

Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica

A new expertise to support school's self-assessment

Daniela Robasto^a

^a *Università degli Studi di Parma*, daniela.robasto@unipr.it

Abstract

Il D.P.R. n. 80/2013 ha segnato un percorso volto a innestare nella scuola italiana la cultura della valutazione. A circa un anno dalla chiusura della prima fase autovalutativa, avviata a livello sistemico, risulta interessante mettere a controllo quanto tale azione stia effettivamente conducendo ad un reale processo di autovalutazione in chi opera all'interno della scuola. Ciò che attualmente è possibile analizzare sono i Rapporti di Autovalutazione (RAV): cioè l'output prodotto da ciascun istituto a seguito di un processo autovalutativo, sulla base del quale sono stati stilati i Piani di Miglioramento (PdM). La presente ricerca, a partire dall'analisi dei campi aperti presenti nei RAV pubblicati su "Scuola in Chiaro", si pone l'obiettivo di mettere a controllo l'*expertise mobilitata* nella stesura dei rapporti di autovalutazione, nonché eventuali gap di competenze della professionalità docente, gap che potrebbero essere colmati con piani di formazione progettati ad hoc, al fine di supportare un processo di miglioramento (delle competenze dei docenti prima e degli istituti poi) realistico e perseguibile.

Parole chiave: expertise dei docenti; autovalutazione; bisogni formativi; cultura dell'evidenza.

Abstract

The D.P.R. n. 80/2013 has started a process to introduce in the Italian school the culture of evaluation. After a year about the completion of the first phase of self-evaluation, managed at the systemic level, it is interesting to check if the process is moving toward the target for the persons who work inside the school system. Now is possible to analyze the Self-Assessment Reports (RAV), the output produced by each institution as a result of a self-rating process. RAV are the bases for the issue of the Improvement Plans (PdM). This research, starting from the analysis of open fields of the RAV posted online, has the objective to check the *mobilized expertise* in the drafting of the self-assessment reports and discover the possible gaps in the expertise of the teachers. The gaps could be filled with training plans developed specifically in order to support a realistic and actionable improvement process.

Keywords: teacher expertise; self-assessment; training needs; evidence culture.

1. Riferimenti normativi e nuove richieste di competenze al mondo scuola

Con la nota 4.173 del 15 aprile 2016 sono stati riaperti i termini per la modifica dei Rapporti di Autovalutazione degli istituti scolastici (RAV) già caricati sul portale “Scuola in Chiaro” al termine del precedente anno scolastico. Come recita la nota 4.173, ogni dirigente scolastico con il supporto del nucleo di autovalutazione, potrà decidere se mantenere o rivedere l’analisi precedentemente documentata nel RAV, prevedendo tre possibili azioni in merito al materiale già precedentemente caricato: la conferma, la revisione o una nuova compilazione, possibile quest’ultima solo in casi particolari. I termini di revisione del RAV previsti dalla nota sono circa due mesi, comunque entro il 30 giugno 2016. La nota tuttavia non si limita a comunicare alle scuole la riapertura del sistema di caricamento RAV ma aggiunge una sottolineatura che potremmo definire strategica nell’ottica di rimarcare un’expertise attesa: “Nel riesame del RAV è opportuno porre una particolare attenzione alla definizione delle priorità e dei traguardi, in quanto è nella sezione n. 5 del RAV (Individuazione delle priorità) che si sono riscontrate le maggiori difficoltà...”.

Per comprendere perché tale sottolineatura non sia di natura puramente formale ma ribadisca un nucleo di competenze essenziali alla buona riuscita del processo di autovalutazione, è necessario fare un passo indietro e ripercorre alcuni recenti riferimenti legislativi che hanno preceduto tale nota. È infatti con il D.P.R. n. 80/2013 che sono state emanate le norme regolamentari concernenti il sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione¹, infatti tale decreto disciplina, all’art. 6, comma 1, il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche, che si sviluppa in quattro fasi, “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 per il coordinamento funzionale del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Tali fasi sono a loro volta suddivise in stadi, su cui si sta attualmente articolando il processo di valutazione delle istituzioni scolastiche.

Si riportano di seguito alcuni estratti del processo indicato e relativi stadi:

- autovalutazione delle istituzioni scolastiche, composta da:
 - analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall’Invalsi, oltre a “ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola”;
 - elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall’Invalsi, e formulazione di un piano di miglioramento;
- valutazione esterna, determinata da:
 - individuazione da parte dell’Invalsi delle situazioni da sottoporre a verifica, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia previamente definiti dall’Invalsi;

¹ Così dando attuazione al Decreto Legge n. 225 del 29 dicembre 2010, convertito in Legge n. 10 del 26 febbraio 2011. A sua volta tale norma costituisce l’attuazione, in ambito scolastico, di quanto già previsto in via generale “in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni” dal D. Lgs. n. 150/2009, non a caso più volte citato dal D.L. n. 225/2010.

- visite dei nuclei di valutazione esterna²;
- ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai predetti nuclei di valutazione esterna;
- azioni di miglioramento, sviluppate in: definizione e attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi anche con il supporto dell'Indire o attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali (da attuarsi “nei limiti delle risorse umane e finanziarie disponibili e senza determinare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica”);
- rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche, tramite la pubblicazione e la diffusione dei risultati raggiunti.

L'art. 6, comma 4, prevede che le azioni di miglioramento (ovvero la fase *c* individuata dal sopracitato art. 6, comma 1), oltre che a raggiungere gli obiettivi del SNV posti dall'art. 2 del D.P.R. n. 80/2013, siano intese anche a perseguire un'ulteriore finalità, che consiste nell'evidenziare le aree di miglioramento organizzativo e gestionale delle istituzioni scolastiche direttamente riconducibili al dirigente scolastico, “ai fini della valutazione dei risultati della sua azione dirigenziale”³. Il successivo comma 5 dispone che i piani di miglioramento⁴, con i risultati conseguiti dalle singole istituzioni scolastiche, vengano comunicati al direttore generale del competente Ufficio Scolastico Regionale, che ne terrà conto “ai fini della individuazione degli obiettivi da assegnare al dirigente scolastico in sede di conferimento del successivo incarico e della valutazione di cui al comma 4”.

Ça va sans dire che il D.P.R. n. 80/2013 contribuisce a definire ulteriormente un processo di valutazione già previsto anni addietro da norme primarie, e che dovrebbe arrivare altresì ad identificare: azioni dirigenziali efficaci, azioni dirigenziali migliorabili e azioni dirigenziali fallimentari (o apparentemente tali) su cui tuttavia non risultano ancora del tutto chiare le ricadute di tale (negativa) identificazione sul piano di carriera del dirigente⁵.

² I nuclei di valutazione esterna – previsti dall'art. 6, comma 2, del D.P.R. n. 80/2013 – sono composti da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti scelti da un apposito elenco (a sua volta costituito – ai sensi dell'art. 3, comma 1, lett. f – secondo modalità definite dall'Invalsi, sulla base di criteri generali definiti dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca).

³ A tal fine sono richiamati dalla norma sia il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro sia l'art. 25 del D. Lgs. n. 165 del 30 marzo 2001, in base al quale i dirigenti scolastici “rispondono, agli effetti dell'articolo 21, in ordine ai risultati, che sono valutati tenuto conto della specificità delle funzioni e sulla base delle verifiche effettuate da un nucleo di valutazione istituito presso l'amministrazione scolastica regionale, presieduto da un dirigente e composto da esperti anche non appartenenti all'amministrazione stessa” (l'art. 21 concerne, in via generale, la responsabilità dei dirigenti pubblici, atteso che il D. Lgs. n. 165/2001 contiene le norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche).

⁴ Ad essi fa riferimento la fase *a* dell'art. 6, comma 1. Per la loro definizione le istituzioni scolastiche possono avvalersi del supporto dell'Indire, come contemplato dall'art. 4 del D.P.R. n. 80/2013.

⁵ La valutazione dei dirigenti scolastici è effettuata ai sensi del sopracitato art. 25, comma 1, del D. Lgs. n. 165/2001. Sempre con riferimento alla valutazione dei dirigenti scolastici, la L. n. 107/2015 (su cui *infra*) prevede che nell'individuazione degli indicatori per condurre tale valutazione “si tiene conto del contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione ai sensi del regolamento di cui al D.P.R. n. 80/2013, in coerenza con le disposizioni contenute nel D. Lgs. 150/2009, e dei seguenti criteri generali: a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati,

Al D.P.R. n. 80/2013 sono seguite ulteriori norme ministeriali dirette a darvi attuazione⁶, tra le quali segnaliamo in particolare la Nota n. 1.738 del 2 marzo 2015, indicante gli “Orientamenti per l’elaborazione del Rapporto di Autovalutazione”, e che pertanto consente di comprendere empiricamente che cosa debba intendersi per autovalutazione dell’istituzione scolastica. La Nota contiene alcuni elementi essenziali per l’elaborazione del Rapporto di Autovalutazione oltre che la mappa dei relativi indicatori. Dal format si ricava l’articolazione dei RAV in 5 sezioni:

1. il contesto e le risorse;
2. gli esiti degli studenti;
3. i processi messi in atto dalla scuola;
4. il processo di autovalutazione;
5. le priorità su cui si intende agire al fine di migliorare gli esiti, in vista della predisposizione di un piano di miglioramento.

Come previsto dalla Nota ministeriale n. 3.746 del 30 aprile 2015, una volta terminata la compilazione del RAV in ogni sua parte, la scuola ha attivato la funzione *pubblica il RAV*, che ha permesso di renderlo disponibile nell’apposita sezione del portale MIUR dedicata alla Valutazione, “Scuola in Chiaro”. Ciò ha reso possibile a qualsiasi individuo navigare i RAV⁷ degli istituti scolastici italiani.

2. Il progetto di ricerca

A seguito di tale inquadramento normativo, sono sorti alcuni problemi di carattere conoscitivo in riferimento alle competenze mobilitate per giungere al rapporto di autovalutazione di istituto. Ci si è dunque chiesti: come il personale docente abbia interpretato la consegna dell’autovalutazione introdotta dal D.P.R. n. 80/2013; come si sia composto il team che ha poi concretamente predisposto il RAV; quali siano state le competenze reputate necessarie all’elaborazione del RAV su cui si è compiuta tale scelta; quali siano i punti di forza e di debolezza dei RAV sinora pubblicati su “Scuola in Chiaro”. Il presente contributo intende fornire alcune riflessioni in riferimento a quest’ultimo interrogativo di ricerca; l’evidenza empirica su cui poggia il contributo sono i RAV: cioè

correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell’azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell’incarico triennale; b) valorizzazione dell’impegno e dei meriti professionali del personale dell’istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; c) apprezzamento del proprio operato all’interno della comunità professionale e sociale; d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell’ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale; e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole”.

⁶ Come la Direttiva del Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca n. 11 del 18 settembre 2014, recante indicazioni sulle “Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014-15, 2015-16 e 2016-17”, cui sono seguite la Circolare del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca n. 47 del 21 ottobre 2014 e la Nota ministeriale n. 429 del 6 febbraio 2015.

⁷ L’espressione è mutuata letteralmente dalla funzione “Naviga il RAV”, che lancia l’apertura dei RAV successivamente alla scelta dell’Istituto di cui si intende scaricare il Rapporto di Autovalutazione. Dalla stessa pagina web è inoltre possibile scaricare il PTOF.

L'output prodotto (e pubblicato) da ciascun istituto a seguito di un processo autovalutativo. Obiettivo dell'analisi presente è pertanto quello di individuare nella stesura di tali rapporti, eventuali gap di competenze e punti di forza della professionalità dei docenti. L'ipotesi sottesa è che i docenti che hanno predisposto i RAV non abbiano sufficienti competenze docimologiche utili a stilare un piano di autovalutazione e che le sezioni di autovalutazione presenti nei RAV attualmente presentino misconcezioni e prassi educative non supportate dalla ricerca empirica in ambito pedagogico e che pertanto l'analisi di tali campi aperti possa fornire utili indicazioni sui bisogni formativi palesi su cui riprogettare, sulla base di evidenze mirate, una nuova professionalità docente.

La strategia della presente ricerca può essere definita a metodo misto (o multimetodo a disegno sequenziale esplorativo) (Creswell & Plano Clark, 2011) con un avvio di stampo esplorativo, con strumenti di analisi dei RAV a basso grado di strutturazione (prevalentemente carta-matita e analisi della frequenza lessicale⁸) e un secondo step, condotto con ricerca standard, tramite strumenti di raccolta dati a più alto grado di strutturazione (griglia di valutazione dei RAV⁹; questionario auto-compilato semi-strutturato).

La popolazione di riferimento è rappresentata dagli 8.644 istituti scolastici statali, con codice meccanografico attivo¹⁰ (MIUR, 2011). Il campionamento è randomizzato da popolazione finita, con estrazione casuale del codice meccanografico senza reimbussolamento di questo a seguito di estrazione casuale. La numerosità campionaria attualmente è stabilizzata a 65 istituti scolastici, con una numerosità attesa di 150 istituti, al termine della ricerca.

3. Primi estratti di RAV. Evidenze di mancata expertise

Da una prima consultazione di 65 RAV affiora dal mondo scuola ancora una certa difficoltà nell'interpretare i dati del singolo istituto, resi disponibili a livello ministeriale dall'Invalsi. I dati ministeriali, scorporati per scuola, avrebbero dovuto costituire l'evidenza su cui avviare una riflessione d'istituto autovalutativa.

Per la natura stessa del format RAV predisposto, infatti, le sezioni precedenti a quelle di valutazione, presentano la distribuzione di frequenza della situazione rilevata sul singolo codice meccanografico e quella di situazioni scolastiche simili, in riferimento ai vari campi oggetto di valutazione (*contesto, esiti, processi messi in atto dalla scuola*, come da indice RAV). Il singolo istituto ha quindi avuto modo di poter effettuare un – quasi – immediato raffronto tra la propria situazione e i valori medi della Regione di appartenenza, della macro

⁸ La parte di analisi della frequenza lessicale non viene riportata all'interno del presente articolo in quanto oggetto di prossima pubblicazione. I due software presi a riferimento saranno TextLab e NVivo.

⁹ La griglia di valutazione semi-strutturata, attualmente si focalizza sull'individuare la presenza o l'assenza di risposta puntuale alle domande guida proposte nel format del RAV.

¹⁰ Il database (consultabile a http://archivio.pubblica.istruzione.it/anagrafica_scuole/statali.shtml) è diviso in matrici regionali. La matrice nazionale a 14.263 codici è stata composta dall'autrice.

area geografica nazionale di riferimento, nonché il riferimento all'ESCS¹¹ nelle parti del RAV in cui si confrontano gli esiti degli alunni.

1.4 Risorse professionali

CODICE INDICATORE	NOME INDICATORE	CODICE DESCRITTORE	DESCRITTORE	Fonte
1.4.a	Caratteristiche degli insegnanti	1.4.a.1	Tipologia di contratto degli insegnanti	MIUR
		1.4.a.2	Insegnanti a tempo indeterminato per fasce di età	MIUR
		1.4.a.3	Titoli in possesso degli insegnanti a tempo indeterminato	MIUR
		1.4.a.4	Insegnanti a tempo indeterminato per anni di servizio nella scuola (stabilità)	MIUR INVALSI Questionario scuola
1.4.b	Caratteristiche del Dirigente scolastico	1.4.b.1	Tipo di incarico del Dirigente scolastico	INVALSI Questionario scuola
		1.4.b.2	Anni di esperienza come Dirigente scolastico	INVALSI Questionario scuola
		1.4.b.3	Stabilità del Dirigente scolastico	INVALSI Questionario scuola

Figura 1. Estratto del Format RAV messo a punto da Invalsi, nella sezione riportante gli indicatori per la descrizione delle risorse professionali occupate nell'istituto.

Istituto: [] - Tipologia di contratto degli insegnanti Anno scolastico 2014-2015 infanzia			
	Quota laureati	Quota diplomati	TOTALE
[]	7,1	92,9	100,

Istituto: [] - Tipologia di contratto degli insegnanti Anno scolastico 2014-2015 primaria			
	Quota laureati	Quota diplomati	TOTALE
[]	21,3	78,7	100,

Istituto: [] - Tipologia di contratto degli insegnanti Anno scolastico 2014-2015 secondaria			
	Quota laureati	Quota diplomati	TOTALE
[]	87,0	13,0	100,

Figura 2. Estratto di un RAV di un Istituto Comprensivo nella sezione "Risorse professionali: titoli in possesso degli insegnanti a tempo indeterminato".

Ben sappiamo sia come la valutazione si prefigga di andare oltre rispetto al dato oggettivo, sia quanto questa risulti sterile se non accompagnata dalla messa in evidenza dell'eventuale

¹¹ L'ESCS è l'indice di status socio-economico-culturale. Esso misura il livello del background dello studente, considerando principalmente il titolo di studio dei genitori, la loro condizione occupazionale e la disponibilità di risorse economiche.

scarto tra una situazione *osservata* (indicata sì dal dato, per questo indispensabile) e una situazione *attesa*, ritenuta raggiungibile ed auspicabile (Trinchero, 2014).

L'analisi di tale scarto dovrebbe condurre l'istituto alla scelta di opportune azioni correttive volte a migliorare una situazione più o meno distante da quanto atteso. Quando si parla di autovalutazione, il punto nodale dovrebbe poi effettivamente essere fornito dall'autoriflessione dello stesso soggetto (o istituto) che compie la lettura di tale scarto, giungendo autonomamente ad enunciare *cosa è già stato fatto*, *cosa si può fare*, *cosa non si può fare* per raggiungere la situazione attesa, tenuto conto dei vincoli che il soggetto (o l'istituto) si trova a vivere e che ha modo di dichiarare nel rapporto stesso.

L'anima del RAV pertanto, non sta tanto nelle tabelle statistiche ivi presenti, piuttosto quanto riportato nei campi aperti successivi, in quella sezione che appunto viene etichettata come sezione "Valutazione" e suddivisa nei due campi: "Opportunità e Vincoli"¹², ognuno dei quali può ospitare fino a 1.500 caratteri di testo (per un totale di 3.000 caratteri disponibili).

Come si nota in Figura 3, la sezione "Valutazione" è anticipata e guidata da alcune domande guida che l'Invalsi ha preventivamente messo a disposizione per guidare i docenti nell'interpretazione dei dati.

Sempre nell'esempio illustrato in Figura 3 e successive emerge, in modo paradigmatico, come l'interpretazione fornita dall'istituto spesso non tenga conto delle domande guida e, soprattutto non sia puntualmente coerente con l'analisi dei dati illustrata in precedenza. Mentre tabelle e frequenze percentuali rese disponibili (Figura 1) illustrano età anagrafica dei docenti, anzianità di servizio, titolo di studio posseduto, la sezione "Valutazione" dell'estratto in Figure 3 e 4, non commenta e non assegna significato a tali dati, se non per sottolineare un'anzianità di servizio che ha permesso "proficui legami relazionali" e crescita professionale attraverso condivisione di esperienza (della cui "proficuità" tuttavia non vengono documentate evidenze).

Di contro, nella sezione "Vincoli", mentre ci si aspetterebbe un commento legato ad esempio ai vincoli "oggettivi" di un diverso titolo di studio posseduto dai docenti di un istituto comprensivo, alle criticità dovute a mancate certificazioni linguistiche o informatiche del corpo docente (come da domande guida), si denuncia invece la mancanza di un equo riconoscimento professionale ed economico.

Diversa, sempre a titolo esemplificativo, invece la lettura di un altro istituto, che commenta dati (simili ai precedenti) sull'anzianità di servizio (Figura 3) dove, con dati alla mano, nella sezione "Opportunità" si sottolinea il punto di forza di una continuità progettuale e didattica, mentre nella sezione "Vincoli" si ipotizza il rischio di una certa chiusura ed autoreferenzialità dovuta ad un team docente stabile e che si confronta con altri colleghi quasi ed esclusivamente in occasione dell'esame di stato.

¹² Nelle sezioni non relative al contesto, i campi sono nominati "Punti di forza" e "Punti di debolezza".

Domande Guida	
Quali le caratteristiche socio anagrafiche del personale (es. età, stabilità nella scuola)?	
Quali le competenze professionali e i titoli posseduti dal personale (es. certificazioni linguistiche, informatiche, ecc.)?	
Opportunità (Digitare al max 1500 caratteri)	Vincoli (Digitare al max 1500 caratteri)
Come emerge dai grafici presenti, la fascia d'età del personale docente la cui percentuale è maggiore denota esperienza nella scuola e nell'insegnamento, entrambe le caratteristiche sono garantite anche da una stabile permanenza nell'istituto. Ciò corrobora i legami relazionali e la crescita professionale attraverso la condivisione di conoscenze e di competenze e il continuo desiderio di crescita - come comunità professionale - in vista della mission dell'I.C. Il confronto all'interno dei gruppi di docenti nei quali si è articolato il Collegio per la stesura dei curricula, ha permesso di ampliare la gamma delle possibilità educative e didattiche.	La volontà di crescita personale e professionale manifestata dai docenti (incontri formativi in verticale e orizzontale) dovrebbe essere accompagnata da un equo riconoscimento professionale, in termini di crediti formativi e di retribuzione. In questo modo ad esempio le competenze specifiche dei docenti della scuola secondaria potrebbero essere a disposizione dei docenti della scuola Primaria per effettuare interventi diretti in classe.

Figura 3. Estratto di un RAV di un Istituto Comprensivo nella sezione “Valutazione delle risorse professionali (Opportunità e Vincoli)”.

1.4.a.4 Insegnanti a tempo indeterminato per anni di servizio nella scuola (stabilità)

Istituto: [redacted] - Fasce Anni di Servizio degli insegnanti Anno scolastico 2014-2015								
	Corrente Anno		Da 2 a 5 anni		Da 6 a 10 anni		Oltre 10 anni	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
	-	0,0	4	9,8	13	31,7	24	58,5
- Benchmark*								
CUNEO	797	13,3	1.279	21,4	1.247	20,9	2.648	44,3
PIEMONTE	4.955	12,3	9.504	23,6	8.713	21,6	17.107	42,5
ITALIA	80.068	21,1	99.999	26,3	99.999	26,3	99.999	26,3

Figura 4. Estratto di un RAV di un Liceo nella sezione “Risorse professionali: anni di servizio”.

Sezione di valutazione

Domande Guida	
Quali le caratteristiche socio anagrafiche del personale (es. età, stabilità nella scuola)?	
Quali le competenze professionali e i titoli posseduti dal personale (es. certificazioni linguistiche, informatiche, ecc.)?	
Opportunità (Digitare al max 1500 caratteri)	Vincoli (Digitare al max 1500 caratteri)
L'elevata stabilità del personale docente (il 58% insegna nell'Istituto da più di 10 anni, il 31% da più di 6) garantisce una buona continuità didattica nelle classi e la possibilità di progettazione sul lungo periodo (triennio/quinquennio). Per quanto riguarda la preparazione specifica dei docenti, non sono rari i dottorati di ricerca, i master e i corsi di aggiornamento post-lauream. Anche il Dirigente scolastico ha un curriculum di formazione vario che comprende un master di secondo livello in dirigenza degli istituti scolastici, e manifesta interesse a permanere nella sede di servizio assegnatagli.	La forte stabilità del corpo docente, positiva per l'aspetto della continuità, rischia però di privare i Docenti di quel continuo arricchimento derivante da scambi culturali e professionali, che vengono per lo più limitati alla fase dell'Esame di Stato. Anche per il Dirigente scolastico, al termine del suo primo mandato, la riconferma sulla stessa sede per il secondo triennio comporta la possibilità di tesaurizzare le esperienze maturate in vista di una maggiore efficacia ed efficienza, ma espone anche al pericolo di godere di minor lucidità nel percepire i mutamenti dell'ambiente circostante, nel micro e nel macro, e di avere maggiore difficoltà nell'elaborare strategie nuove per affrontare tali mutamenti.

Figura 5. Estratto di un RAV di un Liceo nella sezione “Valutazione delle risorse professionali (Opportunità e Vincoli)”.

Domande Guida	
Quali le caratteristiche socio anagrafiche del personale (es. età, stabilità nella scuola)?	
Quali le competenze professionali e i titoli posseduti dal personale (es. certificazioni linguistiche, informatiche, ecc.)?	
Opportunità (Digitare al max 1500 caratteri)	Vincoli (Digitare al max 1500 caratteri)
La stabilità e l'esperienza del dirigente scolastico sono importanti, soprattutto in confronto alla nostra storia meno recente che ci ha visti passare per le "mani" di ben 6 Dirigenti scolastici in 10 anni, con risultati poco piacevoli per l'Istituto. I docenti diplomati (15% del totale) sono gli ITP che lavorano in compresenza con i docenti laureati) Analizzando il questionario docenti si profila un insegnante che utilizza le tecnologie informatiche in modo quotidiano (tra l'80% ed il 90%), anche a scopo didattico con le LIM (67%). mancano le certificazioni e ciò può essere un'opportunità per la formazione da associare all'uso delle TIC nella didattica.	L'età anagrafica dei docenti è alta (55% oltre i 55 anni e 35% nella fascia 45-54 anni). Questo dato se da un lato favorisce la stabilità e l'esperienza dall'altro non predispone al mutamento di abitudini consolidate nella didattica e nell'uso delle TIC con ragazzi che sono nativi digitali. Tra l'altro risulta ancora più difficile lavorare sull'uso della lingua inglese nella didattica. Altro problema è la presenza di un terzo di docenti precari che non garantiscono la continuità e la capacità di spingere sui nuovi modelli didattici e sull'uso quotidiano delle TIC. Tra l'altro questo problema è assoluto per i docenti di sostegno che difficilmente riescono a seguire un ragazzo/a per più anni.

Figura 6. Estratto di un RAV di un Istituto Tecnico nella sezione "Valutazione delle risorse professionali (Opportunità e Vincoli)".

2.2.b.1 Alunni collocati nei diversi livelli in italiano e in matematica

2.2.b.1 Alunni collocati nei diversi livelli in italiano e in matematica										
Classe/Istituto/Raggruppamento geografico	Italiano					Matematica				
	Numero studenti Livello 1	Numero studenti Livello 2	Numero studenti Livello 3	Numero studenti Livello 4	Numero studenti Livello 5	Numero studenti Livello 1	Numero studenti Livello 2	Numero studenti Livello 3	Numero studenti Livello 4	Numero studenti Livello 5
	12	1	0	0	0	10	3	0	0	0
	8	3	1	1	0	10	4	0	0	0
	5	6	4	0	1	8	7	1	0	0
	7	3	1	0	0	7	2	2	0	0
	8	2	4	2	0	12	2	0	1	1
	13	1	0	0	0	10	4	0	0	0
	3	10	5	0	1	3	2	7	5	2
	5	4	3	3	1	2	5	4	4	1
	% studenti Livello 1	% studenti Livello 2	% studenti Livello 3	% studenti Livello 4	% studenti Livello 5	% studenti Livello 1	% studenti Livello 2	% studenti Livello 3	% studenti Livello 4	% studenti Livello 5
	51,7	25,4	15,3	5,1	2,5	52,1	24,4	11,8	8,4	3,4
Puglia	18,4	27,9	25,7	17,7	10,3	18,6	34,8	19,8	9,3	17,5
Sud	23,3	30,2	22,0	17,0	7,5	26,4	35,7	18,0	8,2	11,7
Italia	15,7	23,3	23,0	22,8	15,1	18,6	30,5	18,6	11,0	21,3

Figura 7. Estratto di un RAV di un Istituto Tecnico nella sezione "Valutazione dei risultati alle prove standardizzate nazionali".

Domande Guida
Quali risultati raggiunge la scuola nelle prove standardizzate nazionali di italiano e matematica?
La scuola riesce ad assicurare esiti uniformi tra le varie classi? Il livello raggiunto dagli studenti nelle prove INVALSI e' ritenuto affidabile - conoscendo l'andamento abituale delle classi - oppure c'e' il sospetto di comportamenti opportunistici (cheating)?
Le disparità a livello di risultati tra gli alunni meno dotati e quelli più dotati sono in aumento o in regressione nel corso della loro permanenza a scuola?
Queste disparità sono concentrate in alcune sedi, indirizzi o sezioni?

Punti di Forza (Digitare al max 1500 caratteri)	Punti di Debolezza (Digitare al max 1500 caratteri)
Analizzando la disparità tra gli indirizzi si nota che l'ITCA ha valori decisamente più alti, ciò si spiega sia per una provenienza socioeconomica più elevata, sia per una motivazione allo studio più pronunciata.	Gli scarsi risultati degli indirizzi xxxxx dipendono essenzialmente dalla scarsa motivazione allo studio presente tra gli alunni del primo biennio, che hanno preso decisamente sottogamba le prove INVALSI. Analizzando i dati sulle ripetenze nello stesso anno nelle classi seconde di tutto l'Istituto queste risultano pari al 28,9% degli scrutinati. Ovviamente questo dato spiega i valori molto bassi conseguiti dall'Istituto. Difatti circa il 52% degli alunni si è attestato sul livello più basso di risultato e ciò sia in Italiano che in Matematica

Figura 8. Estratto di un RAV di un Istituto Tecnico nella sezione "Valutazione dei risultati alle prove standardizzate nazionali (Punti di forza e Punti di debolezza)".

Punti di Forza (Digitare al max 1500 caratteri)	Punti di Debolezza (Digitare al max 1500 caratteri)
La scuola, per il tipo di utenza in entrata, è molto attenta a valutare le competenze di cittadinanza; adotta criteri rigorosi di valutazione comuni per l'assegnazione del voto di comportamento. I procedimenti disciplinari sono elevati e gravi nel primo biennio (35 nelle classi I e 15 nelle II) e crollano negli anni successivi (meno di 5), sia per l'azione educativa messa in campo dalla scuola, sia, purtroppo per l'abbandono scolastico da parte dei soggetti meno motivati (indicatore 3.2.d). Come risposte, oltre alle azioni disciplinari classiche si attuano tutta una serie di iniziative per l'affermazione della legalità e cittadinanza attiva. I livelli di competenze di cittadinanza degli alunni cresce esponenzialmente con il passare degli anni di permanenza nella scuola. a puro titolo di esempio si citano gli encomi dell'AVIS per la quantità di donazioni che vengono fatte dai nostri alunni, il risultato economico e partecipativo.	Analizzando gli indicatori 3.2.6 e quelli relativi agli esiti 2.1.a e 2.1.b sul successo scolastico e l'abbandono, si nota una proporzionalità inversa: come aumentano gli abbandoni così si riducono gli episodi problematici. Difatti la nostra scuola è vista da una parte della città come un luogo dove far stazionare i propri figli in attesa di ottemperare all'obbligo scolastico. La presenza di tali alunni demotivati crea un clima relazionale difficile in cui le azioni per raggiungere competenze chiave e di cittadinanza devono ridursi ai minimi termini. Manca un sistema omogeneo di valutazione delle competenze più elevate: autonomia e responsabilità.

Figura 9. Estratto di un RAV nella sezione “Valutazione relativa alle competenze chiave di cittadinanza (Punti di forza e Punti di debolezza)”.

Domande Guida	
Quali gruppi di studenti presentano maggiori difficoltà di apprendimento?	
Quali interventi sono realizzati per rispondere alle difficoltà di apprendimento degli studenti?	
Sono previste forme di monitoraggio e valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti con maggiori difficoltà?	
Gli interventi che la scuola realizza per supportare gli studenti con maggiori difficoltà sono efficaci?	
In che modo la scuola favorisce il potenziamento degli studenti con particolari attitudini disciplinari?	
Gli interventi di potenziamento realizzati sono efficaci?	
Nel lavoro d'aula quali interventi individualizzati in funzione dei bisogni educativi degli studenti vengono utilizzati?	
Quanto è diffuso l'utilizzo di questi interventi nelle varie classi della scuola?	

Punti di Forza (Digitare al max 1500 caratteri)	Punti di Debolezza (Digitare al max 1500 caratteri)
Per gli studenti con maggiori difficoltà di apprendimento, provenienti generalmente da fasce socio-economiche svantaggiate, vengono predisposti interventi di recupero e sostegno in orario scolastico. Il monitoraggio avviene attraverso scheda di segnalazione, fornita agli insegnanti di classe dalla referente per l'“orientamento”, che aggiorna sistematicamente la mappatura dei casi problematici partecipando alle interclassi per classi parallele. La medesima predispone interventi di sostegno e recupero di abilità di base attivando laboratori di lingua italiana e matematica, predisponendo interventi di arricchimento strumentale (Metodo Feuerstein) su gruppi di alunni/gruppo-classe, raccorda nel gruppo GLI gli interventi predisposti dalle figure di sistema relative a DSA, Disabilità, Intercultura. Gli insegnanti di classe, successivamente, provvedono alla valutazione dei miglioramenti conseguiti. Inoltre, grazie ad una didattica inclusiva, in classe, vengono attivati percorsi o progetti didattici per stimolare e valorizzare le competenze di ciascun alunno, comprese le eccellenze.	Data la complessa organizzazione oraria del Circolo, gli interventi di recupero e sostegno prevedono l'uscita dalla classe degli alunni, non essendo possibile organizzare laboratori di livello a classi parallele.

Figura 10. Estratto di un RAV nella sezione “Valutazione relativa alla sezione Esiti”.

Processi			
		Autovalutazione	Indicatori Dettaglio
3.1	Curricolo, progettazione e valutazione	1 ● ● ● ● ● ● 7	 ⊕
3.2	Ambiente di apprendimento	1 ● ● ● ● ● ● 7	 ⊕
3.3	Inclusione e differenziazione	1 ● ● ● ● ● ● 7	 ⊕
3.4	Continuità e orientamento	1 ● ● ● ● ● ● 7	 ⊕
3.5	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	1 ● ● ● ● ● ● 7	 ⊕
3.6	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	1 ● ● ● ● ● ● 7	 ⊕
3.7	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	1 ● ● ● ● ● ● 7	 ⊕

AREA DI PROCESSO		DESCRIZIONE DELL'OBIETTIVO DI PROCESSO (max 150 caratteri spazi inclusi)
✓	Curricolo, progettazione e valutazione	realizzazione di laboratori e/o gruppi di lavoro per valorizzare le eccellenze e favorire il recupero; individuare progetti specifici utilizzare strumenti digitali ed applicazioni software per motivare gli alunni, facilitando lo studio e la collaborazione strutturazione di laboratori per gruppi omogenei a livello di capacità
✓	Ambiente di apprendimento	realizzazione di laboratori scientifici pratici e di proposte di attività sportive aggiuntive nei locali scolastici o altri luoghi attrezzati potenziare le attività di lingua straniera, anche con percorsi CLIL e docenti di madrelingua, partecipazione ad esperienze con scuole straniere corsi pomeridiani di approfondimento e recupero, con supporto di TIC, LIM in tutte le discipline
	Inclusione e differenziazione	
✓	Continuità e orientamento	formalizzare un gruppo di continuità, che includa le attività polivalenti, proponendo un percorso per la stesura del curricolo organizzare gli incontri con calendario annuale definito partecipare alla formazione sullo sviluppo delle competenze, per avviare la predisposizione di un curricolo 3-13 promuovere le attività di orientamento con Centro per l'Impiego, Minorsio Sociale, altre agenzie e/o opportunità nel territorio
	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	
✓	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	formazione dei docenti su competenze, TIC e lingua inglese

Figura 11. Estratto di un RAV nella sezione “Valutazione relativa all’individuazione degli Obiettivi Prioritari a seguito di autovalutazione dei processi”.

4. Bisogni formativi e nuova professionalità docente

Dai casi riportati nel paragrafo precedente, si delinea il rischio di un possibile scollamento tra una base di dati ricca ed articolata, che potrebbe permettere alle scuole di riflettere criticamente sul profilo del proprio istituto ed una lettura del dato di contro povera, che corre il rischio di non basarsi sull'evidenza raccolta ma cercare *altre* letture, talvolta non supportate da evidenze, talvolta incoerenti con quanto invece raccolto, forse frutto di una pedagogia popolare¹³ che riaffiora non appena risulti possibile (si veda il riferimento ai nativi digitali in Figura 6). Per chi voglia cimentarsi nell'analisi dei RAV messi oggi a disposizione dal portale "Scuola in Chiaro", non avrà difficoltà ad individuare campi della sezione "Valutazione" utilizzati per avanzare richieste più o meno esplicite di risorse, per denunciare mancanze altrui (delle amministrazioni comunali, del territorio, delle famiglie, dei mancati finanziamenti statali) che di certo non sono fantasie ed effettivamente costituiscono un pesante vincolo per gli istituti scolastici. Nondimeno puntare il dito all'esterno e non all'interno è l'antitesi di ciò che un rapporto di autovalutazione dovrebbe tendere a sviluppare¹⁴. Ci pare, infatti, che l'ingente lavoro scaturito dal D.P.R. n. 80/2013 – e mobilitato con il RAV – possa correre il rischio di mettere in luce un gap di competenze del mondo scuola: la difficoltà a raccogliere evidenze e a documentare il proprio operato¹⁵ e ancor di più la difficoltà a "leggere", nel senso di assegnare significato, le evidenze quando queste siano rese disponibili da cospicui database. Essere in grado di mettere a punto strumenti per la raccolta mirata di informazioni utili, rilevare il dato, elaborarlo ed interpretarlo sono infatti le competenze basilari di un approccio sperimentale alla pedagogia che oggi parrebbe ancora lontano dalla pratica educativa esercitata nei contesti scolastici, dove la "sperimentazione" potrebbe essere talvolta decifrata come "tentativo operato direttamente sul campo", senza un'expertise metodologica. Quando poi le mancanze di un approccio sperimentale si ribaltano sul versante docimologico, i rischi di una sommaria valutazione (e sommaria autovalutazione) potrebbero costituire una seducente tentazione per chi è messo, a tutti gli effetti ed in prima linea (e possiamo aggiungere anche con una certa impellenza dati i tempi delle richieste ministeriali), nella condizione di valutare (o autovalutarsi), senza aver tuttavia sufficientemente maturato le

¹³ Per Bruner (1996/2015) la pedagogia popolare è il risultato di una serie di "teorie ingenue", di assunti impliciti ed intuitivi relativi alle modalità di apprendimento, al funzionamento della mente del soggetto che apprende, al suo sviluppo cognitivo e alle strategie didattiche atte a favorirlo. Non sarebbero, perciò, tanto le teorie pedagogiche ad orientare l'insegnante nella sua routine quotidiana, quanto piuttosto un insieme di assunti impliciti ed intuitivi, non necessariamente coerenti con le teorie. A titolo esemplificativo nei RAV analizzati sono molteplici i riferimenti ai nativi digitali, alla didattica inclusiva... ma fuori dall'aula, alla valutazione delle competenze vista come "altra" se non in contraddizione con la conoscenza, le competenze di cittadinanza confuse con il voto in condotta, l'abbandono scolastico come elemento che può risolvere alcuni problemi della scuola e non come un problema da affrontare.

¹⁴ Scheerens (2003) sostiene che "il miglioramento della scuola è una questione di adattamento ottimizzato alle condizioni contingenti che cambiano e di miglioramento dell'efficacia degli strumenti.[...]. La valutazione interna della scuola può seguire la scia della valutazione esterna, nel senso di specificare e disaggregare i risultati di profitto e di esplorare le fonti potenziali e le 'cause' della variazione nei risultati" (p. 31).

¹⁵ Al tal proposito si prendano in esame le sezioni del RAV "Altri indicatori", ossia gli indicatori ed i dati proposti direttamente dalle scuole e non forniti dai database MIUR e Invalsi. Sono i cosiddetti "ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola" previsti dall'art. 6 del D.P.R. n. 80/2013.

competenze metodologiche necessarie per farlo. La debolezza di tale operazione risulterebbe altresì visibile nella quinta sezione dei RAV (“Individuazione delle priorità”; “5.1. Priorità e traguardi”; “5.2. Obiettivi di processo”) – potremmo dire la sezione di un primo giudizio sommativo del proprio percorso autovalutativo – dove infatti si rischia che vi siano priorità e traguardi poco coerenti con i dati raccolti nelle quattro sezioni precedenti (Figura 11) e priorità e traguardi non perseguibili dall’istituto nel breve-medio periodo (Figura 11, colonna “Obiettivi di processo”) proprio a causa dei vincoli esposti, o ancora obiettivi che non sono di processo, come richiesto, quanto piuttosto di prodotto, etc. È da tener presente che è proprio a partire da tale sezione che dovrebbero essere costruiti i PdM (Piani di Miglioramento) su cui la scuola è chiamata a concentrare sforzi e risorse almeno per il prossimo triennio. L’applicazione attuale dell’art. 6 del D.P.R. n. 80/2013, cioè “[creare un processo di valutazione, *nda*] in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione” potrebbe rischiare di svuotare tale “ruolo” delle opportune valenze interpretative per assegnare ad esso valenze puramente esecutive, proprio a causa di una mancata expertise.

Probabilmente il rischio che si sta correndo non è passato inosservato al MIUR che infatti nella nota 4.173 del 15 aprile 2016 sente l’esigenza di precisare “[...] è nella sezione n. 5 del RAV (Individuazione delle priorità) che si sono riscontrate le maggiori difficoltà. Ricordiamo a tal proposito quanto indicato nello stesso format del Rapporto: le priorità si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo attraverso l’azione di miglioramento”. Ed ora le scuole hanno circa due mesi di tempo per attuare azioni correttive in tal senso.

5. Conclusioni. Pars construens: formarsi alla cultura dell’evidenza

Limitarsi ad evidenziare criticità e gap di competenze non porta lontano e soprattutto rischia di additare, ancora una volta, la scuola come colpevole, mancante, incompetente proprio in un frangente in cui inizia a far fronte alla questione, a lungo rimandata, della valutazione e dell’autovalutazione d’istituto. Ragionevolmente a pochi piacerebbe sentirsi osservati mentre si sta tentando di fare qualcosa per la prima volta, invece, sarebbe incoraggiante che del “tentativo” ne venissero individuati, da un *mentor*, gli aspetti migliorabili nonché possibili soluzioni per ovviare, nel futuro prossimo e con un maggior grado di autonomia, alle mancanze manifeste. L’analisi puntuale dei RAV sinora pubblicati può essere un potente mezzo per individuare, sulla base di evidenze e non sulla base di ipotesi, tali aspetti migliorabili e per proporre soluzioni percorribili, mirate ai problemi e disegnate sartorialmente su specifici bisogni formativi. Il bisogno formativo (Quaglino & Carozzi, 2004) viene spesso definito come gap, stato di mancanza da colmare, distanza tra competenze che il soggetto possiede e competenze necessarie per assolvere in modo efficace ed efficiente le attività all’interno di specifici processi solitamente lavorativi. Il bisogno formativo è quindi strettamente correlato sia alla figura professionale che il soggetto riveste sia all’insieme di competenze richieste dall’ente/contesto (e/o, nella macro-dimensione, dal settore) per l’esecuzione delle attività lavorative. Il bisogno formativo diviene quindi elemento descrittore dello stato di relazioni tra individuo ed organizzazione ed è, di conseguenza, indicatore di un “sistema di bisogni” (ibidem) che un ente specifico, o un settore, manifesta come gap da colmare a fronte di cambiamenti repentini.

Nella nota classificazione dei bisogni formativi¹⁶ (Catarsi & Cini, 2003) ci pare che ciò che emerge da una prima analisi dei RAV siano soprattutto bisogni formativi palesi: definiti come quei bisogni prodotti dal cambiamento del lavoro (cambiamento determinato da innovazioni in materia di normativa, di prodotto, di processo, etc.), ma non espressi in modo esplicito dall'ente o dal formando. Il bisogno formativo palese è soggiacente alla maggior parte dei punti di debolezza dei RAV ad oggi analizzati, sembra essere la mancanza di una cultura critica dell'evidenza (Calvani & Vivanet, 2014), la quale implica almeno tre conquiste da parte del mondo scuola: una forte consapevolezza autoriflessiva del corpo docente ed un soggetto capace di valutare criticamente le proprie asserzioni; una parallela consapevolezza epistemologica di tali asserzioni ed infine l'adozione di una particolare filosofia della valutazione, vista con un approccio dinamico, autocorrettivo, al fine di operare verso il miglioramento. Ognuna delle tre conquiste, dovrebbe poi essere scorporata in obiettivi formativi specifici, raggiungibili nel breve-medio periodo sulla base di una progettazione formativa di dettaglio, stilando piani di formazione ad hoc ben calibrati sull'esigenze del corpo docente. È verosimile che senza una solida progettazione della formazione volta a colmare determinati bisogni formativi, con molta probabilità le azioni correttive previste dalla nota 4.173/2016, se messe in atto dalle stesse persone e con il medesimo bagaglio di competenze, non possano andare molto lontano dagli esiti della prima scadenza dei RAV. Già l'indagine Talis del 2013 (OECD, 2014), nella nota di chiusura della "scheda Italia", riportava: "[...] si potrebbe riassumere dicendo che l'efficacia delle pratiche didattiche e dell'istruzione in generale nel nostro Paese sia, in ultima istanza, legata a una sorta di 'basso continuo', cioè a una cultura della professione docente che si nutre di una sensibilità educativa profondamente radicata nelle strutture della vita quotidiana, matura e si rigenera attraverso l'esperienza e lo scambio informale piuttosto che nelle opportunità (pure presenti) della specializzazione formalizzata e dei percorsi istituzionali" (p. 9). Tuttavia, affinché si arrivi a stilare un piano di formazione definito e micro-progettato è necessario che si risolva una questione di non poco conto: il bisogno formativo dovrebbe passare da essere palese ad essere esplicito e ci pare che in questo passaggio una partita rilevante la giochi il ruolo del dirigente scolastico. Non in ultimo, nell'analisi dei RAV bisognerà, infine, tener conto di un ineludibile iato tra la scuola narrata (e solitamente narrata da pochi) e la scuola reale (agita dai molti) e non sempre il documento RAV rispecchierà i problemi o difficoltà percepite tali dai molti che operano nella quotidianità scolastica. A maggior ragione è indispensabile che si arrivi a stilare un piano di formazione co-partecipato e che miri ad appianare eventuali distanze tra chi la scuola la vive e chi la scuola la narra, seppure vivendola.

Bibliografia

- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (L. Cornalba, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1996).
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127–146.
- Catarsi, E., & Cini, T. (2003). *Progettare Formazione*. Tirrenia: Cerro.

¹⁶ Si fa riferimento ai bisogni formativi espliciti, latenti, palesi, potenziali.

- Circolare Ministeriale 21 ottobre 2014, n. 47. *Priorità strategiche della valutazione del Sistema Educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014.*
http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf (ver. 15.07.2016).
- Creswell, W.J., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Decreto Legge 29 dicembre 2010, n. 225. *Proroga di termini previsti da disposizioni legislative e di interventi urgenti in materia tributaria e di sostegno alle imprese e alle famiglie.*
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/43b338f3-09eb-410f-ad20-0f61d409449e/Art_2-legge_29_dicembre_2010_n.225.pdf (ver. 15.07.2016).
- Decreto Legislativo 27 ottobre 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.*
- Decreto Legislativo 30 marzo 2011, n. 165. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.*
<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/01165dl.htm> (ver. 15.07.2016).
- Direttiva del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 18 settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017.*
http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf (ver. 15.07.2016).
- Legge 26 febbraio 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 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Anagrafe Scuole Statali.*
http://archivio.pubblica.istruzione.it/anagrafica_scuole/statali.shtml (ver. 15.07.2016).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione.*
http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf (ver. 15.07.2016).
- Nota Ministeriale n. 429 del 6 febbraio 2015. *Sistema Nazionale di Valutazione - Questionario Scuola.* http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot429_15.pdf (ver. 15.07.2016).
- Nota Ministeriale n. 1.738 del 2 marzo 2015. *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione.* http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf (ver. 15.07.2016).

- Nota Ministeriale n. 3.746 del 30 aprile 2015. *Avvio del Sistema Nazionale di Valutazione. Indicazioni operative per l'uso della piattaforma operativa unitaria.* <http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot3746.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Nota Ministeriale n. 4.173 del 15 aprile 2016. *Riapertura e aggiornamento del Rapporto di Autovalutazione per l'a.s. 2015-2016.* http://www.istruzione.it/snv/allegati/nota_riapertura_e_aggiorn_DEF.pdf (ver. 15.07.2016).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2014). *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning.* OECD Publishing. http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf (ver. 15.07.2016).
- Quaglino, G.P. & Carrozzi, G.P. (2004). *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati.* Milano: Franco Angeli.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice.* London: Cassell.
- Scuola in Chiaro. <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/> (ver. 15.07.2016).
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 14(4), 34-49. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15794> (ver. 15.07.2106).