



## Analisi dei Piani di Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna

di

**Michela Freddano**

Ph.D., INVALSI  
[michela.freddano@invalsi.it](mailto:michela.freddano@invalsi.it)

**Sara Mori**

Ph.D., INDIRE  
[s.mori@indire.it](mailto:s.mori@indire.it)

### Parole chiave:

Autovalutazione, miglioramento, Piano di Miglioramento, ricerca-azione

### Keywords:

Self-Assessment, improvement, Improvement Plan, research-action

### Introduzione

Questo capitolo presenta i principali risultati emersi dall'analisi condotta sul Rapporto di Autovalutazione (RAV; Invalsi, 2014), il Piano di Miglioramento (PdM) e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) delle scuole dell'Emilia-Romagna da parte dei sessantasei docenti coinvolti, in qualità di osservatori consapevoli, nel Progetto di formazione approvato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna<sup>1</sup>, proposto dall'Istituto di istruzione superiore "Mattei" di San Lazzaro di Savena (Bo). Questo progetto ha la duplice finalità di delineare quali processi sono messi in atto dalle scuole dell'Emilia-Romagna nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV, D.P.R. 80 del 28 marzo 2013) e di creare, attraverso una ricerca-azione, un *core group* regionale di docenti esperti nell'analisi dei documenti di pianificazione strategica e di valutazione della scuola, in grado poi di avviare una formazione a

<sup>1</sup>Nota n. 15465 del 12.12.2015 e, con modifiche e rimodulazione, nota 8649 del 28.06.2016.

livello locale, negli ambiti territoriali. Nella ricerca-azione sono stati coinvolti 66 osservatori che, in seguito a una formazione residenziale, hanno analizzato nell'arco di un mese la Sezione 5 del RAV, il PdM e il PTOF di 7-8 scuole ciascuno, per un totale di 501 istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna: 66,5% del I ciclo, suddivise in 292 istituti comprensivi (58,3%), 27 scuole primarie (5,4%) e 14 scuole secondarie di I grado (2,8%); il restante 33,5% del II ciclo, ovvero 69 istituti di istruzione superiore (13,8%), 49 licei (9,8%), 32 istituti tecnici (6,4%) e 18 istituti professionali (3,6%)<sup>2</sup>.

Agli osservatori sono state assegnate scuole del ciclo corrispondente al loro ruolo di servizio, ma non appartenenti al loro ambito territoriale.

Per l'analisi dei documenti sono stati predisposti una griglia di analisi strutturata, da compilare on line mediante l'uso del *software* "LimeSurvey", e un glossario dei termini chiave nell'ambito della pianificazione e valutazione a livello scolastico<sup>3</sup>.

Nello specifico, il capitolo delinea quali priorità e obiettivi di processo sono dichiarati dalle scuole nella Sezione 5 del RAV nella sua redazione più recente (gennaio 2016); quali obiettivi di miglioramento sono individuati dalle scuole e quali caratteristiche hanno i PdM, coerentemente con il modello assunto come riferimento, ovvero il ciclo di Deming (1986), in quanto suggerito da Indire alle scuole nella fase del SNV dedicata al miglioramento.

Al fine di attivare un processo efficace di progettazione e realizzazione del miglioramento, secondo il modello di Deming, la pianificazione strategica rimanda all'attivazione di un ciclo continuo di fasi che si articolano secondo una sequenza specifica: la pianificazione, cioè la definizione di obiettivi e azioni da svolgere; l'esecuzione, ossia la realizzazione delle attività pianificate e il monitoraggio delle stesse; la verifica, intesa come valutazione dei risultati ottenuti in relazione agli obiettivi previsti; la revisione, cioè la messa in atto di eventuali correzioni e gli sviluppi futuri delle azioni svolte.

Dal punto di vista metodologico, si è proceduto con analisi mono e multivariate; per le analisi descrittive, laddove presenti modalità di risposta su scala Likert, sono state aggregate le modalità di risposta positive da un lato e le modalità negative dall'altro, creando quindi variabili *dummy* e restituendo una visione sintetica positiva/negativa o di accordo/disaccordo sui diversi aspetti esaminati.

Inoltre si è proceduto mediante analisi fattoriale esplorativa a individuare un indice del grado di completezza del PdM rispetto al modello teorico iniziale, mediante il quale sono stati condotti ulteriori approfondimenti nell'ultimo paragrafo.

---

<sup>2</sup> A queste si aggiungono due istituti onnicomprensivi che non rientrano nell'analisi dei dati. Per 21 scuole di cui non è stato possibile disporre del PdM, l'analisi è stata svolta, limitatamente ad alcune domande, sul PTOF.

<sup>3</sup> Si vedano la *Griglia di analisi* e il *Glossario dei termini chiave della valutazione e della pianificazione strategica*.

## Le priorità e gli obiettivi di processo individuati dalle scuole nel RAV

L'analisi della Sezione 5 del RAV mostra che le scuole dell'Emilia-Romagna indicano, in media, 3 priorità, anche se il valore modale è pari a 2 (il 30,7% delle scuole) e il 50,0% delle scuole non supera le 3 priorità.

Tra le aree prescelte, prevale quella dei risultati scolastici (66,7%), seguita da competenze chiave e di cittadinanza (64,1%) e risultati nelle prove standardizzate nazionali (64,1%); per circa il 35,0% delle scuole, invece, le priorità si riferiscono all'area dei risultati a distanza.

Le differenze tra I e II ciclo sono maggiori nella prima area di esito, dove le scuole del II ciclo investono di più in termini di priorità (81,0%) rispetto a quelle del I ciclo (59,5%), e nei risultati nelle Rilevazioni nazionali, ove il 65,8% delle scuole del I ciclo sceglie almeno una priorità contro il 56,0% delle scuole del II ciclo.

Nell'ambito dei risultati scolastici, la priorità più indicata è quella del miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel complesso (33,8%), seguita dal miglioramento di alcune classi, plessi o indirizzi (21,3%), la quale mostra anche differenze tra i cicli: 14,7% delle scuole del I ciclo a fronte del 33,3% delle scuole del II ciclo.

Le scuole del II ciclo si mostrano decisamente più sensibili rispetto a quelle del I ciclo rispetto alle questioni della diminuzione degli abbandoni degli studenti (26,2% nel II ciclo vs il 2,4% del I ciclo) e del trasferimento degli studenti (10,1% del II ciclo vs 0,9% nel I ciclo).

Nell'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali, prevalgono priorità che riguardano sia Italiano sia Matematica (67,4%), con un'incidenza per il I ciclo (76,6%) rispetto al II ciclo (49,4%); segue l'ambito di Matematica (13,3%), in particolare per il II ciclo (16,1% vs 12,0% nel I ciclo), mentre soltanto il 4% per l'ambito dell'Italiano, senza differenze tra i cicli.

Riguardo alle competenze chiave e di cittadinanza, vi è una maggiore incidenza per le competenze nel complesso (35,4%), seguite da quelle sociali e civiche (25,0%); con un salto di circa 20 punti percentuali, segue la competenza di imparare a imparare (circa 5-6%); altre competenze, quali spirito di iniziativa e intraprendenza, competenza digitale, nelle lingue straniere, nella madrelingua, nella matematica, non raggiungono il 3% delle scuole.

Questo aspetto denota il fatto che non essendoci nel RAV indicatori di esito sulle competenze chiave e di cittadinanza forniti a livello centrale, è più difficile per le scuole individuare come priorità competenze chiave di cittadinanza specifiche.

Infine, per i risultati a distanza, vi sono più preferenze per il miglioramento dei risultati nel passaggio all'ordine di scuola successivo, specialmente per le scuole del I ciclo (15,0%) rispetto a quelle del II ciclo (5,4%), insieme all'aumento del consiglio orientativo al termine del I ciclo (9,0%); per il II ciclo invece il 9% delle

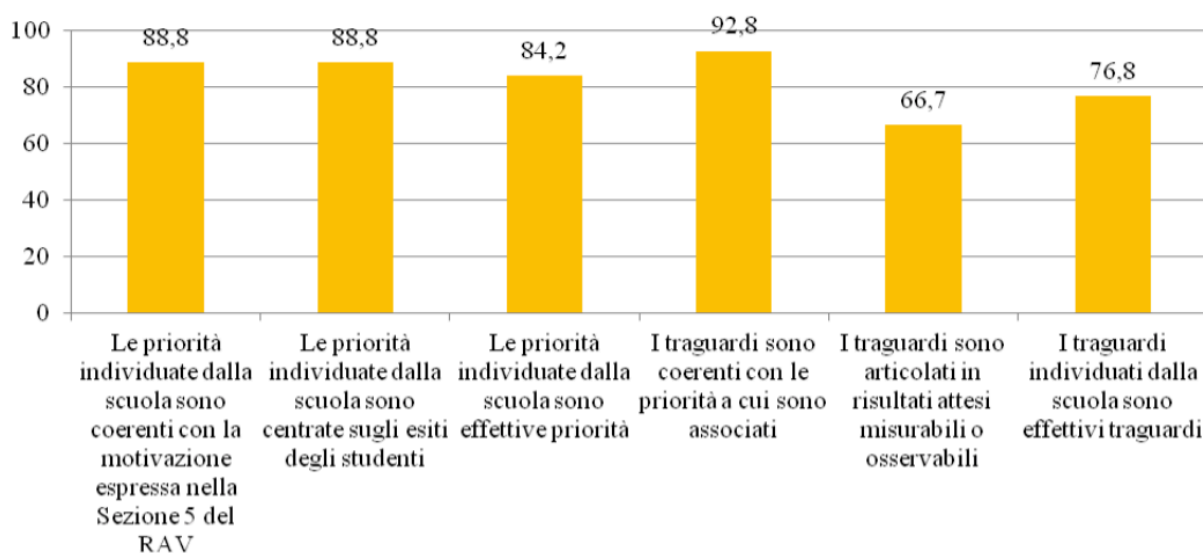
scuole individua almeno una priorità a distanza relativa all'ottenimento di buoni risultati nel mercato del lavoro, seguita dal miglioramento dei risultati negli studi universitari (6,0%) e del numero degli studenti immatricolati all'Università (5,4%).

Riguardo alla coerenza tra priorità, traguardi e motivazioni espressi nella Sezione 5 del RAV, gli osservatori consapevoli valutano positivamente circa il 90% delle scuole per aver centrato le priorità sugli esiti degli studenti e per la loro coerenza con la motivazione espressa.

Anche i traguardi sono ritenuti coerenti con le priorità cui essi sono associati per più del 90,0% delle scuole; tuttavia per il 23% delle scuole i traguardi che hanno delineato non sono ritenuti effettivi traguardi e per il 33% delle scuole i traguardi non sono stati declinati in modo misurabile.

Non emergono, invece, differenze forti tra cicli di scuola (cfr. Graf. 1).

Grafico 1 - Scuole per grado di accordo su alcuni aspetti relativi alle priorità individuate dalle scuole per ciclo scolastico (valori percentuali)



Nel RAV gli obiettivi di processo fanno riferimento a 7 aree di processo articolate in due macro- aree: delle pratiche educative e didattiche (Curricolo, progettazione e valutazione; Ambiente di apprendimento; Inclusione e differenziazione; Continuità e orientamento) e delle pratiche gestionali e organizzative - Orientamento strategico e organizzazione della scuola; Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie); (Invalsi, 2010; 2014).

La media degli obiettivi di processo per scuola è uguale a 8,3 anche se il valore più frequente (11,6% delle scuole) è 4 obiettivi di processo e il 50,0% delle scuole non supera i 7 obiettivi.

Rispetto alla prima dimensione, inerente alle pratiche educative e didattiche, quasi tutte le scuole individuano almeno un obiettivo di processo nell'area del

curricolo, progettazione e valutazione (92,8%); seguita dalle restanti tre aree ove la numerosità delle scuole è sempre superiore o pari al 50%.

Non vi sono differenze tra cicli sia nell'area di curricolo, progettazione e valutazione sia nell'area di inclusione e differenziazione, pari circa al 50,0%. Emergono invece alcune differenze nell'area dell'ambiente di apprendimento, ove le scuole del II ciclo sono in misura superiore di 6 punti percentuali a quelle del I ciclo (66,1% vs 60,7%) e nell'area di continuità e orientamento, ove tale gap è di circa 9 punti percentuali sempre a favore delle scuole del II ciclo (65,5% vs 54,4%).

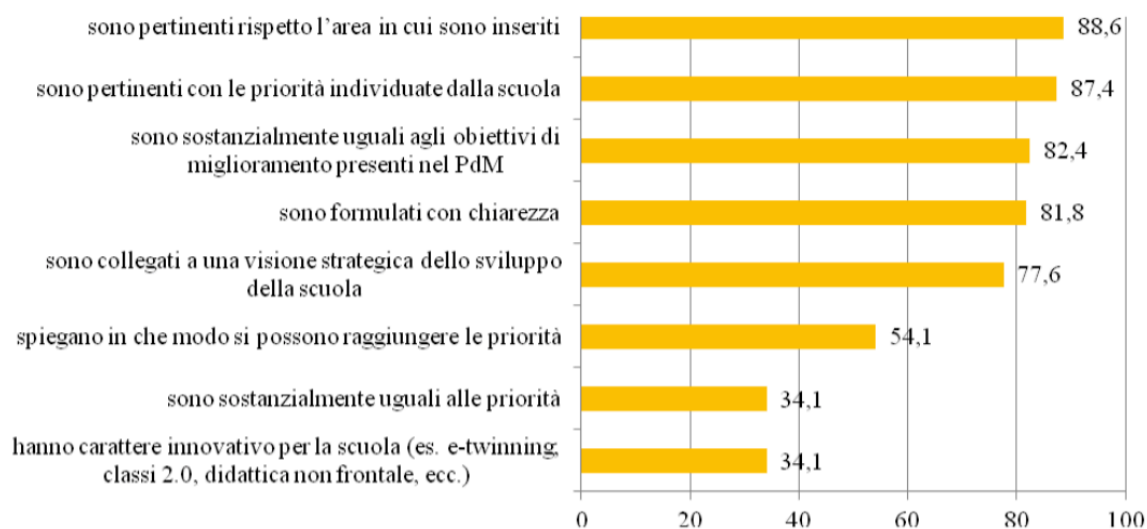
Per quanto riguarda invece i processi gestionali e organizzativi, il totale delle scuole che individua almeno un obiettivo di processo è superiore al 50,0% soltanto per l'area dello sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (64,6%), con valori piuttosto simili tra I e II ciclo (63,4% per il I ciclo e 67,9% per il II ciclo). Emergono differenze invece per l'area di orientamento strategico e organizzazione della scuola (33,6% per il I ciclo e 49,4% per il II ciclo) e per quella di integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (37,2% per il I ciclo e 52,4% per il II ciclo).

Gli osservatori consapevoli percepiscono gli obiettivi di processo pertinenti rispetto all'area della priorità cui si riferiscono per l'88,6% delle scuole, con un'incidenza superiore per le scuole del I ciclo (91,6%) rispetto a quelle del II ciclo (82,7%).

Le aree nelle quali sono inseriti gli obiettivi di processo sono sostanzialmente uguali a quelle indicate nel PdM per gli obiettivi di miglioramento per l'82,4% delle scuole; sono formulati in modo chiaro per l'85,6% delle scuole del I ciclo e per il 74,4% delle scuole del II ciclo.

Tuttavia, per circa il 22% delle scuole, non sono collegati a una visione strategica dello sviluppo della scuola; per circa il 46,0% non sono in grado di spiegare in che modo si possano raggiungere le priorità; per circa il 34,0% sono sostanzialmente uguali alle priorità e, infine, per circa il 66,0% non hanno carattere innovativo (cfr. Graf. 2).

Grafico 2 - Scuole per giudizio positivo su alcuni aspetti relativi agli obiettivi di processo individuati dalle scuole per ciclo scolastico (valori percentuali)



### Analisi dei Piani di Miglioramento

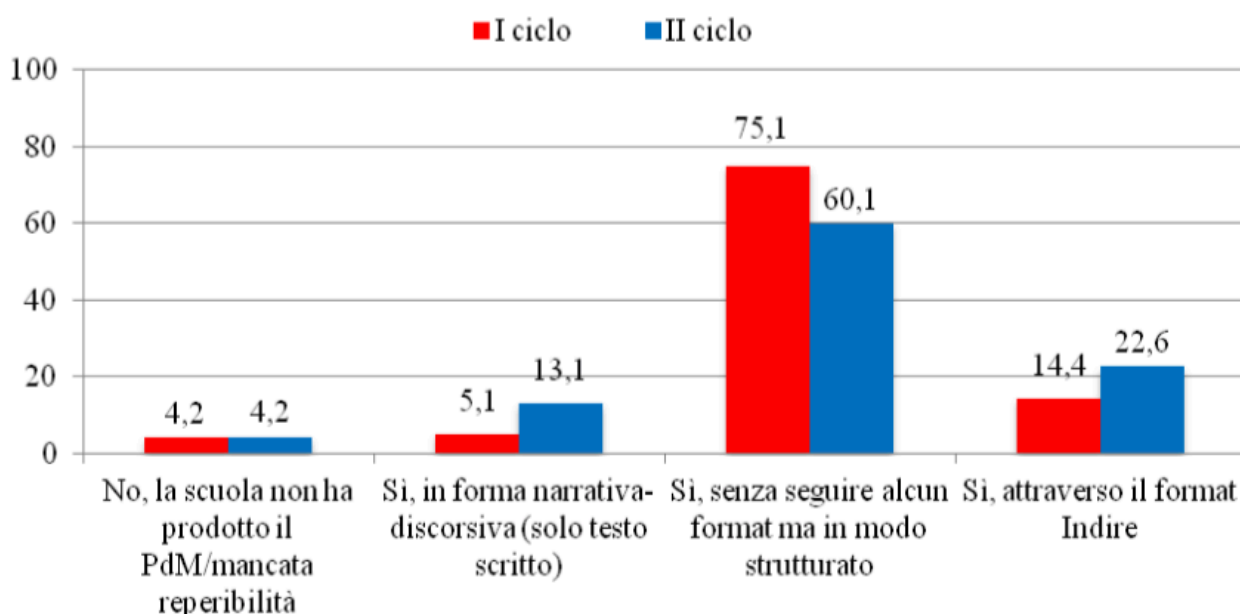
Nella raccolta dei documenti, sono pervenuti il Piano di Miglioramento (95,8%) e il PTOF (98,6%) di quasi tutte le scuole. Si tratta di documentazione riferita all'a.s. 2015-16 e/o al triennio 2015-2017.

La maggior parte delle scuole (62,0%) ha inserito il PdM all'interno del PTOF, come indicato dalla Legge 107/2015 c. 14.

Prevale la struttura del PdM che non segue alcun *format* predefinito ma che utilizza testi non continui, come tabelle, diagrammi, grafici e punti elenco (70,1%), con un'incidenza superiore per le scuole del I ciclo (75,1%) rispetto a quelle del II ciclo (60,1%): questo è un aspetto certamente positivo rispetto all'attività di pianificazione, tenuto conto che generalmente nei documenti delle scuole come nel POF prevale il formato carattere narrativo-discorsivo.

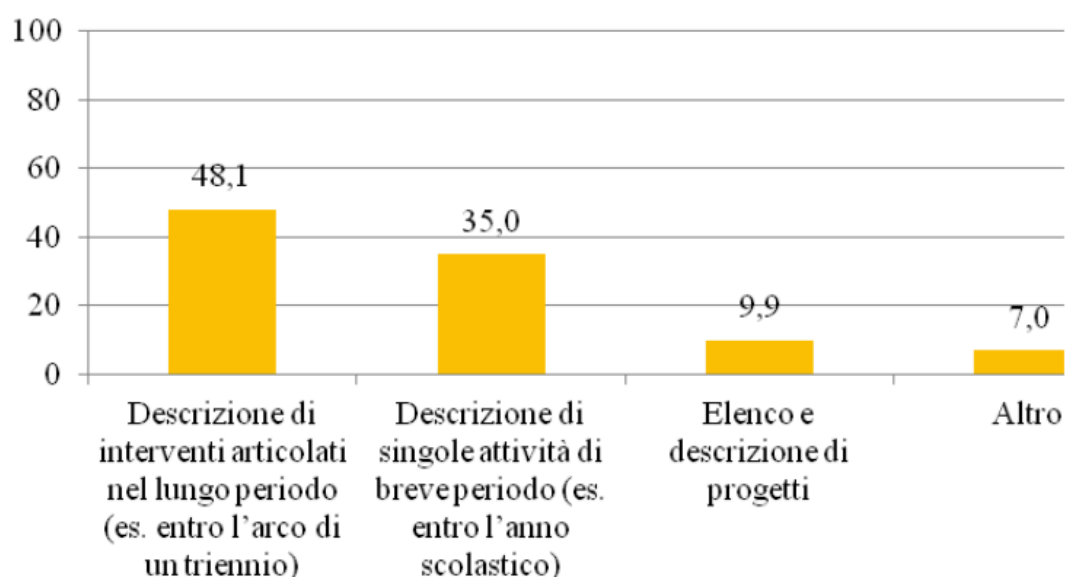
Nel II ciclo, una scuola ogni 4 ha seguito il *format* Indire, mentre una discreta numerosità di scuole (13,1%) ha strutturato il PdM in forma narrativa e senza seguire alcun *format* (cfr. Graf. 3).

Grafico 3 - Redazione e strutturazione del PdM per tipo di scuola (valori percentuali)



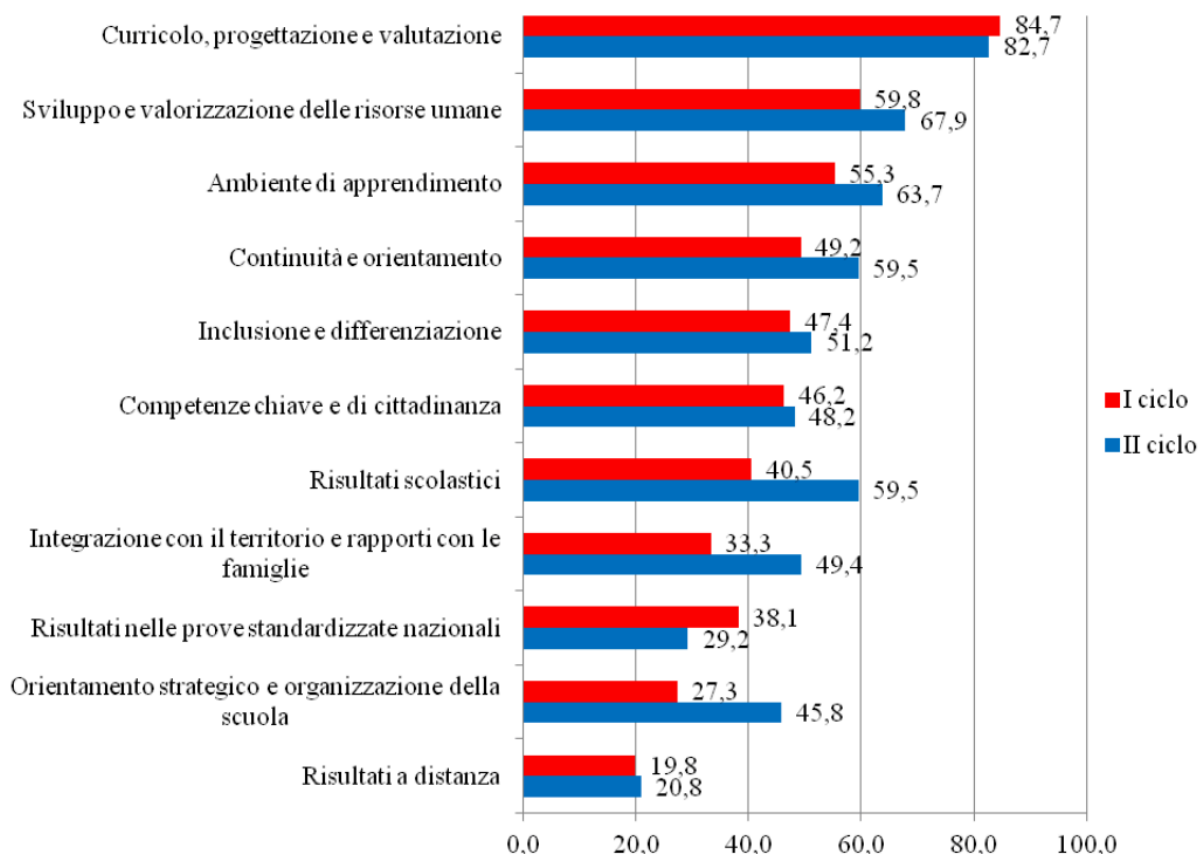
Circa la metà delle scuole descrive interventi di lungo periodo, entro l'arco di un triennio; il 35,0% delle scuole ha previsto la descrizione di singole attività di breve periodo (entro l'anno scolastico), mentre è emersa una minore presenza (9,9%) di presentazioni di progetti (cfr. Graf. 4).

Grafico 4 - Tipo di azioni prevalenti nel PdM rispetto alla temporalità e per tipo di scuola (valori percentuali)



Il Grafico 5 mostra la percentuale di scuole per attività di miglioramento per le aree del RAV, distinguendo tra I e II ciclo.

Grafico 5 - Scuole per attività di miglioramento per Aree del RAV in senso decrescente (valori percentuali)



L'84,7% delle scuole individua almeno un'attività nell'area delle pratiche educative e didattiche relativa a curricolo, progettazione e valutazione; seguita da quella delle pratiche organizzative dello sviluppo e valorizzazione delle risorse umane ma di ben 22 punti percentuali inferiore (62,5%).

Seguono per poco più del 50% delle scuole o simile le restanti aree delle pratiche didattiche quali l'ambiente di apprendimento, la continuità e l'orientamento e l'inclusione e differenziazione, senza sostanziali differenze tra i cicli.

Tra le aree di esito, spicca quella dei risultati scolastici per il 46,9% delle scuole, con una prevalenza delle scuole del II ciclo del 59,5%, un valore di 19,5 punti percentuali superiore rispetto alle scuole del I ciclo. Seguono le competenze chiave e di cittadinanza per il 46,9% delle scuole senza differenze tra i cicli.

Le attività di miglioramento riguardanti le prove standardizzate nazionali interessano il 35,1% delle scuole, con una prevalenza delle scuole del I ciclo



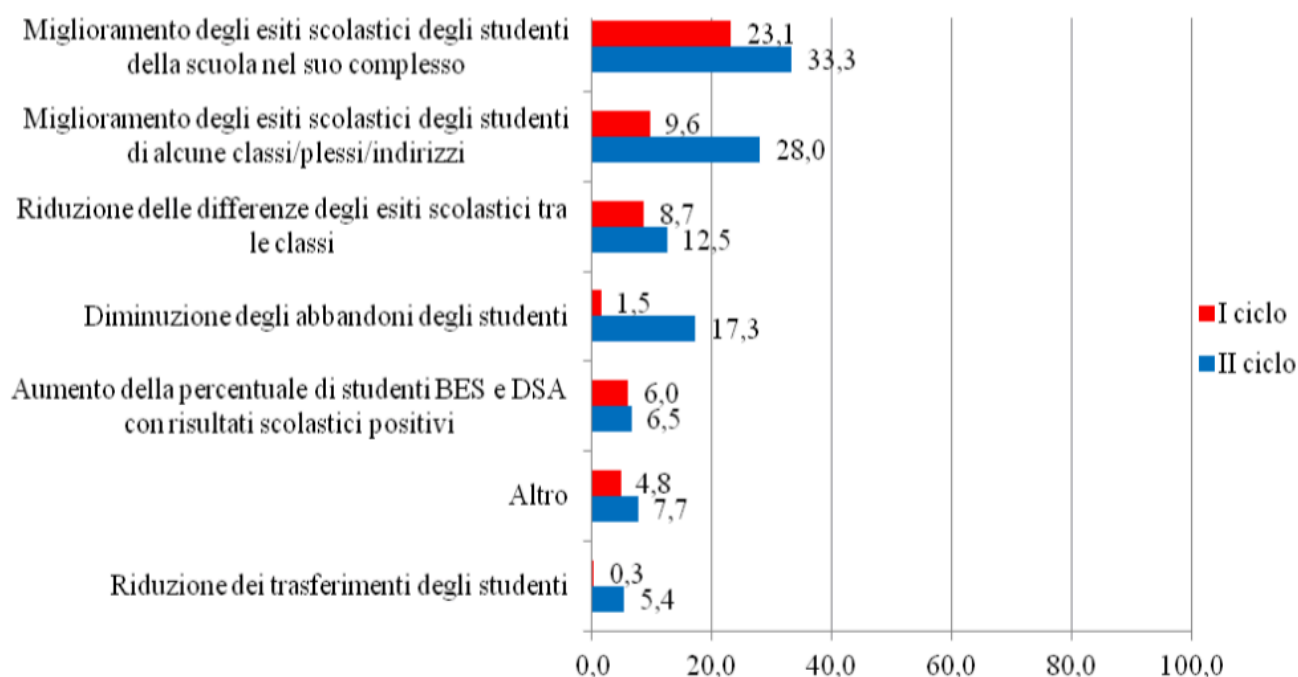
(38,1%) rispetto a quelle del II ciclo (29,2%); di contro, le scuole del II ciclo sono superiori numericamente rispetto a quelle del I ciclo nello scegliere attività di miglioramento riguardanti sia l'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie (49,4% vs 33,3%), sia l'orientamento strategico e l'organizzazione della scuola (45,8% vs 27,3%).

L'ambito più selezionato è quello del miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel complesso (26,5%), prevalentemente nel II ciclo (33,3%) rispetto al I ciclo (23,1%); segue il miglioramento di alcune classi, plessi o indirizzi (15,8%), nel quale ci sono differenze tra i cicli come già avvenuto nell'ambito delle priorità espresse nel RAV, con una prevalenza delle scuole del II ciclo (28,0%) rispetto a quelle del I ciclo (9,6%).

Segue la riduzione delle differenze degli esiti scolastici tra le classi (10,0%), la diminuzione degli abbandoni degli studenti (6,8%), attività di miglioramento propria delle scuole del II ciclo (17,3%) a fronte dell'1,5% delle scuole del I ciclo.

Tra le altre attività, emerge la riduzione dei trasferimenti degli studenti per 9 scuole del II ciclo (cfr. Graf. 6).

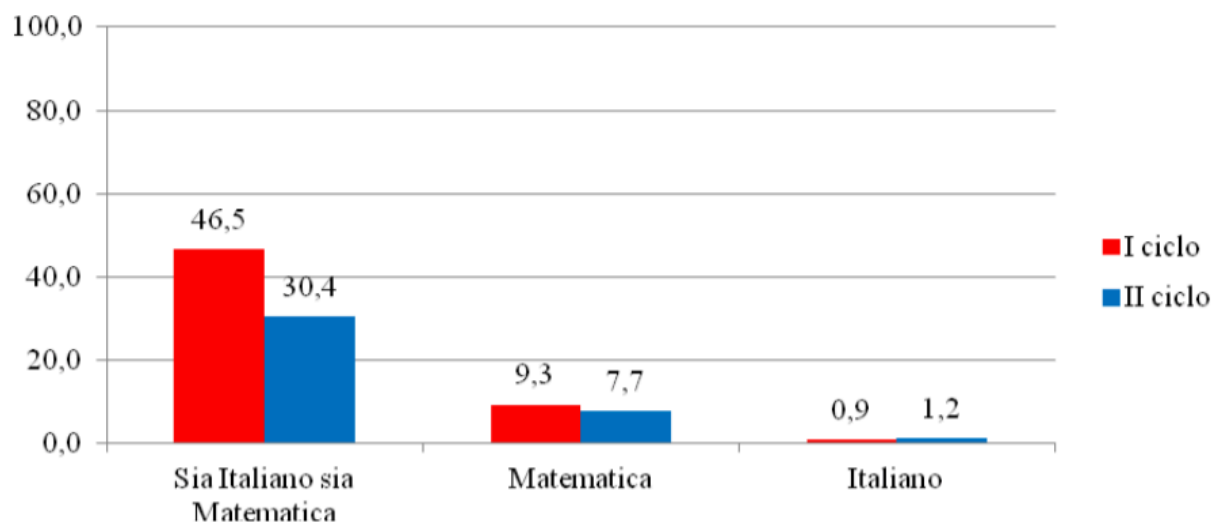
Grafico 6 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area dei risultati scolastici per ciclo scolastico (valori percentuali)



Coerentemente con le priorità presenti nel RAV, anche per quanto riguarda le attività di miglioramento, nell'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali, prevalgono le attività di miglioramento che riguardano sia Italiano e Matematica (41,4%), con un'incidenza per quanto riguarda il I ciclo (46,5%) rispetto al II ciclo

(30,4%); segue l'ambito di Matematica (8,8%), mentre riguarda soltanto un ristretto numero di scuole (1,0%) l'attività di miglioramento sull'Italiano (cfr. Graf. 7).

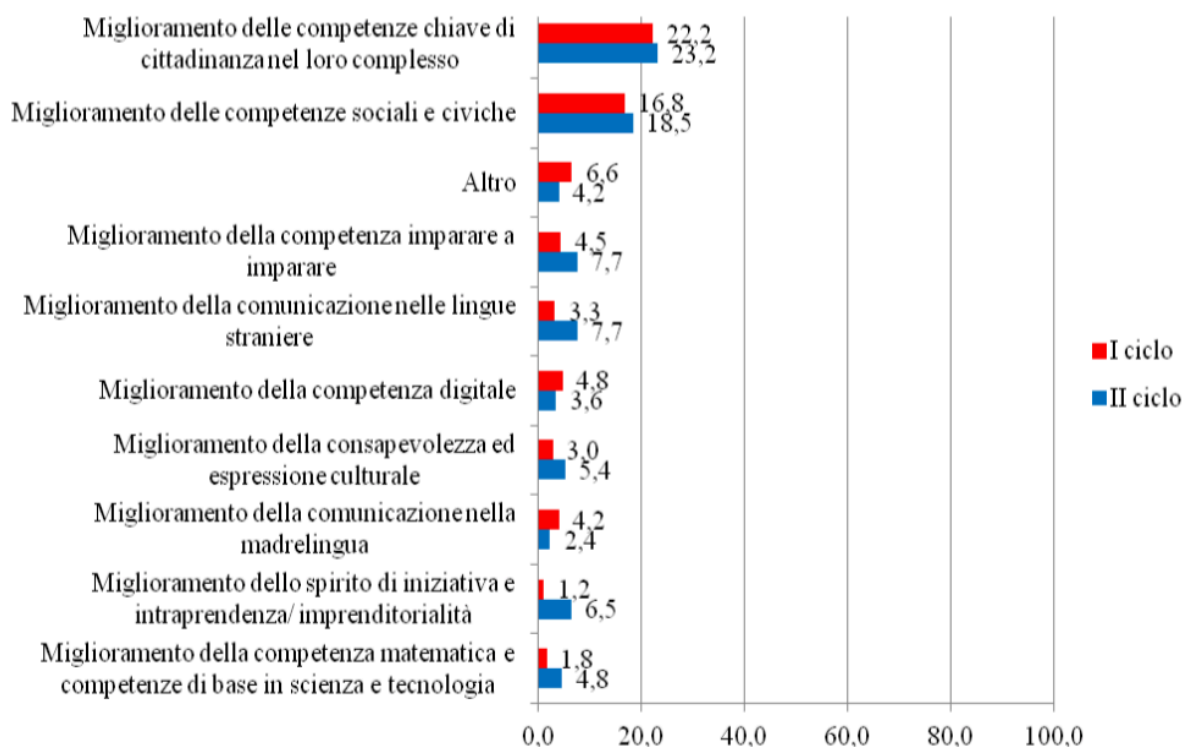
Grafico 7 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali per ciclo scolastico (valori percentuali)



Sulle competenze chiave e di cittadinanza, prevalgono attività di miglioramento per le competenze chiave di cittadinanza nel loro complesso (22,6%), seguite dal miglioramento delle competenze sociali e civiche (17,4%) e di quelle inerenti all'imparare a imparare (5,6%), senza sostanziali differenze tra i cicli (cfr. Graf. 8).

Vi sono differenze per la comunicazione nelle lingue straniere (4,8%), che prevale nella scuola del II ciclo (7,7%) rispetto a quelle del I (3,3%); per lo spirito di iniziativa e intraprendenza/imprenditorialità (6,5% nel II ciclo e 1,2% nel I ciclo) e per la competenza matematica e in scienze e tecnologia (4,8% nel II ciclo e 1,8% nel I ciclo).

Grafico 8 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area delle competenze chiave e di cittadinanza per ciclo scolastico (valori percentuali)



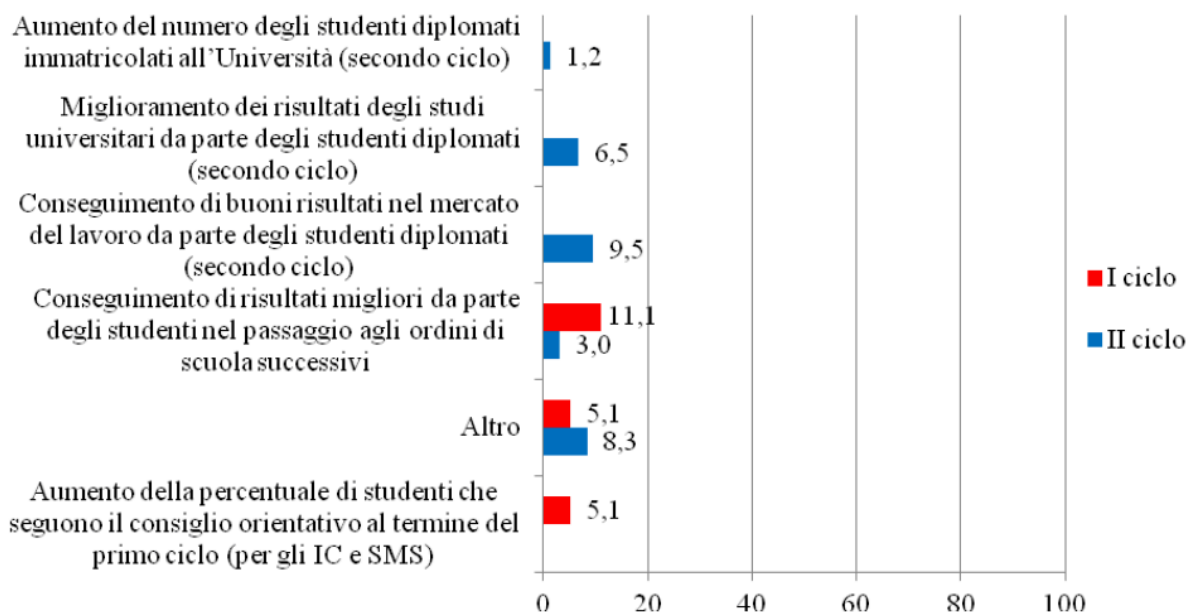
È interessante il fatto che a un impegno prioritario da parte delle scuole nell'area delle prove standardizzate (vd. Sez. 5 del RAV), non corrisponde tuttavia un altrettanto rilevante investimento nel miglioramento delle competenze chiave della madrelingua e di quelle matematiche, quando di contro una didattica per competenze dovrebbe essere l'ambito prescelto per il miglioramento del rendimento degli studenti nelle prove nazionali, che sono infatti legate alle indicazioni nazionali.

Nei risultati a distanza (cfr. Graf. 9) prevale il miglioramento dei risultati nel passaggio agli ordini di scuola successivi, specialmente per il I ciclo (11,1%) rispetto al II ciclo (3,0%), insieme al consiglio orientativo al termine del I ciclo (5,1%); per il II ciclo invece il 9,5% delle scuole sceglie come attività di miglioramento il conseguimento di buoni risultati nel mercato del lavoro; quello dei risultati negli studi universitari (6,5%), mentre soltanto per due scuole si individua l'aumento del numero di diplomati immatricolati all'Università come attività di miglioramento.

Questa scarsa scelta dell'uso dei risultati a distanza è dovuta, da una parte, alla mancanza di dati longitudinali, per cui è difficile tracciare le traiettorie degli

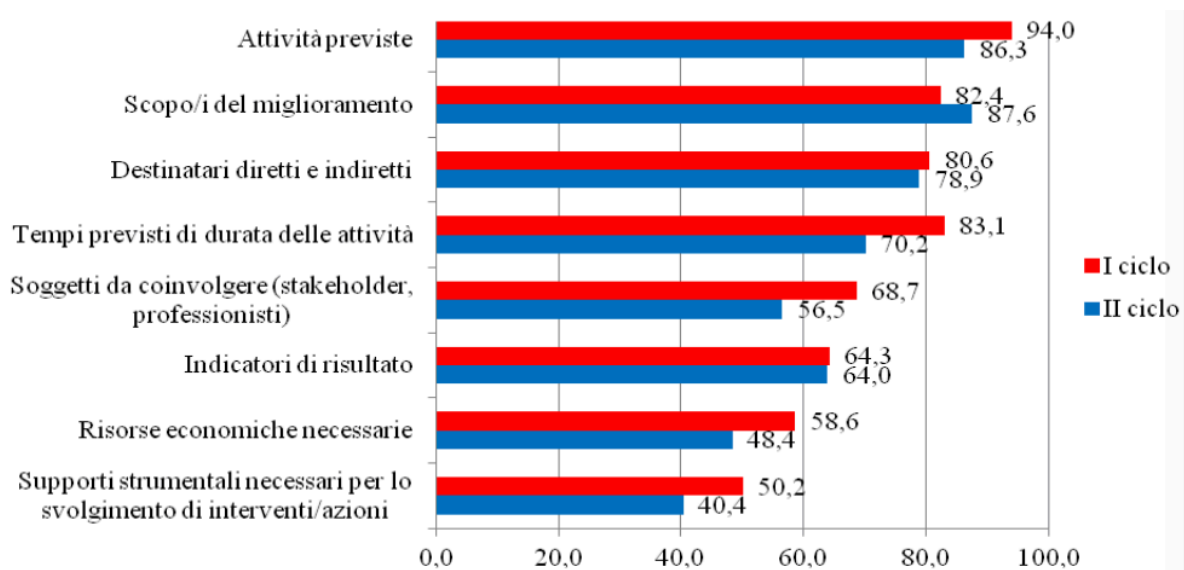
studenti (specialmente di quelli in uscita) e, dall'altra, all'abitudine di progettare *hic et nunc* piuttosto che di proiettarsi verso il futuro.

Grafico 9 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area dei risultati a distanza per ciclo scolastico (valori percentuali)



Il Grafico 10 mostra la percentuale di scuole per presenza di aspetti relativi alla pianificazione del PdM.

Grafico 10 - Scuole per presenza di aspetti relativi alla pianificazione del PdM in ordine decrescente di presenza (valori percentuali).



Nota: La stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

In quasi tutte le scuole è presente una descrizione delle attività da svolgere; per l'84,2% si indica lo scopo del miglioramento e per l'80,0% sono indicati i destinatari diretti e indiretti.

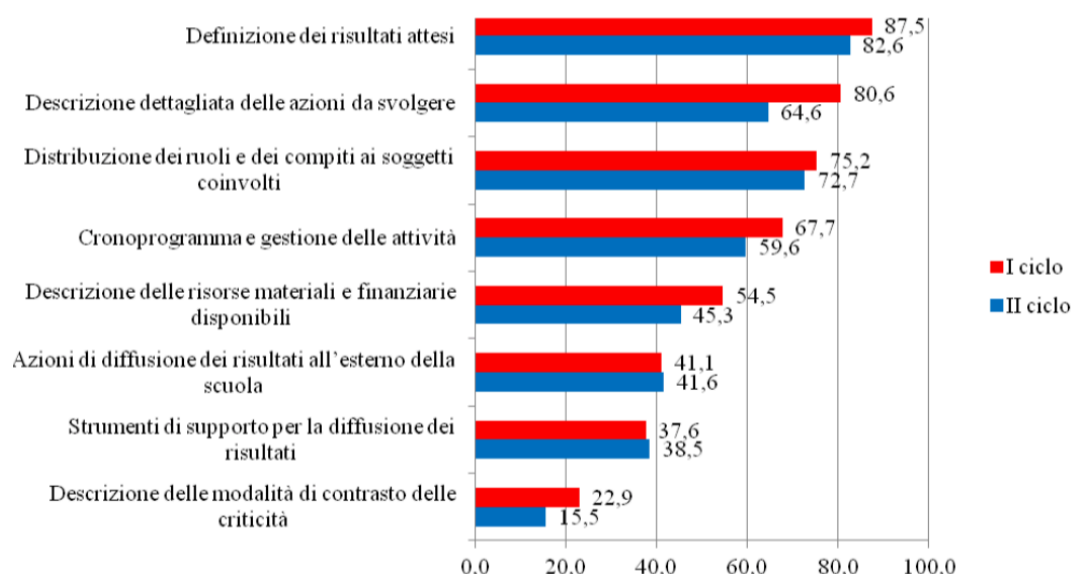
Per il 78,8% delle scuole sono presenti i tempi di durata delle attività, specialmente per le scuole del I ciclo (83,1%) rispetto a quelle del II ciclo (70,2%); per il 64,6% delle scuole si specifica quali sono i soggetti da coinvolgere, con una prevalenza anche in questo caso delle scuole del I ciclo (68,7%) rispetto a quelle del II (56,5%).

Gli indicatori di risultato sono presenti per circa il 64,0% delle scuole; mentre si riduce la percentuale di scuole per cui sono citati nei PdM le risorse economiche (55,2%) e i supporti strumentali necessari per lo svolgimento di interventi/azioni (46,9%).

Per quanto riguarda l'attuazione del PdM (cfr. Graf. 11), l'85,8% delle scuole definisce i risultati attesi; il 75,2% fa una descrizione dettagliata delle attività da svolgere, con una prevalenza delle scuole del I ciclo (80,6%) rispetto a quelle del II ciclo (64,6%); il 74,4% descrive in che modo sono distribuiti ruoli e compiti; il 65% definisce un crono-programma; il 51,5% la gestione delle attività e una descrizione delle risorse materiali e finanziarie disponibili.

Le azioni previste per la diffusione dei risultati all'esterno della scuola (41,3%), gli strumenti di supporto per la diffusione dei risultati (37,9%) e la descrizione delle modalità di contrasto delle criticità (20,4%) sono aspetti presenti in meno della metà delle scuole.

Grafico 11 - Scuole per presenza di aspetti relativi all'attuazione del PdM in ordine decrescente di presenza (valori percentuali)



*Nota: La stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.*

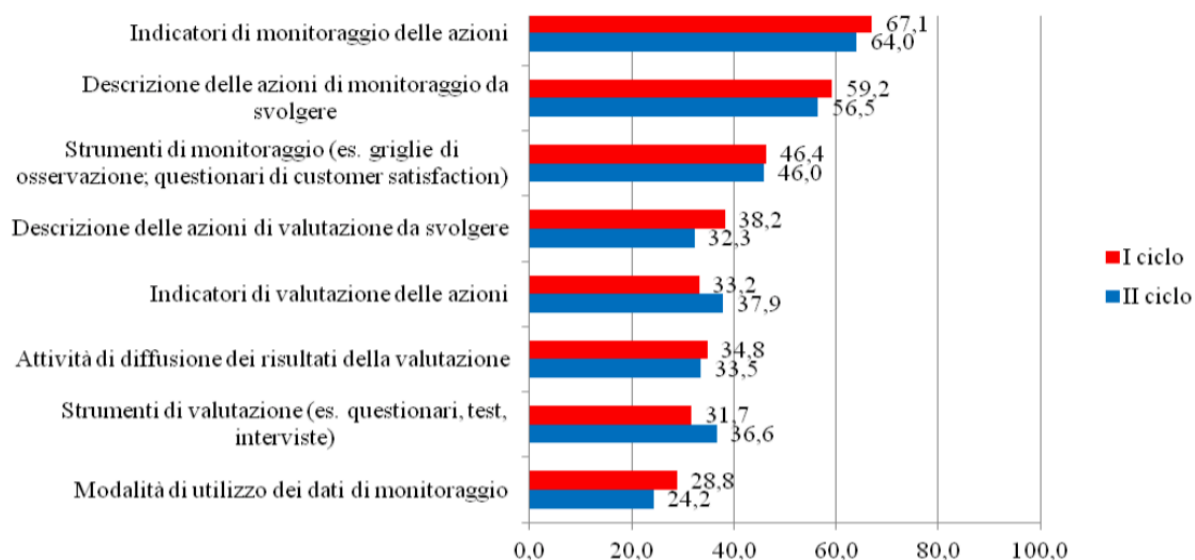
Riguardo al monitoraggio e alla valutazione, il Grafico 12 mostra che per più della metà delle scuole sono presenti indicatori di monitoraggio delle azioni (66%) e una descrizione delle azioni di monitoraggio da svolgere (58,3%).

Di contro le restanti attività interessano meno della metà delle scuole. Inoltre non emergono differenze sostanziali tra i cicli di scuola. L'aspetto meno presente è quello sulla modalità di uso dei dati di monitoraggio, di cui non dispone ben il 72,7% delle scuole.

È evidente come l'aspetto di monitoraggio e di valutazione sia anche quello più debole rispetto agli altri di pianificazione e di attuazione e come, di conseguenza, sia anche l'ambito da dover potenziare di più proprio in termini di valutazione e progettazione condivisa nell'ottica strategica come così vuole essere il PdM.

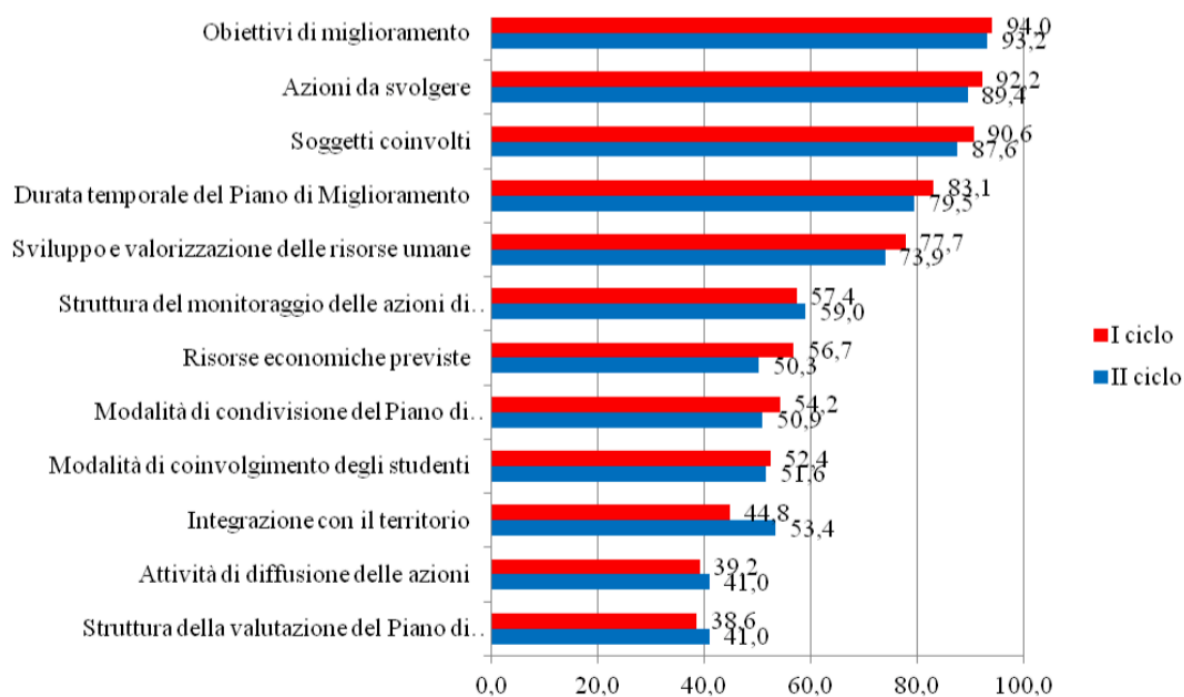
Questo aspetto si ripropone anche quando viene chiesto agli osservatori consapevoli di valutare il grado di fattibilità degli aspetti presenti nel PdM: gli aspetti legati o che comunque rimandano alla rendicontazione sociale si mostrano poco presenti nella maggior parte delle scuole esaminate (cfr. Graf. 13), in confronto a quanto emerge per gli aspetti legati più direttamente alla pianificazione.

Grafico 12 - Scuole per presenza di aspetti relativi al monitoraggio e alla valutazione presenti nel PdM (valori percentuali).



*Nota: La stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.*

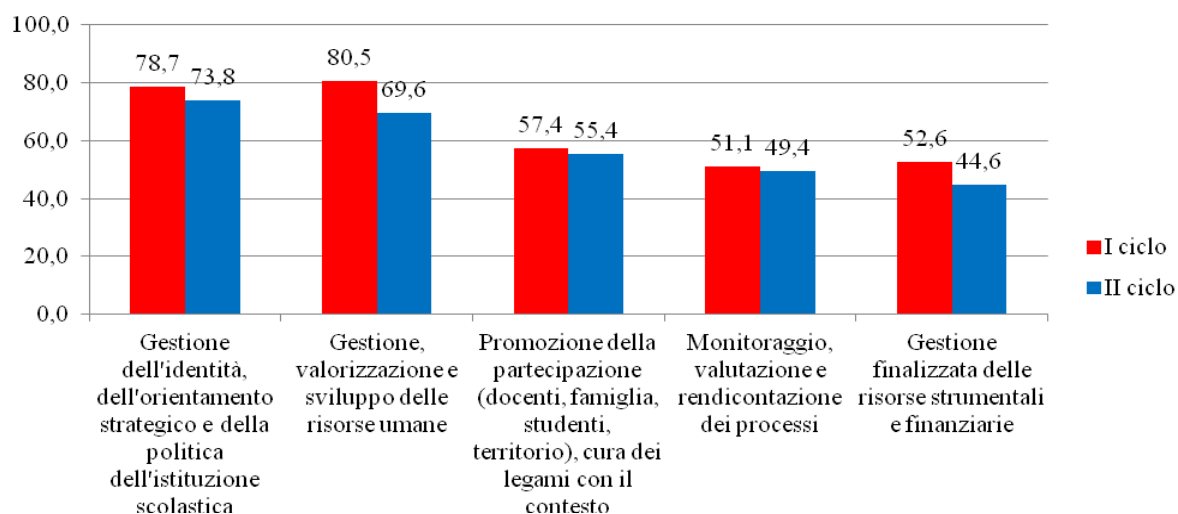
Gráfico 13 - Scuole per fattibilità rispetto alle attività previste nel PdM (valori percentuali).



Nota: La stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

L'area di gestione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica è percepita presidiata per il 77% delle scuole; il 76,8% delle scuole percepisce il presidio della gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane, con un'incidenza maggiore delle scuole del I ciclo rispetto al II ciclo (80,5% vs 69,6%). Soltanto per un 56,7% delle scuole si percepisce il presidio della promozione della partecipazione di docenti, famiglie, studenti e territorio e per il 50,5% quello dell'area del monitoraggio, valutazione e rendicontazione dei processi e della gestione finalizzata delle risorse strumentali e finanziarie, senza grandi differenze tra i cicli (cfr. Graf. 14).

Gráfico 14 - Scuole per presidio di alcune aree strategiche emerso da RAV, PdM e PTOF in ordine decrescente di presidio (valori percentuali)



### La formazione dei docenti e del personale ATA

Rispetto alla formazione solo il 4,8% delle scuole non prevede alcune attività; mentre prevale la promozione di azioni interne alla scuola (61,3%), seguita dalla presenza di azioni di formazione ma non specificate (28,1%) e di azioni svolte da soggetti privati esterni, come associazioni professionali (27,1%); seguono azioni in rete di scuole o presso l'Ufficio Scolastico Regionale (26,1%) e azioni svolte da soggetti istituzionali esterni (17,0%), in tutti e tre i casi prevalgono le scuole del I ciclo che si differenziano per numerosità in modo sostanziale dalle scuole del II ciclo.

L'analisi dei dati mostra che prevale la formazione dei docenti nell'ambito del curriculum, progettazione e valutazione, soprattutto per le scuole del I ciclo. Infatti l'86,5% di queste consta di almeno un'attività di formazione di questo tipo da rivolgere ai docenti, a fronte del 70,2% delle scuole del II ciclo.

Come prevedibile, al primo posto delle attività di formazione c'è quella sulle tecnologie e gli ambienti di apprendimento (50,9%), seguita dalla formazione sulle buone pratiche didattiche disciplinari (45,1%) e della didattica per competenze (questa prevalente nel I ciclo, con un valore pari a 45,6% vs il 29,2% del II ciclo).

Il fatto che le scuole abbiano un forte interesse a formarsi sulle pratiche didattiche conferma che i bisogni su questo aspetto sono alti.

Colpisce che solo il 9,8% (sale al 10,7% per le scuole secondarie) pensi a una formazione sull'orientamento, nodo critico anche secondo quanto emerge dai recenti dati OCSE. Inoltre la richiesta è nulla in merito ai documenti di indirizzo (*Indicazioni nazionali, Linee guida*): c'è da chiedersi se questo sia perché i docenti



si sentono già formati su questi argomenti o perché questi ultimi sono considerati distanti dalle necessità quotidiane della scuola.

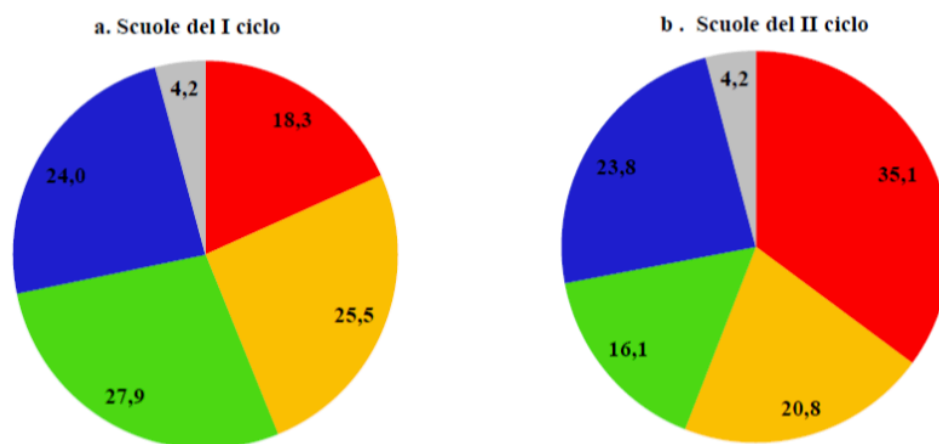
La valorizzazione delle professionalità interne nelle azioni di formazione è coerente con i risultati emersi dall'indagine condotta sui docenti neoassunti dall'Ufficio III dell'USR E-R a chiusura dell'a.s. 2015-16<sup>4</sup>.

### Una fotografia sul grado di completezza del PdM

Nel presente paragrafo si esamina come si distribuisce l'indice sul grado di completezza del PdM tra le diverse tipologie di scuola. Nel Grafico 15 si mostrano i risultati per ciclo scolastico. L'indice è stato suddiviso in quartili<sup>5</sup>, definiti rispetto al grado di completezza in basso; medio-basso; medio-alto e alto.

Entrambi i grafici mostrano che in entrambi i cicli per il 4,2% delle scuole esaminate non è stato possibile reperire il PdM. Nel II ciclo (35,1%, Graf. 15b) prevale la percentuale di scuole con un basso grado di completezza del PdM (in rosso) rispetto alle scuole del I ciclo (18,3%, Graf.15a); inoltre nel I ciclo più della metà delle scuole (51,9%) presenta complessivamente un PdM completo mentre nel II ciclo tale valore è pari al 40% (in verde e in blu).

Grafico 15 - Grado di completezza del PdM per ciclo scolastico (valori percentuali).



Note: rosso: basso; giallo: medio-basso; verde: medio-alto; blu: alto; grigio: nessun PdM.

<sup>4</sup> <http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/09/REVQUESTIONARIOSINTESIFINALE.pdf>.

<sup>5</sup> Data una distribuzione di un carattere quantitativo oppure qualitativo ordinabile (ovvero le cui modalità possano essere ordinate in base a qualche criterio), i quartili sono quei valori o modalità che ripartiscono la popolazione in quattro parti di uguale numerosità.

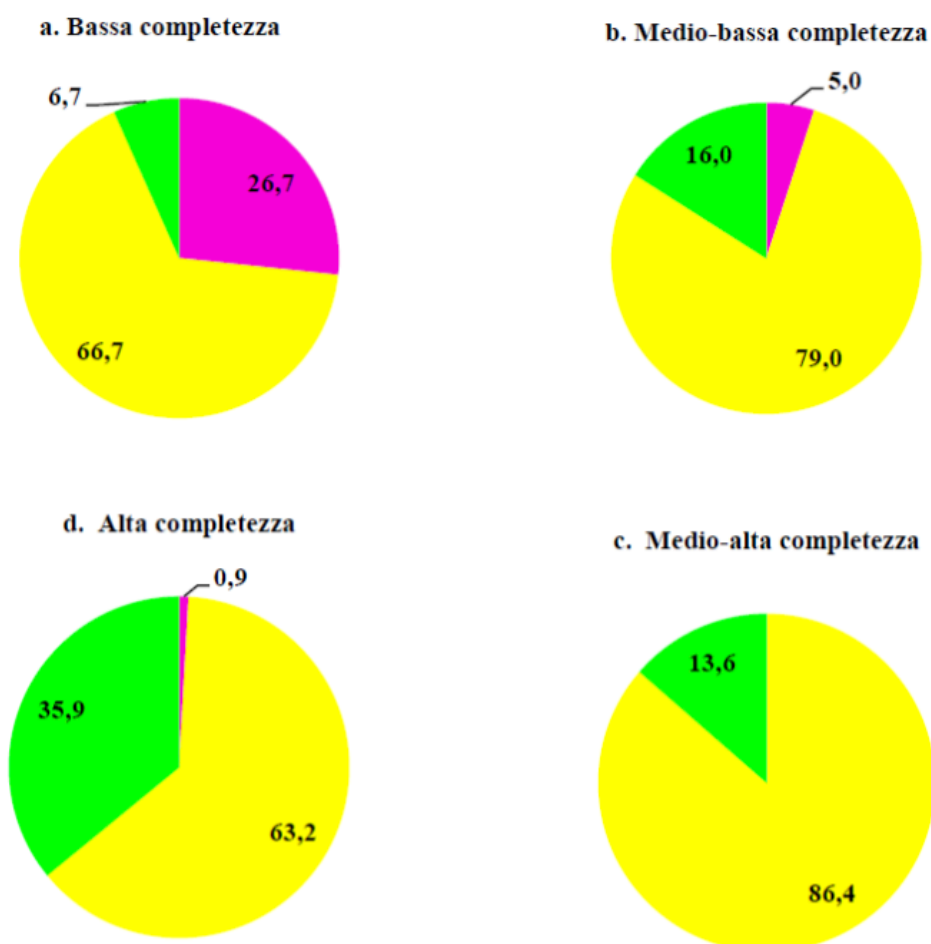
Un altro approfondimento riguarda lo studio della relazione tra tipo di PdM realizzato da parte delle scuole (narrativo, discorsivo/format strutturato ma originale/format Indire) e grado di completezza del PdM.

Poiché la griglia di analisi fa riferimento al modello di Deming, il risultato atteso è che tra i PdM ritenuti completi vi sia un'incidenza più elevata di PdM strutturati con formato Indire.

Come prevedibile, tra le scuole con alto grado di completezza del PdM (Graf. 16d), è maggiore l'incidenza delle scuole che utilizza il format Indire; mentre, tra le scuole con un basso grado di completezza (Graf. 16a), soltanto il 6,7% di scuole ha utilizzato il format Indire.

A ogni livello, tuttavia, prevale il formato strutturato ma senza seguire alcun modello; pertanto sarebbe interessante approfondire le caratteristiche dei PdM di quel 63,2% delle scuole il cui PdM presenta un elevato grado di completezza ed è realizzato in modo strutturato ma originale da parte delle scuole.

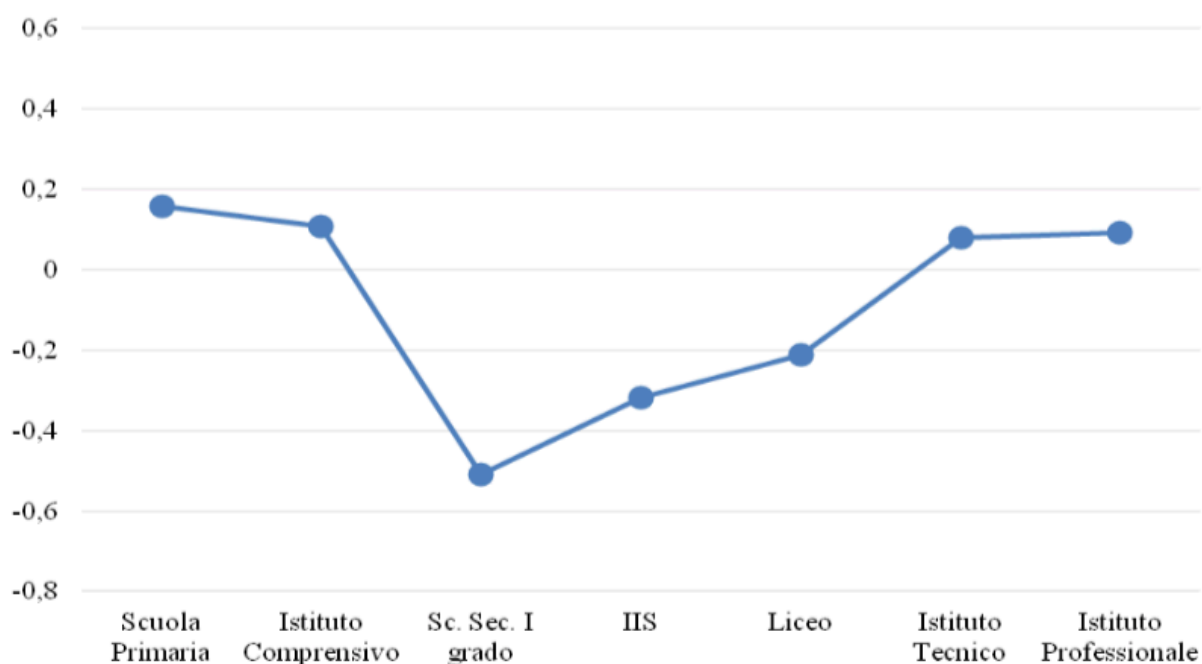
Grafico 16 - Tipo di Piano di Miglioramento per grado di completezza



Note: verde: format Indire; giallo: strutturato; fucsia: narrativo-discorsivo.

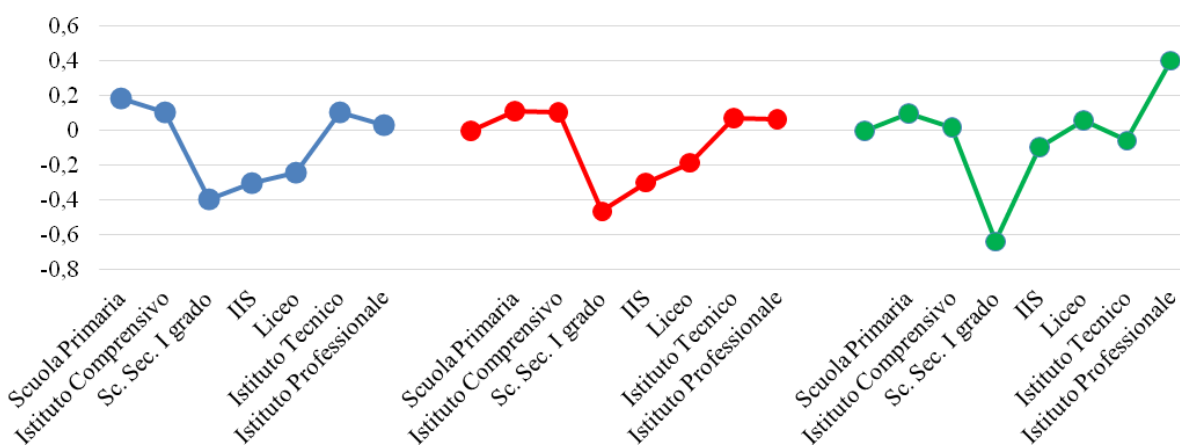
Nell'analisi per tipo di scuola, il grado di completezza del PdM presenta valori inferiori alla media nelle scuole secondarie di I grado, seguite dagli istituti di istruzione superiore e dai licei; mentre le scuole primarie, gli istituti comprensivi e gli istituti tecnici e professionali mostrano valori superiori alla media (cfr. Graf. 17).

Grafico 17 - Media dell'indice del grado di completezza del PdM per tipo di scuola



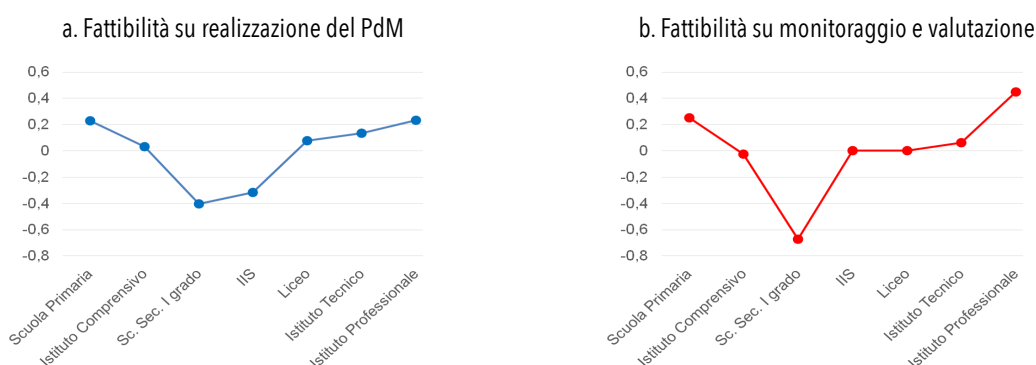
L'analisi dei sub-indici di pianificazione, di attuazione e di monitoraggio e valutazione è molto interessante perché, oltre a riconfermare il *trend* dell'indice del grado di completezza del PdM nel suo complesso, mostra che per gli aspetti di monitoraggio e valutazione i valori sono superiori per gli istituti professionali, a conferma di un'esperienza ormai consolidata, mentre si accentua il *gap* delle scuole secondarie di I grado in senso negativo (cfr. Graf. 18).

Grafico 18 - Le differenze per tipo di scuola: indici di pianificazione, attuazione e monitoraggio e valutazione



Questa tendenza è confermata anche nel caso dell'indice di fattibilità (cfr. Graf. 19), specialmente relativa agli aspetti di monitoraggio e valutazione del PdM.

Grafico 19 - Fattibilità rispetto alla realizzazione e al monitoraggio e valutazione del PdM



## Conclusioni

Con riferimento alle finalità del progetto, quali restituire l'andamento regionale circa la circolarità e la coerenza tra priorità-obiettivi espressi nel RAV e piani di miglioramento e creare un *core group* di docenti esperti nell'analisi di questi processi, dall'esperienza di ricerca-azione emergono alcune questioni chiave di natura tecnica e di natura sociale che ci preme sottolineare nelle conclusioni.

Dal punto di vista tecnico, anzitutto il modello di riferimento e il fatto che la fotografia restituita a livello regionale fa riferimento al modello del *Plan-Do-Check-Act*.

Se da una parte questo modello vincola il *focus* su alcuni aspetti specifici, dall'altro dà la possibilità di definire argomenti comuni da valutare nell'ottica di un lavoro che prevede l'intervento di più partecipanti e di limitarne, per quanto possibile, la soggettività al fine di poter restituire una descrizione unitaria del fenomeno.

Questo aspetto si collega all'importanza di aver stabilito un linguaggio condiviso attraverso l'uso di uno strumento comune, come la griglia di analisi, che da strumento rigido è divenuto risorsa che ha permesso di condurre l'analisi secondo criteri comuni.

Il tema della condivisione di criteri comuni non è per nulla scontato, per il fatto che l'analisi documentale è stata condotta dagli osservatori consapevoli in modo individuale, anziché in diadi o triadi, e per il fatto che il Sistema Nazionale di Valutazione ha una struttura dinamica e gli stessi documenti RAV, PdM e PTOF possono cambiare (ad es., le scuole potevano aggiornare il PTOF fino a ottobre 2016).

Seguire una traccia strutturata ha garantito dunque uno sguardo guidato e ancorato ad aspetti specifici.

Dal punto di vista sociale, è importante sottolineare il carattere formativo di cui la ricerca-azione si è connotata avviando, a livello regionale, un processo di apprendimento e di sedimentazione di conoscenze e abilità sul tema della valutazione e pianificazione strategica; rafforzando il capitale professionale delle persone coinvolte e, allo stesso tempo, il capitale sociale a livello regionale e, nello specifico, di ambito territoriale.

Di fatto i processi di miglioramento e valutazione da un lato implicano, dall'altro lato promuovono, una consapevolezza da parte della scuola della possibilità di riflettere, come organizzazione, in un'ottica strategica e di sviluppo. Nello specifico, l'attività condotta ha avuto una ricaduta all'interno del lavoro quotidiano a scuola, rendendo trasferibili non soltanto i risultati, dal contesto macro a quello micro, ma anche la modalità di lavoro e lo sguardo che è possibile rivolgere nell'esperienza nella propria scuola. Infatti, la lettura puntuale dei tre documenti ha permesso di valorizzare il ruolo della documentazione dei processi, aspetto spesso di difficile gestione per l'organizzazione scolastica; inoltre ha promosso negli osservatori, parte attiva della ricerca, la consapevolezza dell'importanza di una progettazione unitaria della valutazione e del miglioramento e, quindi, di una cultura condivisa del linguaggio della valutazione e della pianificazione strategica all'interno di una comunità che apprende.

---

## Bibliografia

- Barone C., Serpieri R. (a cura di) (2016), Special Issue. Valutazione e miglioramento nei processi educativi, Scuola democratica. Learning for democracy, 2.
- Castoldi M. (2013), Valutare a scuola, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2015), Dalla Valutazione al Miglioramento: uno snodo chiave per il Sistema Nazionale di Valutazione, Rassegna Italiana di Valutazione, n. 61, pp. 82-101.
- Creemers B.P.M. e Kyriakides L. (2012), Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement, Routledge, London.
- Curran P.J., West S.G., & Finch J.F. (1996), The robustness of test statistics to non normality and specification error in confirmatory factor analysis, Psychological Methods, n. 1, pp. 16-29, testo disponibile al sito <http://www.unc.edu/~curran/pdfs/Curran,West&Finch%281996%29.pdf>.
- Deming W.E. (1986), Out of Crisis, MIT Press, Cambridge (Massachusetts).
- Faggioli M. (a cura di) (2014), Migliorare la Scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità, Junior-Spaggiari, Bergamo.
- FORMEZ (2002), Project Cycle Management. Manuale per la formazione, Xpress, Roma.
- INVALSI (2010), Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole, testo disponibile al sito [http://www.Invalsi.it/ValSiS/docs/062010/Sintesi\\_QdR\\_10\\_06\\_03.pdf](http://www.Invalsi.it/ValSiS/docs/062010/Sintesi_QdR_10_06_03.pdf).
- INVALSI (2014), Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione, testo disponibile al sito [http://www.istruzione.it/snv/allegati/Indicatori\\_24\\_11\\_2014\\_DEF.pdf](http://www.istruzione.it/snv/allegati/Indicatori_24_11_2014_DEF.pdf).
- Landri P., Maccarini A. (a cura di) (2016), Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita, Franco Angeli, Milano.
- Messelt J. (2004), Data-driven decision-making: A powerful tool for school improvement. (White paper), Sagebrush Corporation, Minneapolis, MN, disponibile al sito [https://www.erc.k12.mn.us/promo/sage/images/Analytics\\_WhitePaper.pdf](https://www.erc.k12.mn.us/promo/sage/images/Analytics_WhitePaper.pdf).
- Mori S. (2015), Fare Miglioramento a scuola, Nuovo Gulliver News. Settembre, n. 170, pp. 24-26, Edizioni Didattiche Gulliver, Chieti.
- Moro G. (2007), "La rilevanza del concetto di persona nella programmazione e nella valutazione delle politiche pubbliche", in Gruppo SPE (a cura di), La sociologia per la persona, Franco Angeli, Milano, pp. 103-115.

Palumbo M. (2014), "Come utilizzare i dati della valutazione esterna e dell'autovalutazione per compiere scelte di miglioramento", in M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola*.

*Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Spaggiari, Parma, pp. 173-191.

Scheerens J. (2013), *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization, testo disponibile al sito

<http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/what-is-effective-schooling-report-en.pdf>.