *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. Pp. 27-41. Milano: Franco Angeli Editore.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.
- Sestito, P. (2013). *Chi ha paura della valutazione?* Retrieved in January 2016 from: [http://www.vitarentina.it/rivista/2013/anno\\_88\\_n\\_24/pag\\_38\\_dialogo\\_aperto\\_chi\\_ha\\_paura\\_della\\_valutazione](http://www.vitarentina.it/rivista/2013/anno_88_n_24/pag_38_dialogo_aperto_chi_ha_paura_della_valutazione)
- Seto, M. & Wells, P.J. (Eds).(2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO - CEPES.
- Shadish, W., Cook, T. & Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Spinosi, M. (Ed).(2010). *Speciale valutazione. Studenti, scuole, professionalità*. I Quaderni di "Voci della scuola". Napoli: Tecnodid.
- Stake, R. E. (1975).(Ed.) *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus OH: Chas Merrill Publication.
- Stake, R. E. (1988). *La valutazione responsive*, in Giovannini, M.L. (Ed). *La valutazione delle innovazioni nella scuola*. Pp.49-59. Bologna: Cappelli editore/IRRSAE.
- Stake, R.E. (1997). *Advocacy in education? A Necessary Evil?* In Chemlinsky, E., Shadish, W. (Eds). *Evaluation for the 21st century. A handbook*. Pp.470-475. California: Sage.
- Stake, R.E. (1998). *Teacher evaluation: a paper presented at the University of Alberta*, Edmonton, Canada, 19 November 1998.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds).(1995). *The nature of the insight*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

- Stufflebeam, D. L. (1966). *A depth study of the evaluation requirement. Theory Into Practice*, 5, 121–134. Philadelphia: Open University Press.
- Stufflebeam, D.L. (2001). *Evaluation models, New direction for evaluation*, 89, pp. 7-98. San Francisco: Jossey, Jossey - Bass.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007, 2011). *Evaluation, Theory, Models & Applications*. San Francisco CA: Jossey-Bass
- Stufflebeam, D.L. (2011). *Personnel Evaluation: The Ghost in Program Evaluations*, in Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Pp. 115-129. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tessaro, F. (2005). *Lo stato dell'arte della ricerca teorica e metodologica*, in Greco, F. (Ed). *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*. Pp. 21-71. Roma: Armando.
- Toch, T., Rothman, R. (2008). *Rush to judgement. Teacher evaluation in Public Education*. Washington DC: Education Sector Report. Retrieved in January 2016 from: [http://educationpolicy.air.org/sites/default/files/publications/RushToJudgment\\_ES\\_Jan08.pdf](http://educationpolicy.air.org/sites/default/files/publications/RushToJudgment_ES_Jan08.pdf)
- Torre, E. & Ricchiardi, P. (2007). *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*. Trento: Erickson.
- Tyler, R. (1949, 2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Damme, D. (2013). *La sperimentazione Valorizza: punti forti e punti deboli*, in *Valorizza. Un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti*. Pp 38-40. Genova: Associazione Treelle.
- Vannini, I. (2009). *Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia ... Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, 4 (2009).
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini, I. & D'Ugo, R. (2015). PraDISI. *La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*. Milano: Franco Angeli
- Vannini, I. & Mantovani, L. (2007). *I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna*. Ricerche di Pedagogia e Didattica, (2).
- Vannini, I. (2009). *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.

- Vertecchi, B. (1987; 2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti; Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (1996). *Competenze e atteggiamenti valutativi degli insegnanti della scuola elementare*, *Cadmo* (12), pp. 7-22.
- Vertecchi, B, Agrusti, G. & Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2013, January 8). *Scuola, il dilemma della valutazione. L'intervento ... Non basta copiare sistemi dall'estero ma serve adattarli alla realtà del nostro Paese. Meglio un test a campione*. *L'Unità*, p. 16.
- Vertecchi, B. (2013, May 9). *Test Invalsi? È proprio valutazione? L'analisi*. *L'Unità*, p. 16.
- Viganò, R. (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Webster, J.W. (1995). *The connection Between Personnel Evaluation And School Evaluation*, *Studies in Educational Evaluation*, 2 (21), pp. 227-54. DOI: 10.1016/0191-491X(95)00012-J
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.
- Zammuner, V. L. (1996). *Interviste e questionari. Processi psicologici e qualità dei dati*, Roma: Borla Editrice.
- Zammuner, V. L. (1998). *Principali elementi di una ricerca e loro rapporti*, in *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Pp. 51-81. Bologna: Il Mulino.
- Zavalloni, R., Parente, M. (1982). *Professionalità e formazione degli insegnanti*. Roma: Istituto di Pedagogia, in Lisimberti, C. (2007).

## DOCUMENTI ISTITUZIONALI NAZIONALI E INTERNAZIONALI

---

A.I.M.C. - C.I.D.I. - F.N.I.S.M. - LEGAMBIENTE Scuola e Formazione - M.C.E. - Proteo Fare Sapere - Per la Scuola della Repubblica - C.G.D. - U.D.S. - Rete Studenti Medi. (2013). *La valutazione: un tema cruciale, un impegno condiviso*. Retrieved in January 2016 from: <http://download.adiscuola.it/modules/wfdwnloads/singlefile.php?cid=39&lid=2058>

ADI. (2015). *Analisi e Commento del DDL 1934 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (Pag. 7-8). Retrieved in January 2016 from: [http://ospitiweb.indire.it/adi/ddl1934/S15\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/ddl1934/S15_frame.htm)

ADI. *Gli standard professionali. Cosa dovrebbero sapere e saper fare gli insegnanti*. Retrieved in January 2016 from: <http://ospitiweb.indire.it/adi/RifDoc/Standard.htm>

ADI. (2006). *Il codice deontologico della professione docente*. Retrieved in January 2016 from: [http://ospitiweb.indire.it/adi/Codice/CodE\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/Codice/CodE_frame.htm)

Audizione parlamentare sul DDL 2994. *Intervento di Giuseppe Bagni presidente nazionale del Cidi*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.cidi.it/articoli/primo-piano/audizione-parlamentare-ddl-2994-intervento-giuseppe-bagni-presidente-nazionale-cidi>

Center on International Education Benchmarking. (2015). *Finland. Teacher and principal quality*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/>

Cgil Scuola. (2013). *La scuola non fa differenze ma fa la differenza. A proposito di valutazione. Dossier*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.flcgil.it/sindacato/documenti/approfondimenti/dossier-flc-cgil-su-sistema-nazionale-di-valutazione-scuola.flc>

Cgil Scuola. (2014). *Disegno di legge su "La Buona Scuola". Il nostro commento* (pag. 8-9). Roma: CGIL Scuola. Retrieved from: <http://www.flcgil.it/files/pdf/20150331/commento-flc-cgil-su-disegno-di-legge-la-buona-scuola.pdf>

Cgil Scuola. (2014). *Fai la scuola giusta* (pag. 19). Roma: Cgil Scuola. Retrieved from: <http://www.flcgil.it/files/pdf/20141113/dossier-flc-cgil-presentato-al-ministro-stefania-giannini-incontro-12-novembre-2014.pdf>

CIDI. (2012). *La professione docente: come valorizzarla?* Retrieved in January 2016 from: <http://www.ciditorino.org/Portals/0/politica/valutazioneprofdocfebb12.pdf>

CISL Scuola. (2010). *Retribuzione e carriere dei docenti. Uno sguardo fuori dalla porta*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.cislscuola.it/uploads/media/cislscuola\\_CS\\_Dossier\\_RetrCarrDoc\\_19nov\\_10\\_con\\_tab\\_nota.pdf](http://www.cislscuola.it/uploads/media/cislscuola_CS_Dossier_RetrCarrDoc_19nov_10_con_tab_nota.pdf)

CISL Scuola. (2014). *Noi e la Buona Scuola* (pag. 10). Roma: CISL Scuola. Retrieved in January 2016 from: [http://www.cislscuola.it/uploads/media/DOSSIER\\_LI-NEE\\_GUIDA\\_01.pdf](http://www.cislscuola.it/uploads/media/DOSSIER_LI-NEE_GUIDA_01.pdf)

Commission of the European Communities, Directorate-General for education and Culture (2005a). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*. Brussels: Eurydice. doi:10.2797/77414

Department for childrens, schools and families, UK. (2008). *2020 Children and Young People's Workforce Strategy*. Retrieved in January 2016 from: [www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications)

Dipartimento della Funzione Pubblica. (2013). *Il processo di autovalutazione: approfondimento; Linee guida per l'autovalutazione e il miglioramento*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.qualitapa.gov.it/autovalutazione/>

European CAF Resources Centre (2013). *CAF & Education. European Institute of Public Administration*. Retrieved in January 2016 from: [http://qualitapa.gov.it/fileadmin/mirror/i-autovalguid/CAF\\_EDU\\_DEF\\_23\\_12.pdf](http://qualitapa.gov.it/fileadmin/mirror/i-autovalguid/CAF_EDU_DEF_23_12.pdf)

EU, Miur. (2012). *PON FSE "Competenze per lo sviluppo" - PON FESR "Ambienti per l'apprendimento", Piano unitario di valutazione. Rapporto di attuazione*. Retrieved in January 2016 from [http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/secure/allegati/cds\\_2012/05\\_06\\_12\\_1.5\\_e\\_2.5\\_rapporto\\_attuazione\\_pdv.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/secure/allegati/cds_2012/05_06_12_1.5_e_2.5_rapporto_attuazione_pdv.pdf)

European Commission - EACEA; Eurydice. (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

European Commission - EACEA; Eurydice; Eurostat. (2012). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Eurydice.

European Commission - Eurybase (2007/2008). *The Education System in Finland. Brussels*. Retrieved in January 2016 from: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, F. Caena (Eds). Brussels, July, 2013. Retrieved in January 2016 from: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

European Commission-EACEA; Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi:10.2797/512210

Eurydice-Unità italiana. (2002). *Standard professionali per l'insegnamento. Inghilterra e Stati Uniti d'America*. Firenze: Parretti Grafiche.

Eurydice. (2007/08). *Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland. 2007/08*. Retrieved in January 2016 from: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Eurydice. (2013). *Il sistema scolastico italiano*. I Quaderni di Eurydice n. 29. Retrieved in January 2016 from: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///Quaderno\\_per\\_web\\_definitivo.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Quaderno_per_web_definitivo.pdf)

Fortini, F. & Muzzioli, P. (2014). *Quale coerenza fra autovalutazione e valutazione esterna?* Roma, 25 Giugno 2014. Retrieved in January 2016 from: <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/doc.php>

Fracassi, G. (2013). *Il sistema nazionale di valutazione: le idee e le proposte della FLC CGIL*. Intervento al Convegno nazionale Cgil: "Per un governo democratico della scuola. Per un federalismo cooperativo". Roma, 15- 16 gennaio 2013. Retrieved in January 2016 from: <http://www.flcgil.it/tag/federalismo/>

Indire. (2016). *Il bilancio di competenze iniziale*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.indire.it/progetto/neoassunti2015-16/>

Invalsi. (2005). *Risultati del Progetto Pilota 1 (PP1), Risultati del Progetto Pilota 2 (PP2) e Risultati del Progetto Pilota 3 (PP3)*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.invalsi.it/snv2005/pp1.htm>

Invalsi. (2008). *ValSiS - Valutazione di sistema e delle scuole*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.invalsi.it/valsis/>

- Invalsi. (2009). *Il quadro di riferimento per la rilevazione delle informazioni sugli studenti. Questionario studente SNV*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/QdR\\_Questionari\\_09\\_10.pdf](http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/QdR_Questionari_09_10.pdf)
- Invalsi. (2009-2014). *Progetto Nazionale Qualità e Merito - PQM. Rapporto finale della prima parte di progetto (2009-2014)*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=rapporti>
- Invalsi. (2010). *Quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.invalsi.it/valsis/>
- Invalsi. (2011). *Il Progetto VSQ Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole. Il quadro di riferimento e le aree di osservazione del progetto VSQ; Le procedure e gli strumenti di rilevazione della seconda fase del progetto VSQ*. Roma 7-9 Novembre 2011. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc\\_VSQ.php](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_VSQ.php)
- Invalsi. (2012-2013). *Questionario Insegnanti del progetto Valutazione e Miglioramento*;
- Invalsi. (2013). *Un quadro di riferimento dei percorsi valutativi delle scuole*;
- Invalsi. (2014). *La sperimentazione INVALSI sulla valutazione esterna e interna delle scuole. I risultati del Progetto "Valutazione e Miglioramento"*. Retrieved from: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc\\_VM.php](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_VM.php)
- Invalsi. (2012-2013). *Rubrica di valutazione del progetto Valutazione e Miglioramento*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.poppiscuola.it/06\\_PERSONALE%20DIPENDENTE/003\\_VSQ/report%2014\\_2012/Rubriche%20di%20valutazione%20ARIC83000R.pdf](http://www.poppiscuola.it/06_PERSONALE%20DIPENDENTE/003_VSQ/report%2014_2012/Rubriche%20di%20valutazione%20ARIC83000R.pdf)
- Invalsi. (2014). *Questionario scuola. Primo ciclo di istruzione. Anno scolastico 2014/2015 e Questionario scuola. Secondo ciclo di istruzione. Anno scolastico 2014/2015*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.istruzione.it/snv/index.shtml>
- Invalsi, MIUR. (2014). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV\\_24\\_11\\_2014\\_DEF.pdf](http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf)
- Invalsi - Area valutazione scuole. (2014). *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento\\_teorico\\_RAV.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf)
- Invalsi. (2012 a). *Le logiche generali del progetto Vales*;
- Invalsi. (2012 b). *Linee guida per l'autovalutazione. Dal processo al rapporto di autovalutazione*;

Invalsi. (2014). *Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori. Progetti Valutazione e Sviluppo Scuola (VALES) e Valutazione e Miglioramento (VM). Caratteristiche psicometriche e utilizzo delle informazioni nell'autovalutazione delle scuole*. Retrieved in January 2016 from <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/doc.php>

MCE. (2010). *Come riconoscere, valorizzare, valutare: parliamone ancora*. Retrieved in January 2016 from: [http://old.mce-fimem.it/document/down/02\\_12\\_10/valutazione\\_mce.pdf](http://old.mce-fimem.it/document/down/02_12_10/valutazione_mce.pdf)

MCE. (2015). *Il Movimento di Cooperazione Educativa e il disegno di legge Buona Scuola*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.mce-fimem.it/il-mce-alla-commissione-cultura-e-istruzione-del-senato/>

*Memoria depositata in occasione dell'audizione informale del 7.4.2015 presso le Commissioni Riunite VII Camera e 7a Senato sul disegno di legge n. 2994 (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti)*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.cislscuola.it/uploads/media/DdlScuola\\_MemoriaCisl\\_7apr\\_15.pdf](http://www.cislscuola.it/uploads/media/DdlScuola_MemoriaCisl_7apr_15.pdf)

*Memoria FGA per l'audizione sul disegno di legge n. 2994. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Commissione cultura e istruzione di Camera e Senato*. Retrieved in February 2016 from: [http://www.fga.it/uploads/media/fga\\_audizioneDDL\\_2994\\_070415.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/fga_audizioneDDL_2994_070415.pdf)

*Memoria UIL scuola su disegno di legge di riforma del sistema nazionale di istruzione. Audizione Commissioni Cultura Camera e Senato - 7 aprile 2015*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.uil.it/uilscuola/node/3921>

Ministère éducation nationale. (2012). *Les cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires. Étude de l'OCDE. Rapport national de base pour la France*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.oecd.org/edu/school/RapportNationalEvaluationFrance.pdf>

Ministero Istruzione, Università e Ricerca. (2011). *Progetto sperimentale VSQ. Valutazione per lo sviluppo delle scuole*. Retrieved in January 2016 from [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a2e68dbf-96af-45afbfe4-227cfb89c783/progetto\\_vsq.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a2e68dbf-96af-45afbfe4-227cfb89c783/progetto_vsq.pdf)

Ministero Istruzione, Università, Ricerca. (2011). *Progetto sperimentale "Valorizza". Per premiare gli insegnanti che si distinguono per un generale apprezzamento all'interno della scuola. Strumenti e linee guida per la gestione del processo di valutazione*. Retrieved in January 2016 from: <http://docplayer.it/9830718-Ministero-dell-istruzione-dell-universita-e-della-ricerca-dipartimento-per-la-programmazione-e-la-gestione-delle-risorse-umane-finanziarie-e.html>

Ministero Istruzione, Università, Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.



- Ministero Istruzione, Università, Ricerca. (2014). *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*. Retrieved in February 2016 from: [https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs\\_web.pdf?v=0b45ec8](https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=0b45ec8)
- Ministero Istruzione, Università, Ricerca. (2014). *La buona scuola. La consultazione*. Retrieved in February 2016 from: <https://labuonascuola.gov.it/i-numeri-della-partecipazione/>
- OECD. (2009). *Evaluating and rewarding the quality of teachers. International practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2009). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education - Lesson from PISA for the United States*. OECD Publishing. Retrieved in January 2016 from: <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- OECD. (2012). *Finland: a Non Competitive Education for a Competitive Economy, Strong performers and successful reformers in education: lessons from Pisa for Japan*, Paris: OECD Publishing, 93-111. Retrieved in January 2016 from: <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/OECD-Finland-Lessons-for-Japan-2012.pdf>
- OECD. (2012). *Finland: A Non-Competitive Education for a Competitive Economy, in Strong Performers and Successful Reformers In education: lessons from PISA for Japan*. (Pp. 93-111). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Teacher and Learning International Survey. TALIS 2013. Conceptual framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved in January 2016 from: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- OECD. (2014). *Talis 2013 Results, An International perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. Retrieved in November 2015 from: [http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE\\_TALIS\\_Rapporto\\_Internazionale\\_EN.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf)
- OECD. (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of the Teachers. International Practices*. Paris: OECD Publishing. Retrieved in January 2016 from: <http://www.sourceoecd.org/education/9789264061989>

Poliandri, D. (2011). *Il Progetto VSQ Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole. Il quadro di riferimento e le aree di osservazione del progetto VSQ*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Audit/documenti/VSQ/2\\_quadro\\_rif\\_aree\\_oss\\_VSQ.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Audit/documenti/VSQ/2_quadro_rif_aree_oss_VSQ.pdf)

Poliandri, D. (2013). *L'osservazione in classe*. Roma, 22 Novembre, 2013; Poliandri, D. & Romiti, S. (2014). *Progetto valutazione e miglioramento. L'osservazione in classe, la struttura della scheda ssgc e il codebook*. Invalsi. Retrieved in January from: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc\\_VM.php](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_VM.php)

Poliandri, D. (2014). *Fare autovalutazione. Struttura del RAV; Alcune indicazioni dai progetti sperimentali per supportare le scuole*. Intervento nel Seminario di formazione e informazione. Il Rapporto di autovalutazione. Roma, 27-28 Novembre 2014. Retrieved in January 2016 from: [http://www.istruzione.it/sistema\\_valutazione/allegati/Poliandri\\_27nov.pdf](http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/Poliandri_27nov.pdf); [http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Indicazioni\\_dai\\_progetti.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Indicazioni_dai_progetti.pdf)

Poliandri, D., Quadrelli, I., Perazzolo, M., Giampietro, L. & Muzzioli, S. (2014). *L'autovalutazione nelle scuole del progetto Vales*. Roma, 25 Giugno 2014. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/25062014/Approcci\\_strumenti\\_autovalutazione.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/25062014/Approcci_strumenti_autovalutazione.pdf)

Poliandri, D. (2014). *Verso un Sistema Nazionale di Valutazione: processi auto valutativi e uso dei dati*. Roma, 17,18 Novembre 2014. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pqm/doc/slide\\_18-11-14/PQM\\_Presentazione\\_Poliandri.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pqm/doc/slide_18-11-14/PQM_Presentazione_Poliandri.pdf)

Previtali, D. (2015). *Il Sistema Nazionale di Valutazione. La piattaforma operativa unitaria*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/presentazione\\_piattaforma\\_previtali.pdf](http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/presentazione_piattaforma_previtali.pdf)

Quadrelli, I. (2014). *Percorsi di lettura dei dati. Individuazione delle priorità. Intervento nel Seminario di formazione e informazione. Il Rapporto di autovalutazione*. Roma, 27-28 Novembre 2014. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Percorsi\\_di\\_lettura\\_dei\\_dati.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Percorsi_di_lettura_dei_dati.pdf)

Rieti, F. & Sferruzza, A. (2014). *Glossario della qualità*. Roma: Università La Sapienza. Retrieved in January 2016 from: <http://www.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/Glossario-Sito.pdf>

Romiti, S. (2014). *Gli indicatori del RAV: fonti e tipologia di informazioni*. Intervento nel Seminario di formazione e informazione. Il Rapporto di autovalutazione. Roma, 27-28 Novembre 2014. Retrieved in January 2016 from: [http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Gli\\_indicatori\\_del\\_RAV.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Gli_indicatori_del_RAV.pdf)

- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santiago, P., Roseveare, D., van Amelsvoort, G., Manzi, J. & Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal. OECD Review*. Retrieved in February 2016 from: <http://www.oecd.org/education/school/43327186.pdf>
- Schereens, J. (2014). *L'autovalutazione della scuola: una prospettiva internazionale. Intervento nel Seminario di formazione e informazione. Il Rapporto di autovalutazione*. Roma, 27-28 Novembre 2014. Retrieved in January 2016 from: [http://www.istruzione.it/sistema\\_valutazione/allegati/Scheerens\\_def.pdf](http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/Scheerens_def.pdf)
- Storai, F. & Mori, S. (2012). *Progetto di miglioramento VSQ. Valutazione per lo Sviluppo e la Qualità delle Scuole*. Retrieved in January 2016 from: [http://for.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto\\_VSQ.pdf](http://for.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto_VSQ.pdf)
- Training and Development Agency for Schools (TDA). (2011). *Professional Standards for teacher*. London. Retrieved in January 2016 from: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>
- Training and Development Agency for Schools (TDA). (2011). *Standards framework*. London. Retrieved in January 2016 from: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20111218081624/http://tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/downloads.aspx>
- UCIIM. (2014). *La vera scuola; Rapporto Settembre 2014. Osservazioni UCIIM*. Retrieved in January 2016 from: <http://www.uciim.it/>
- Unesco - Cepes. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucarest. Retrieved in January 2016 from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>
- UNESCO. (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all*. Paris: Unesco Publishing. Retrieved in November 2015 from: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr-2013-14-teaching-and-learning-education-for-all-2014-en.pdf>
- UNESCO. (2015). *Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living, in UNESCO, Repositioning Curriculum in Education Quality & Development-Relevance*, Incheon 19-22 May 2015. Republic of Korea: UNESCO International Bureau of Education. Retrieved in January 2016 from: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wef\\_ibe\\_position\\_paper\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wef_ibe_position_paper_eng.pdf)
- WHO. (2003). *Skills for Health, Document 9 Who Information Series on Schools Health*. Retrieved in January 2016 from: [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf)

## RIFERIMENTI NORMATIVI

---

C.M. del 21/12/1999, n. 312. *Valutazione dei Capi d'Istituto.*

Consiglio Europeo Straordinario di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000. *Verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza.*

Contratto Nazionale scuola 1994/1997.

Contratto Nazionale scuola 1998/2001.

Contratto Nazionale scuola 2000/2001.

Contratto Nazionale scuola 2002/2005.

Contratto Nazionale scuola 2004/2005.

Contratto Nazionale scuola 2006/2009.

Contratto Nazionale scuola 2008/2009.

Costituzione finlandese (731/1999), Sezione 125. (FL).

Ddl. del 27/03/2015, n. 2994. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

D. Intermin. del 14/01/2011, n. 3. *Disposizioni sulla destinazione delle somme di cui all'art. 64, comma 9, della legge 133 del 2008 in applicazione dell'art. 8, comma 14 della legge 30 luglio 2010, n. 122.*

D. Lgs 12/02/1993, n. 35. *Riordino della normativa in materia di utilizzazione del personale della scuola, a norma dell'art. 2 della legge 23 ottobre 1992, n. 421.*

D. Lgs del 19/11/2004, n. 286. *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*

D. Lgs del 27/10/2009, n. 150. *Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni.*

D. Lgs del 30/03/2001, n. 165. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.*

D. Lgs del 31/03/1998, n. 112. *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del Capo I della Legge del 15 marzo 1997, n. 59.*

D. Lgs del 31/12/2009, n. 213. *Riordino degli enti di ricerca.*

D.L.vo 20/7/1999, n. 258. *Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale della scienza e della tecnica "Leonardo da Vinci", a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

D.M. del 10/09/2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».*

D.M. del 22/08/2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.*

D.M. del 26/05/1998. *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.*

D.M. del 27/10/2015, n. 850. *Periodo di prova e formazione personale docente.*

D. p. r. del 08/03/1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.*

D.P.R. del 10.4.87, n. 209. *Contratto Nazionale scuola 1985/1987.*

D.P.R. del 21/09/2000, n. 313. *Regolamento recante organizzazione dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione attuativo degli articoli 1 e 3 del decreto legislativo 30 luglio 1999, n. 258.*

D.P.R. del 23.8.88, n. 399. *Contratto Nazionale scuola 1988/1990.*

D.P.R. del 31/05/1974, n. 417. *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello stato.*

*Decreto concernente le qualifiche per il personale docente, n. 986/1998. (FL).*

Decreto del 25 giugno 2008, n. 112. *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria*

Dir. del 12/10/2012, n. 85. *Priorità strategiche dell'Invalsi per gli anni scolastici 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015.*

Dir. Ministeriale del 15/09/2008, n. 74. *Direttiva del MIUR all'Invalsi.*

Dir. Ministeriale del 18/09/2014, n. 11. *Priorità strategiche dell'Invalsi per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017.*

Dir. Ministeriale del 21/05/1997, n. 307. *Istituzione del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione.*

Education Act 2002 (C. 32). (UK).

EU, Recommendation of the European Parliament and of the Council, 18 December 2006, on *Key competences for lifelong learning.*

EU, Report from the Commission of 31 January 2001, *The concrete future objectives of education system.*

L. 26/02/2011, n.10. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 29 dicembre 2010, n. 225, recante proroga di termini previsti da disposizioni legislative e di interventi urgenti in materia tributaria e di sostegno alle imprese e alle famiglie. (Legge Milleproroghe).*

L. del 04/04/2012, n. 35. *Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo. (Semplificazioni).*

L. del 10/03/2000, n. 62. *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione.*

L. del 13/03/1958, n. 165. *Ordinamento delle carriere e trattamento economico del personale insegnante e direttivo degli istituti di istruzione elementare, secondaria e artistica e disposizioni sulla carriera degli ispettori centrali del Ministero della P.I.*

L. del 15/03/1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

L. del 23/10/1992, n. 421. *Delega al Governo per la razionalizzazione e la revisione delle discipline in materia di sanità, di pubblico impiego, di previdenza e di finanza territoriale.*

L. del 30/07/1973, n. 477. *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato.*

L. del 13/07/2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Legge delega n. 53/2003. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2010). *Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (in Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010). (FR).*

Ministero dell'Educazione e della Scienza, 2012. *Projecto de Avaliação do Desempenho Docente. (PL).*

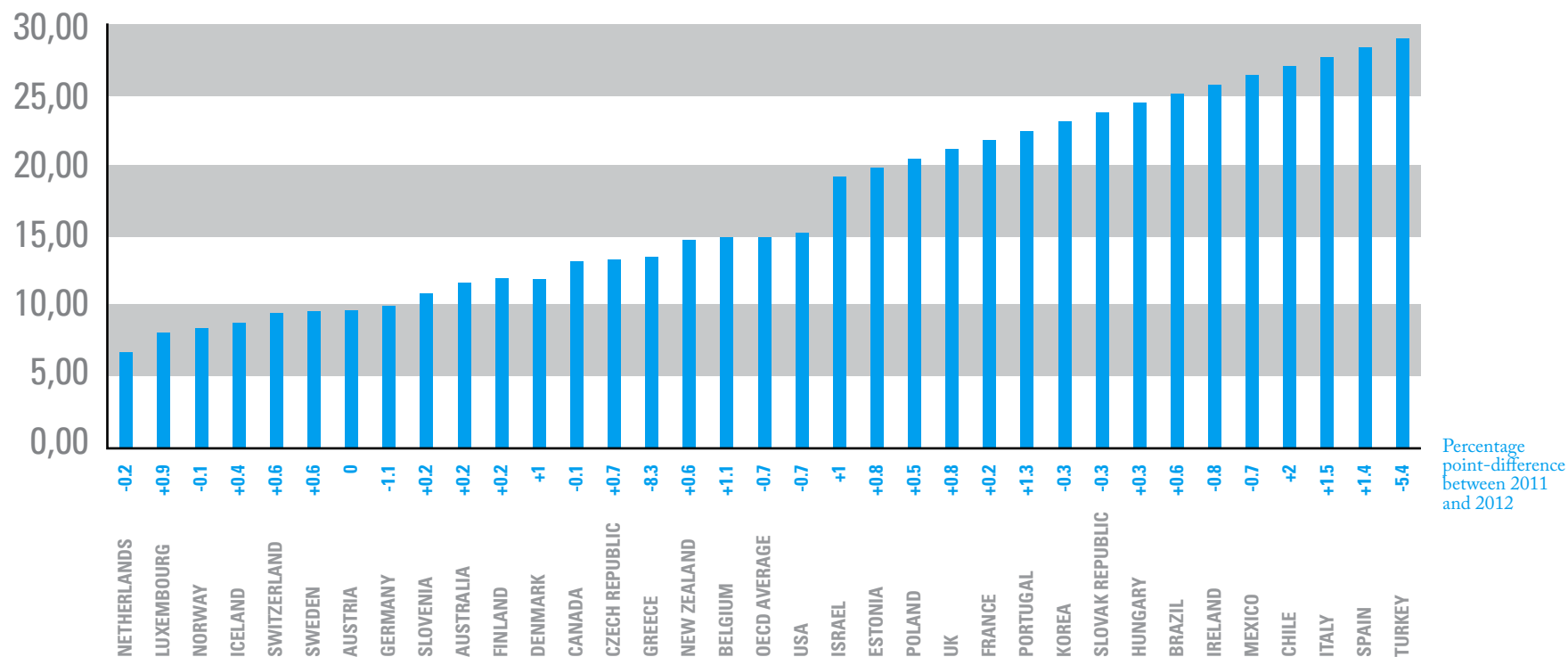
R. D. del 06/05/1923, n. 1024. *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali.*

# ALLEGATI



## Allegato I

### Popolazione NEET\* tra 15-29 anni (2012) e il cambiamento tra il 2011 e il 2012



\*NEET population: People neither employed nor in education or training

Countries are ranked in ascending order of the 2012 percentage of NEET population among 15-29 year-olds with upper secondary or post-secondary non-tertiary education.

Fonte: OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. P. 362.

## Allegato II

### Valutazione degli insegnanti per la gestione della performance (2012)

	QUADRI POLITICI PER LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI						CHI SVOLGE LA VALUTAZIONE?	QUALI INSEGNANTI SONO VALUTATI?	OCCASIONI E FREQUENZA DELLA VALUTAZIONE	CHI DETERMINA LE PROCEDURE?
	Premialità	Iscrizione albo	Valutazione regolare	Promozione	Gest. prestazione	Esame				
Austria							Capo d'istituto [e autorità regionale o statale dell'educazione in caso di disputa (ISCED 2 -3)]	Tutti eccetto gli insegnanti in anno di prova	Annuale (per rinnovo contratto); non periodica (a discrezione del Capo d'istituto)	Autorità centrale dell'educazione
Belgio Fl.							Capo d'istituto e membro dell'organizzazione scolastica	Tutti gli insegnanti	Periodica, al massimo ogni 4 anni	Governo centrale
Belgio Fr.							Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile
Danimarca							Non prevista Periodo di prova di due anni.	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile
Finlandia							Forte selezione in ingresso; sistema di qualità e colloqui annuali con il Capo d'istituto.	Tutti gli insegnanti	Decisa a livello locale (contrattato fra governo locale e unione degli insegnanti).	Autorità locale; Unione degli insegnanti
Estonia							Una speciale commissione	Tutti gli insegnanti	Volontaria	Autorità centrale per l'educazione
Francia							Ispettori Un ispettore ogni 350 insegnanti; valutazione su richiesta ogni 4 anni	Insegnanti pubblici a tempo indeterminato, privati per aumento salario	Mandato periodico, volontario o in caso di scarso rendimento	Autorità centrale per le procedure e rubriche; governo centrale per decreto di valutazione e avanzamento di carriera; valutatori singoli per la scelta degli strumenti
Germania							Capi di istituto E altre figure a seconda dei Land.	Tutti gli insegnanti (nella maggior parte dei Land)	Mandato periodico (4 - 5 anni) o dietro decisione di miglioramento di status (a seconda dei Land)	Autorità statale in tutti i casi; in alcuni Land autorità regionali e provinciali e Unione degli insegnanti
Irlanda							Non disponibile	Non disponibile	Non disponibile	Non disponibile

	QUADRI POLITICI PER LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI						CHI SVOLGE LA VALUTAZIONE?	QUALI INSEGNANTI SONO VALUTATI?	OCCASIONI E FREQUENZA DELLA VALUTAZIONE	CHI DETERMINA LE PROCEDURE?
	Premialità	Iscrizione albo	Valutazione regolare	Promozione	Gest. prestazione	Esame				
Italia							Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile	Non applicabile
Lussemburgo							Ispettore	Tutti gli insegnanti a livello ISCED 1	Dietro decisione di miglioramento di status	Autorità centrale per l'educazione
Paesi bassi							Capi di istituto Responsabile degli insegnanti è il Consiglio di istituto.	Tutti gli insegnanti	Mandato periodico	Governo centrale; corpi organizzativi della scuola
Polonia							Capi d'istituto	Tutti gli insegnanti delle scuole pubbliche (in qualche caso gli insegnanti delle scuole private)	Mandato periodico per la valutazione regolare; su richiesta degli stakeholders; volontaria per miglioramento di status.	Capo d'istituto o Comitato del consiglio scolastico; autorità centrale per l'educazione o governo;
Portogallo							Valutazione interna dagli insegnanti dello stesso istituto, esterna di altro istituto.	Tutti gli insegnanti delle scuole pubbliche	Mandato periodico, ogni 4 anni.	Autorità centrale; scuole
Regno Unito							Capo d'Istituto; altri insegnanti; agenzia indipendente; ispettori scolastici.	Insegnanti; insegnanti con contratto a termine; insegnanti in anno di prova.	Mandato periodico annuale; per le decisioni sullo stato occupazionale (promozione, conversione in contratto permanente). Alcuni Capi d'Istituto osservano gli insegnanti in classe come una parte del reclutamento; prima di una promozione economica ci deve essere una valutazione su standard di alto livello; per chi è nuovo alla professione è previsto un periodo di prova di tre mesi.	Autorità centrale; autorità locale; Consiglio di scuola; Capo d'Istituto; Governo centrale stabilisce il quadro entro il quale le scuole hanno una certa flessibilità nel delineare i loro accordi; il Consiglio di scuola è responsabile di accettare la policy ma il Capo d'Istituto è coinvolto nella stesura.
Repubblica Ceca							Capo d'istituto V. dello staff educativo	Tutti gli insegnanti	In relazione alla decisione di migliorare lo status; a discrezione del Capo d'istituto	
Slovacchia							Capo d'istituto	Tutti gli insegnanti	Mandato periodico annuale	Autorità centrale per l'educazione; Capo d'istituto

	QUADRI POLITICI PER LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI						CHI SVOLGE LA VALUTAZIONE?	QUALI INSEGNANTI SONO VALUTATI?	OCCASIONI E FREQUENZA DELLA VALUTAZIONE	CHI DETERMINA LE PROCEDURE?
	Premialità	Iscrizione albo	Valutazione regolare	Promozione	Gest. prestazione	Esame				
Slovenia							Capo d'istituto	Tutti gli insegnanti	Mandato periodico annuale	Autorità centrale per l'educazione; Capo d'istituto
Spagna							Ispettori (Autorità educative delle Comunità autonome) Un ispettore ogni 400 insegnanti;		Valutazione su richiesta	
Svezia							Agenzia centrale Forte selezione in ingresso; colloqui annuali con il Capo d'istituto	Tutti gli insegnanti	Mandato non periodico; dietro decisione di miglioramento di status; a discrezione del Capo d'istituto; a discrezione dell'Agenzia nazionale per l'educazione	Governo e Agenzia centrale
Ungheria							Capo d'istituto e valutatore esterno	Tutti gli insegnanti	Mandato periodico ogni 2 anni	Autorità centrale per l'educazione o governo; scuole

**Fonte principale:** OECD (2013). *Teachers for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD Publishing. Traduzione e adattamento dell'autrice.

## Allegato III

### Riconoscimenti professionali e sviluppo delle carriere. Contratti dal 1985 ad oggi.

CCNL 1985-1987 (DPR 209/1987) art. 40	"... una successiva commissione mista definirà nuovi criteri di avanzamento di carriera entro il 30/6/1988".
CCNL 1988-1999 (DPR 399/1988) art. 28	"... una successiva contrattazione decentrata nazionale stabilirà anticipazioni di carriera per merito con decorrenza 31/12/1990, attraverso modalità concorsuali".
CCNL 1994-1997 (04/08/1995) art. 27	"...una successiva contrattazione decentrata nazionale stabilirà anticipazioni di carriera mediante titoli di merito con decorrenza 1/01/1996".
CCNL 1994-1997 (04/08/1995) art. 38	"... una successiva contrattazione decentrata nazionale stabilirà figure di sistema ovvero profili di specializzazione della professione docente da definirsi entro il 30/11/1995".
CCNL 1998-2001 (26/ 05/1999) art. 29	"... sarà attribuito un trattamento economico accessorio di £ 6.000.000 a seguito di procedura concorsuale per merito" [il cosiddetto "concorso", di fatto mai realizzato, che anzi contribuì alla caduta dell'allora ministro della pubblica istruzione].
CCNL 2002-2005 (24/07/ 2003) art. 22	"... Le parti stabiliscono di costituire, entro 30 giorni dalla firma definitiva del presente CCNL, una commissione di studio tra ARAN, MIUR e OO.SS. firmatarie del presente CCNL, che, entro il 31.12.2003 elabori le soluzioni possibili, definendone i costi tendenziali, per istituire già nel prossimo biennio contrattuale, qualora sussistano le relative risorse, meccanismi di carriera professionale per i docenti"*.
CCNL 2006-2009 (29/11/ 2007) art. 24	"... Le parti stesse si impegnano a ricercare, in sede contrattuale, in coerenza con lo sviluppo dei processi di valutazione complessiva del sistema nazionale d'istruzione e con risorse specificamente destinate, forme, modalità, procedure e strumenti d'incentivazione e valorizzazione professionale e di carriera degli insegnanti".

Fonte: Spinosi, M.(2010). *Speciale valutazione. Studenti, scuole, professionalità*. Napoli: Tecnodid. Tabella p. 192

\* Cfr. "Voci della scuola" duemilaquattro", Tecnodid, Napoli, 2003, pp 58-59.

## Allegato IV

---

**Progetto sperimentale “Valorizza”**

**ESTRATTO DA:**

**“Strumenti e linee guida per la gestione del processo di valutazione”.**



**PROGETTO SPERIMENTALE  
“VALORIZZA”**

**Per premiare gli insegnanti che si distinguono per un generale  
apprezzamento professionale all'interno della scuola**

**STRUMENTI E LINEE GUIDA  
PER LA GESTIONE DEL  
PROCESSO DI VALUTAZIONE**

---

**Anno 2011**

## Griglia del questionario di autovalutazione per gli insegnanti

### Aree per l'autovalutazione dei docenti:

1. Gestione dell'apprendimento
2. Aggiornamento continuo
3. Rispetto della disciplina
4. Motivazione degli alunni
5. Gestione del gruppo classe
6. Gestione dell'innovazione scolastica
7. Relazioni con i colleghi
8. Relazioni con attori esterni alla scuola
9. Ricerca Didattica ed Educativa

### Scala di risposta:

Mai	Molto raramente	Raramente	Qualche volta	Frequentemente	Spesso	Sempre
1	2	3	4	5	6	7

Se la risposta è dal 4 in poi, viene chiesto di indicare per ogni item quali sono state le azioni specifiche che il docente ha messo in atto.

### Item del questionario (n = 39):

#### 1. Gestione dell'apprendimento

1. Adeguo il programma di lavoro ai bisogni di apprendimento degli alunni, tenendo in considerazione le specificità di ciascuno
9. Alterno durante le mie lezioni differenti metodi di insegnamento per facilitare l'apprendimento degli alunni
17. Spiego i contenuti disciplinari in modo tale che vengano compresi anche dagli alunni che hanno difficoltà
22. Assegno una quantità adeguata di compiti a casa, anche in considerazione del carico di lavoro complessivo degli alunni
27. Adotto modalità trasparenti nelle mie verifiche in modo che ogni alunno possa imparare dai propri errori
31. Organizzo la lezione in maniera flessibile, adeguandola al livello di attenzione presente tra gli alunni
7. Differenzio i miei metodi di insegnamento in base alle necessità dei singoli alunni
23. Tengo conto dei risultati delle verifiche precedenti degli alunni nella successiva programmazione delle lezioni

#### 2. Aggiornamento continuo

2. Aggiorno le mie conoscenze nel settore disciplinare di mia competenza
10. Partecipo di mia iniziativa ai corsi di aggiornamento adatti alle mie esigenze
18. Implemento nell'insegnamento gli approcci innovativi appresi nel tempo
32. Mi aggiornano sui risultati delle recenti ricerche condotte nell'ambito del mio settore disciplinare



### **3. Rispetto della disciplina**

- 3. Faccio rispettare facilmente le regole disciplinari a tutti gli alunni
- 11. Mantengo la disciplina in tutte le classi
- 24. Responsabilizzo tutti gli alunni al rispetto delle regole di classe
- 30. Faccio in modo che tutti gli alunni si comportino educatamente
- 38. Ottengo il rispetto di tutti gli alunni, anche di quelli che hanno un interesse minore per la lezione

### **4. Motivazione degli alunni**

- 4. Trovo le strategie giuste per coinvolgere anche gli alunni poco motivati allo studio
- 12. Motivo a studiare anche gli alunni che sono in difficoltà nell'apprendimento di alcuni contenuti disciplinari
- 20. Incoraggio i miei alunni ad impiegare al meglio tutte le loro potenzialità
- 25. Fornisco a ciascun alunno indicazioni specifiche per migliorare il proprio rendimento scolastico
- 28. Supporto i miei alunni, soprattutto quando incontrano difficoltà
- 19. Promuovo negli alunni la partecipazione attiva, anche in quelli meno interessati ai contenuti della lezione

### **5. Gestione del gruppo classe**

- 5. Stimolo nel gruppo classe la collaborazione, anche nelle situazioni maggiormente caratterizzate da alta competizione
- 13. Gestisco con successo la risoluzione dei vari conflitti che possono emergere nel gruppo classe
- 21. Facilito la collaborazione del gruppo affinché gli alunni possano imparare l'uno dall'altro
- 29. Utilizzo le differenze nel gruppo classe (per età, differenze culturali, linguistiche, presenza di alunni con disabilità, ...) come risorsa per il processo di apprendimento

### **6. Gestione dell'innovazione scolastica**

- 6. Adeguo prontamente il processo di insegnamento/apprendimento ai cambiamenti dei curricula
- 14. Mi avvalgo delle nuove tecnologie e delle opportunità che esse offrono (internet, tecnologie multimediali...)
- 26. Promuovo nella scuola l'innovazione didattica curricolare anche in collaborazione con altre scuole, università e mondo del lavoro

### **7. Relazioni con i colleghi**

- 34. Collaboro con i colleghi, in particolare all'interno dei Consigli di Classe, anche con quelli che hanno giudizi sugli alunni divergenti dai miei
- 15. Mi riacordo con i colleghi che insegnano nella mia classe al fine di lavorare in modo integrato e interdisciplinare
- 36. Stabilisco relazioni con tutti i colleghi anche quelli che hanno metodi d'insegnamento diversi dal mio

### **8. Relazioni con attori esterni alla scuola**

- 8. Collaboro costruttivamente con i genitori, anche con quelli i cui figli non hanno un buon rendimento
- 16. Sviluppo sistematicamente forme di collaborazione costruttiva con le famiglie
- 35. Promuovo il raccordo con le altre agenzie formative e le strutture produttive rappresentative del territorio

**9. Ricerca didattica ed educativa**

- 33. Sviluppo la ricerca didattica ed educativa, individualmente e nei gruppi di lavoro, per qualificare la progettazione e la programmazione collegiale
- 39. Favorisco lo scambio di informazioni, esperienze e materiali didattici nella scuola
- 37. Contribuisco all'acquisizione delle informazioni e dei dati necessari al processo di pianificazione dell'offerta formativa della scuola

## Allegato V

---

**Consultazione nazionale sulle linee guida del Governo “La buona scuola”**

**SCHEMA DI SINTESI DELLA PROPOSTA DELL'ISTITUTO  
ALBERGHIERO “P. ARTUSI” - RECOARO TERME (VI)**



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA  
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL VENETO  
DIREZIONE GENERALE  
Riva de Biasio - S. Croce 1299 - 30135 VENEZIA

**CONSULTAZIONE NAZIONALE SULLE LINEE GUIDA DEL GOVERNO  
"LA BUONA SCUOLA"**

**SCHEDA DI SINTESI**

Istituto	IPSSAR "ARTUSI" RECOARO TERME		
Per il 2° ciclo: ordini di scuola attivati	Professionale		
Numero allievi	1020		
Numero docenti	108		
Numero personale ATA (tecnici+amministrativi)	36		
Dirigente scolastico	GUERRA GIORGIO		

**A. DATI QUANTITATIVI**

E' stata promossa una consultazione su "La Buona Scuola"?	No	
Non è stata avviata alcuna consultazione causa la ristrettezza dei tempi. In ogni caso tutto il personale è stato invitato a partecipare alla consultazione online prevista sul sito gestito dal MIUR.		
Note	Quanto riportato è frutto di una riunione con lo staff di presidenza allargato alle figure strumentali presenti presso la scuola.	

## B. DATI QUALITATIVI

### I DODICI PUNTI DEL DOCUMENTO

<b>1. MAI PIU' PRECARI NELLA SCUOLA</b>	
Proposte alternative	<p>Si entra a tempo indeterminato solo dopo il regolare concorso per essere inseriti in un <b>albo apposito</b> presso ogni scuola.</p> <p>Ogni aspirante si potrà iscrivere in un numero certo di scuole (es. 30 scuole).</p> <p>Il Dirigente Scolastico <b>sceglie</b> dall'albo i nominativi da assumere in funzione dei posti liberi presenti nella scuola. Saranno, se privi di esperienza, seguiti da docenti tutor per due anni, con "esami" finali di idoneità.</p> <p>I docenti assunti hanno l'obbligo di rimanere presso la scuola almeno per tre anni consecutivi, prima di poter chiedere eventuale trasferimento ad altro istituto.</p>
<b>2. DAL 2016 SI ENTRA SOLO PER CONCORSO</b>	
Proposte alternative	<p>Il concorso è solo una prima fase.</p> <p>Dopo essere stati chiamati dal Dirigente Scolastico si fanno due anni di prova con un docente tutor. Se si superano questi due anni si entra a tempo indeterminato con obbligo di rimanere nella scuola per almeno tre anni.</p>
<b>3. BASTA SUPPLENZE</b>	
Proposte alternative	<p>Due proposte:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Si propone un 5% di docenti in più sull'organico di fatto, distribuiti sulle varie classi di concorso presenti nell'istituto. Se non impegnati in supplenze del personale assente seguono le varie attività (progetti??) presenti presso le scuole.</li><li>2. Si propone di "istituzionalizzare" l'unità di lezione ai 50 minuti; in questo modo ogni docente a orario di 18 ore deve "dare" alla scuola 21 moduli; se le lezioni di ogni insegnante sono in media 20 ci sono delle unità di lezione che possono essere utilizzate per la sostituzione dei colleghi assenti. Il tutto a costo zero.</li></ol>
<b>4. LA SCUOLA FA CARRIERA: QUALITÀ, VALUTAZIONE E MERITO</b>	
Proposte alternative	<p>Il merito è fondamentale, due proposte:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Gestito direttamente dal Dirigente Scolastico con l'aiuto dello staff.</li><li>2. Creazione dei quadri intermedi: Istituire figure di sistema (collaboratori del Dirigente Scolastico, funzioni strumentali, coordinatori ecc. che restano in carica per almeno 3 - 4 anni) con retribuzione direttamente in busta paga; in questo modo non sarebbe necessario alcun pagamento da parte della scuola evitando la relativa contrattazione con RSU. (P.S. <i>Normalmente i docenti che ricoprono tali figure sono già docenti tra i più impegnati nella scuola</i>).</li></ol>
<b>5. LA SCUOLA SI AGGIORNA: FORMAZIONE E INNOVAZIONE</b>	
Proposte alternative	<p>Due proposte:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Dopo quattro anni ogni docente deve essere obbligato a frequentare un corso di metodologia didattica, per essere informati e preparati sulle nuove metodologie e per rivedere le proprie modalità di insegnamento.</li><li>2. I docenti dovrebbero rimanere in un istituto scolastico non più di 8 anni; classe di insegnamento permettendo alla fine dell'ottavo anno</li></ol>

	dovrebbe esserci una rotazione in modo da impedire il naturale "afflosciamento" sulla routine di tutti i giorni.
--	--

<b>6. SCUOLA DI VETRO: DATI E PROFILI ON LINE</b>	
---	--

Proposte alternative	
----------------------	--

<b>7. SBLOCCA SCUOLA</b>	
--------------------------	--

Proposte alternative	<p>Sempre maggior autonomia alle scuole con rendicontazioni da parte del Dirigente Scolastico su quanto fatto e sui risultati ottenuti.</p> <p>Ovviamente per essere responsabili dei risultati bisogna essere in grado di poter scegliere il personale per verificare la loro idoneità al servizio e la capacità di mettere in pratica le indicazioni del POF della scuola.</p> <p>E' difficile essere responsabili di una prestazione d'opera eseguita da personale che non si identifica nelle indicazioni del collegio, invocando la libertà di insegnamento e operando senza accordi con i colleghi.</p> <p>Chiamare dalle graduatorie, magari ad anno scolastico iniziato non permette alcun controllo.</p>
----------------------	---

<b>8. LA SCUOLA DIGITALE</b>	
------------------------------	--

Proposte alternative	Implementazione generale unica da parte del ministero per tutte le scuole su standard conosciuti da tutti; l'informatizzazione raggiunta oramai da tutte le scuole sembra essere sufficiente. Quello che sembra mancare è uno standard per tutti.
----------------------	---

<b>9. CULTURA IN CORPORE SANO</b>	
-----------------------------------	--

Proposte alternative	<p>Il corpo è sano quando non ha scorie.</p> <p>Il corpo della scuola potrebbe essere ancor più sano senza una burocrazia soffocante.</p> <p>Autonomia vuol dire responsabilità: bastano le indicazioni nazionali e un controllo sull'operato del Dirigente Scolastico che deve essere rimosso in caso di inadeguatezza o di risultati oggettivamente non in linea con quanto concordato in sede di stipula del contratto.</p> <p>Sembra ovvio però che lo stesso Dirigente deve essere messo nelle condizioni di poter decidere veramente per il bene della scuola e di conseguenza dei ragazzi, organizzando il servizio per l'utenza vera e non per gli operatori di quel servizio.</p>
----------------------	--

<b>10. LE NUOVE ALFABETIZZAZIONI</b>	
--------------------------------------	--

Proposte alternative	<p>Obbligo per tutto il personale:</p> <p>All'atto dell'assunzione deve essere formato sulle problematiche inerente alla problematiche sulla sicurezza sul posto di lavoro, corso antincendio, primo soccorso ecc. ecc.</p> <p>Non è concepibile che ci siano scuole che in base alle varie normative formano tutti i docenti presenti in quell'anno scolastico, spendendo soldi per i corsi, e poi che questi docenti per vari motivi cambiano scuole lasciando il posto ad altri che non hanno alcuna formazione.</p> <p>In queste situazioni una scuola come la mia continua con propri fondi a formare personale che poi per vari motivi non rimangono in sede.</p>
----------------------	---

<b>11. FONDATA SUL LAVORO</b>	
Proposte alternative	Predisporre stage obbligatori per tutti gli studenti del quarto anno di scuola media superiore di secondo grado, dai liceali ai professionali. Il numero di ore di questi stage deve essere commisurato all'indirizzo della scuola: meno per i licei più per i professionali. Il numero delle ore deve essere, entro un intervallo prestabilito, determinato dalla scuola in base alle necessità e funzionalità didattiche.

<b>12. LA SCUOLA PER TUTTI, TUTTI PER LA SCUOLA</b>	
Punti ritenuti interessanti	
Criticità	
Proposte attuative e di miglioramento	
Proposte alternative	
Importanza della tematica in ordine di priorità (vedi nota redazionale punto 5)	

### ALTRI CONTRIBUTI

<b>CONSIDERAZIONI APERTE</b> (in questo spazio è possibile presentare considerazioni complessive sul documento "La Buona Scuola")	
<b>BUONE PRATICHE</b> (in questo spazio è possibile indicare una buona pratica di "buona scuola" dell'Istituto ritenuta particolarmente significativa)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una buona pratica attuata da qualche anno presso l'ARTUSI consiste nella quadrimestralizzazione degli insegnamenti: alcune materie hanno uno sviluppo quadrimestrale permettendo agli allievi di organizzare nel modo migliore possibile lo studio e ottenendo migliori risultati. I dati in possesso hanno confermato che le bocciature e le "sospensioni del giudizio" sono di molto diminuite.</li> <li>2. Una ulteriore proposta: prove parallele per classi parallele con correzione delle prove in modo incrociato. In questo modo gli allievi effettuano un'unica prova e vengono valutati da insegnanti della stessa disciplina ma non dal proprio docente. Normalmente i dati che si ottengono sono scevri dell'effetto alone. Inoltre i docenti devono lavorare nei loro dipartimenti in modo da procedere in modo parallelo. Non esistono quindi differenziazioni tra i vari corsi e il "destino" degli allievi non è legato al docente presente, ma tutti hanno le stesse opportunità.</li> </ol>

## Allegato VI

---

### QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE PER I DOCENTI

I.C. “Il Tessitore” Schio (VI)



### 1- AMBIENTE E RISORSE

		1	2	3	4
A	I locali della scuola sono accoglienti e puliti				
B	Le attrezzature tecnologiche sono adeguate alle necessità didattiche				
C	I laboratori sono funzionali				
D	La palestra e le attrezzature sportive sono adeguate				
E	Le aule sono funzionali all'attività didattica				
F	Gli ambienti scolastici rispettano le norme della sicurezza				
G	Gli spazi esterni rispettano le norme della sicurezza				

Puoi utilizzare lo spazio sottostante per aggiungere ogni altro commento o suggerimento che ritieni utile per la Scuola

PUNTI DI FORZA: -----  
-----

PUNTI DI DEBOLEZZA: -----  
-----  
-----

### 2- ORGANIZZAZIONE (informazione/comunicazione)

		1	2	3	4
A	Il sistema di informazione/comunicazione utilizzato è efficiente				
B	Il sito web facilita l'accesso alle informazioni e alle comunicazioni				
C	Il coordinamento di funzioni strumentali, referenti e collaboratori del DS è appropriato				
D	E' assicurata la regolarità dell'attività scolastica (sostituzioni per uscite didattiche, supplenze)				
E	I collaboratori del DS sono competenti ed efficienti nell'organizzazione del lavoro				

Puoi utilizzare lo spazio sottostante per aggiungere ogni altro commento o suggerimento che ritieni utile per la Scuola

PUNTI DI FORZA: -----  
-----

PUNTI DI DEBOLEZZA: -----  
-----  
-----

### 3- CLIMA (collaborazione DS/ATA/docenti/utenti)

		1	2	3	4
A	Il personale docente è coinvolto nella pianificazione delle attività				
B	Gli organi collegiali programmano regolarmente le attività della scuola				
C	C'è un efficace dialogo professionale fra i docenti				
D	Il dialogo e gli incontri con gli utenti (alunni/famiglie) sono costruttivi				
E	C'è collaborazione tra il personale docente e ATA				
F	Il DS è disponibile a discutere con il personale le problematiche d'istituto				
G	Il DS contribuisce efficacemente alla soluzione dei problemi				

Puoi utilizzare lo spazio sottostante per aggiungere ogni altro commento o suggerimento che ritieni utile per la Scuola

PUNTI DI FORZA: -----  
-----

PUNTI DI DEBOLEZZA: -----  
-----  
-----

**4- RELAZIONI (collaborazioni interne/esterne, incontri, reti..)**

		1	2	3	4
A	Le collaborazioni con enti o esperti esterni sono gestite in modo efficace, con accordi appropriati, assegnazione di responsabilità, definizione di obiettivi, controlli, verifiche, altro..				
B	Le risorse e le opportunità presenti nel territorio sono utilizzate in modo ottimale				
C	L'apertura della scuola al territorio (CTP, enti locali..) arricchisce l'offerta formativa				
D	Il lavoro delle commissioni e dei dipartimenti è una risorsa per l'attività didattica				
E	Il personale di segreteria fornisce supporto in modo adeguato				

Puoi utilizzare lo spazio sottostante per aggiungere ogni altro commento o suggerimento che ritieni utile per la Scuola

PUNTI DI FORZA: -----  
-----

PUNTI DI DEBOLEZZA: -----  
-----  
-----

**5- PRATICHE DIDATTICHE E EDUCATIVE (formazione/pof/efficacia programmazione/risultati invalsi..)**

		1	2	3	4
A	Gli obiettivi educativi sono ben definiti nei progetti inseriti nel POF				
B	Il curriculum e la progettazione didattica sono adeguati e completi				
C	Si realizzano percorsi formativi personalizzati				

D	Gli incontri di progettazione (dipartimenti, coordinamento, plesso) sono sufficienti				
E	Gli incontri di progettazione (dipartimenti, coordinamento, plesso) sono utili				

Puoi utilizzare lo spazio sottostante per aggiungere ogni altro commento o suggerimento che ritieni utile per la Scuola

PUNTI DI FORZA: -----  
-----

PUNTI DI DEBOLEZZA: -----  
-----  
-----

*Grazie per la collaborazione*

**QUESTIONARIO AUTOVALUTAZIONE 2013-14**

**S. TRINITA' (tot. 18)**

		<b>1 - AMBIENTE E RISORSE</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>A</b>	I locali della scuola sono accoglienti e puliti		3	12	3	1
<b>B</b>	Le attrezzature tecnologiche sono adeguate alle necessità didattiche	4	6	7		2
<b>C</b>	I laboratori sono funzionali	1	2	11	3	2
<b>D</b>	La palestra e le attrezzature sportive sono adeguate		2	11	4	2
<b>E</b>	Le aule sono funzionali all'attività didattica		1	11	5	1
<b>F</b>	Gli ambienti scolastici rispettano le norme della sicurezza		3	11	3	2
<b>G</b>	Gli spazi esterni rispettano le norme della sicurezza		2	14	2	1

		<b>2 - ORGANIZZAZIONE (informazione/comunicazione)</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>A</b>	Il sistema di informazione/comunicazione utilizzato è efficiente		1	14	3	1
<b>B</b>	Il sito web facilita l'accesso alle informazioni e alle comunicazioni		4	11	2	2
<b>C</b>	Il coordinamento di funzioni strumentali, referenti e collaboratori del DS è appropriato		2	11	5	1
<b>D</b>	E' assicurata la regolarità dell'attività scolastica (sostituzioni per uscite didattiche, supplenze)		3	10	4	2
<b>E</b>	I collaboratori del DS sono competenti ed efficienti nell'organizzazione del lavoro			14	4	

		<b>3 - CLIMA (collaborazione DS/ATA/docenti/utenti)</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>A</b>	Il personale docente è coinvolto nella pianificazione delle attività			10	7	2
<b>B</b>	Gli organi collegiali programmano regolarmente le attività della scuola			9	8	2
<b>C</b>	C'è un efficace dialogo professionale fra i docenti			15	3	1
<b>D</b>	Il dialogo e gli incontri con gli utenti (alunni/famiglie) sono costruttivi		1	12	4	2
<b>E</b>	C'è collaborazione tra il personale docente e ATA		4	11	3	1

<b>F</b>	Il DS è disponibile a discutere con il personale le problematiche d'istituto		1	13	4	1
<b>G</b>	Il DS contribuisce efficacemente alla soluzione dei problemi		1	13	3	2

<b>4 - RELAZIONI (collaborazioni interne/esterne, incontri, reti..)</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>A</b>	Le collaborazioni con enti o esperti esterni sono gestite in modo efficace, con accordi appropriati, assegnazione di responsabilità, definizione di obiettivi, controlli, verifiche, altro..		3	11	3	2
<b>B</b>	Le risorse e le opportunità presenti nel territorio sono utilizzate in modo ottimale		4	9	4	2
<b>C</b>	L'apertura della scuola al territorio (CTP, enti locali..) arricchisce l'offerta formativa		1	11	6	1
<b>D</b>	Il lavoro delle commissioni e dei dipartimenti è una risorsa per l'attività didattica		4	9	3	3
<b>E</b>	Il personale di segreteria fornisce supporto in modo adeguato		1	15	3	

<b>5 - PRATICHE DIDATTICHE E EDUCATIVE (formazione/pof/efficacia programmazione/risultati invalsi..)</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>A</b>	Gli obiettivi educativi sono ben definiti nei progetti inseriti nel POF		1	11	6	1
<b>B</b>	Il curricolo e la progettazione didattica sono adeguati e completi		2	13	4	
<b>C</b>	Si realizzano percorsi formativi personalizzati			13	3	3
<b>D</b>	Gli incontri di progettazione (dipartimenti, coordinamento, plesso) sono sufficienti	1	1	14	3	
<b>E</b>	Gli incontri di progettazione (dipartimenti, coordinamento, plesso) sono utili	1*	3	12	3	1

- 1= per niente d'accordo;**  
**2= poco d'accordo;**  
**3= d'accordo;**  
**4= pienamente d'accordo**

## Allegato VII

### Dati su alunni - classi - docenti e insegnamenti degli istituti coinvolti

	ALUNNI	DOCENTI
Istituto Comprensivo "G. Marconi" - Altavilla Vicentina (VI) <i>http://wp.scuolealtavilla.it/</i> <b>4 plessi:</b> 1 infanzia, 2 primaria, 1 sec. primo grado	1034	101
"B. Munari" - infanzia	104	9
"Anna Frank" - primaria	376 (17 classi)	55 (di cui 7 sostegno) = 53 a t. indeterminato + 2 a t. determinato
"Da Vinci" - primaria	231 (10 classi)	
"G. Marconi" - Sec. Primo grado	323 (15 classi)	37 = 32 a t. indeterminato + 5 a t. determinato
Liceo scientifico "G.B. Quadri" - Vicenza <i>http://www.liceoquadri.it/index.php</i> <b>1 plesso</b>	1418 (57 classi)	98 = 92 a t. indeterminato + 6 a t. determinato
<b>Liceo scientifico Insegnamenti</b>	<b>Liceo scientifico - scienze applicate Insegnamenti</b>	<b>Liceo scientifico - economico sociale Insegnamenti</b>
Lingua e lett. Italiana Lingua e lett. Latina Lingua e lett. Straniera Storia Filosofia Geografia e storia Scienze naturali Fisica Matematica Disegno e storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative	Lingua e lett. Italiana Lingua e lett. Straniera Storia Filosofia Geografia e storia Scienze naturali Fisica Matematica Informatica Disegno e storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative	Lingua e lett. Italiana Lingua e cultura Straniera 1 Lingua e cultura Straniera 2 (francese o tedesco) Storia Filosofia Geografia e storia Scienze umane Diritto ed economia politica Scienze naturali Fisica Matematica Storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative

	ALUNNI	DOCENTI
Istituto Professionale di Stato per i Servizi alberghieri e della Ristorazione - Recoaro Terme (VI) <a href="http://www.artusi.gov.it/">http://www.artusi.gov.it/</a> <b>1 plesso</b>	1000 (42 classi)	104 (di cui 19 di sostegno) = 60 a t. indeterminato + 44 a t. determinato
	<p>INDIRIZZI PRESENTI</p> <p>Accoglienza turistica Enogastronomia Prodotti dolciari artigianali e industriali (pasticceria) Sala e vendita</p> <p>ELENCO DELLE DISCIPLINE PRESENTI NEI VARI CORSI DI STUDI</p> <p>Lingua e lett. Italiana Storia Matematica Lingua inglese Seconda lingua straniera Scienze integrate (della Terra, Fisica, Chimica) Scienza degli alimenti Diritto e economia (biennio) Tecniche amministrative per le strutture ricettive Laboratorio: Enogastronomia, Pasticceria, Sala e vendita, Accoglienza turistica Tecniche di comunicazione Scienza degli alimenti-pasticceria Analisi e controlli chimici dei prodotti alimentari Tecniche di organizzazione e gestione dei processi produttivi Scienze motorie e sportive</p>	
Istituto Professionale di Stato "B. Montagna" (VI) <a href="http://www.montagna.gov.it/">http://www.montagna.gov.it/</a> <b>2 plessi</b>	862	87
IPS	752 (35 classi)	87 (di cui 14 di sostegno) = 73 a t. indeterminato + 14 a t. determinato
IPS serale	110 (5 classi)	

	ALUNNI	DOCENTI
<p><b>Area comune</b> Lingua e letteratura italiana Lingua e cultura straniera Storia e geografia Storia Filosofia Matematica Fisica Scienze naturali Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative</p> <p><b>Liceo artistico della grafica</b> Storia dell'arte Discipline grafiche e pittoriche Discipline geometriche Discipline plastiche e scultoree Laboratorio artistico Laboratorio grafico Discipline grafiche</p>	<p><b>Area comune</b> Lingua e letteratura italiana Lingua inglese Storia Matematica Diritto e economia Scienze integrate (della Terra e Biologia) Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative</p> <p><b>Produzioni audiovisive</b> Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica Scienze integrate (Fisica, Chimica) Tecnologie dell'informazione e della comunicazione Laboratori tecnologici ed esercitazioni Tecnologie applicate ai materiali e ai processi produttivi Tecniche di produzione e di organizzazione Tecniche di gestione e conduzione di macchinari e impianti Storia delle arti visive Linguaggi e tecniche della progettazione e comunicazione audiovisiva</p>	<p><b>Produzioni Tessili Sartoriali</b> Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica Scienze integrate (Fisica, Chimica) Tecnologie dell'informazione e della comunicazione Laboratori tecnologici ed esercitazioni Tecnologie applicate ai materiali e ai processi produttivi Progettazione tessile abbigliamento, moda e costume Tecniche di distribuzione e marketing</p> <p><b>Servizi socio-sanitari</b> Scienze integrate (Fisica, Chimica) Scienze umane sociali Elementi di storia dell'arte e espressioni grafiche Educazione musicale Metodologie operative Seconda lingua straniera Igiene e cultura medico-sanitaria Psicologia generale ed applicata Diritto e legislazione socio-sanitaria Tecnica amministrativa e ed economia sociale</p>
Istituto Comprensivo 3 "Il tessitore", Schio (VI) <a href="http://www.iltessitore.gov.it/">http://www.iltessitore.gov.it/</a> <b>7 plessi:</b> 2 infanzia, 3 primaria, 1 sec. Primo grado, Centro Territoriale Permanente	1102	106 = 92 a t. indeterminato + 14 a t. determinato
"S. Maria del Pornaro" - infanzia	36	6 (di cui 2 sostegno) = 5 a t. indeterminato + 1 a t. determinato
"S.S. Trinità" - infanzia	104	21 (di cui 6 sostegno) a t. indeterminato
"A. Palladio" - primaria	339 (16 classi)	46 (di cui 4 sostegno) = 41 a t. indeterminato + 5 a t. determinato
"G.B. Cipani" - Poleo - primaria	126 (8 classi)	
"Giovanni XXIII" - S. Ulderico - primaria	65 (4 classi)	
"P. Maraschin"- Sec. Primo grado	382 (16 classi)	33 (di cui 5 di sostegno) = 26 a t. indeterminato + 7 a t. determinato
Centro Territoriale Permanente		7 (messi a disposizione dall'Ufficio Scolastico Regionale)

	ALUNNI	DOCENTI
Istituto Comprensivo "A. Faedo" - Chiampo (VI) <a href="http://www.icchiampo.gov.it/">http://www.icchiampo.gov.it/</a> <b>6 plessi:</b> 2 infanzia, 3 primaria, 1 sec. Primo grado		
Scuola Infanzia via Fogazzaro	252	
Scuola Infanzia "Portinari"		
Scuola Primaria "Arso"	118 (5 classi)	
Scuola Primaria "Portinari"	99 (6 classi)	51 (di cui 9 di sostegno) = 39 a t. indeterminato + 12 a t. determinato
Scuola Primaria Capoluogo	432 (21 classi)	
Scuola Media Statale "S. Negro"	349 (15 classi)	34 (di cui 7 di sostegno) = 25 a t. indeterminato + 9 a t. determinato
Liceo "G.B. Brocchi" - Bassano del Grappa (VI). <a href="http://www.liceobrocchi.vi.it/">http://www.liceobrocchi.vi.it/</a> <b>1 plesso</b>		
<b>Liceo classico Insegnamenti</b> Lingua e letteratura italiana Lingua e cultura latina Lingua e cultura greca Lingua e cultura straniera Storia Storia e geografia Filosofia Matematica Fisica Scienze naturali Storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative	<b>Liceo linguistico Insegnamenti</b> Lingua e letteratura italiana Lingua latina Lingua e cultura straniera 1 Lingua e cultura straniera 2 Lingua e cultura straniera 3 Storia e geografia Storia Filosofia Matematica Fisica Scienze naturali Storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative	<b>Liceo scientifico Insegnamenti</b> Lingua e letteratura italiana Lingua latina Lingua e cultura straniera 1 Storia e geografia Storia Filosofia Matematica Fisica Scienze naturali Disegno e storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative
<b>Liceo scienze applicate Insegnamenti</b> Lingua e letteratura italiana Laboratorio di italiano Lingua e cultura straniera 1 Storia e geografia Storia Filosofia Matematica Informatica Fisica Scienze naturali Disegno e storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative	<b>Liceo scienze umane Insegnamenti</b> Lingua e letteratura italiana Lingua e cultura latina Lingua e cultura straniera 1 Storia e geografia Storia Filosofia Scienze umane Diritto ed Economia Matematica Fisica Scienze naturali Storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione cattolica o attività alternative	<b>Liceo economico - sociale Insegnamenti</b> Lingua e letteratura italiana Lingua e cultura straniera Storia e geografia Storia Filosofia Scienze umane Diritto ed Economia politica Matematica Fisica Scienze naturali Storia dell'arte Scienze motorie e sportive Religione o attività alternative



## Allegato VIII

### Questionario sulla partecipazione a progetti di valutazione

Istituto Comprensivo "Marconi" di Altavilla Vicentina (VI).

Preside dott. Antonio Fortuna

Progetti di valutazione/qualità ai quali ha partecipato l'Istituto/il dirigente	In che anni scolastici	Ente promotore - finanziatore	Numero dei docenti interessati	Numero degli studenti interessati	Il progetto comprende la formazione	Il progetto comprende processi auto-valutativi	I processi autovalutativi interessano il singolo docente
ISO 9001_2000	2001-2002 2002-2003	Istituto Comprensivo "Marconi"	Circa 80 ogni anno scolastico	Circa 770 nel 2001 Circa 810 nel 2002	44 ore con AICQ di Mestre (VE) "Come si attua un sistema di gestione della qualità secondo la norma ISO". 20 ore per i valutatori interni	Sì	Sì
CAF	2006-2007			880		Sì	Sì
Lean Organization	2011			1030	CUOA Altavilla Vicentina (VI)	Sì	Sì
SIQUS	2003-2013	USR Veneto - Istituto Superiore Montagna di Vicenza	Un numero di docenti tra gli 80 del 2002 ai 100 del 2011 2002 n.79 2003 n.82 2004 n.85 2005 n.90 2006 n.90 2007 n.94 2008 n.90 2009 n.90 2010 n.98 2011 n.100	Un numero di studenti tra i 770 del 2002 ai 1030 del 2012			I progetti precedenti si sono svolti all'interno del progetto SIQUS

## Liceo Scientifico "Quadri", Vicenza.

Preside prof. Edoardo Adorno

Progetti di valutazione/qualità ai quali ha partecipato l'Istituto/il dirigente	In che anni scolastici	Ente promotore - finanziatore	Numero dei docenti interessati	Numero degli studenti interessati	Il progetto comprende la formazione	Il progetto comprende processi auto-valutativi	I processi autovalutativi interessano il singolo docente
Progetto SIQUS 1997-2004 "Einaudi" Bassano	... 1998/1999 1999/2000 2000/2001 2001/2002 2001/2003 2003/2004			1156 1092 1077 1063 1080 1085	Sì	Sì	Sì
Liceo scientifico "Quadri" Vicenza	2004-2015			Circa 1000	No	Sì	Sì

## Istituto Comprensivo n°3, "Il tessitore", Schio (VI)

Preside prof. Tagliapietra

Progetti di valutazione/qualità ai quali ha partecipato l'Istituto/il dirigente	In che anni scolastici	Ente promotore - finanziatore	Numero dei docenti interessati	Numero degli studenti interessati	Il progetto comprende la formazione	Il progetto comprende processi auto-valutativi	I processi autovalutativi interessano il singolo docente
Progetto CAF I.C. Fara	2005/2006 2006/2007 2007/2008		50		Sì (2 docenti)	Sì	Sì
Progetto di autovalutazione d'Istituto	2013/2014		121				