

Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi.

Daniela Robasto

“ Ricercatrice in Pedagogia Sperimentale presso l’Università degli Studi di Parma, daniela.robasto@unipr.it

1. La legislazione italiana e nuove richieste di competenze al mondo scuola

È sufficiente citare la nota ministeriale italiana n. 4173 del 15 aprile 2016 con cui sono stati riaperti i termini per la modifica dei Rapporti di Autovalutazione degli istituti scolastici (RAV) per capire come qualcosa nel primo processo nazionale di autovalutazione scolastica non abbia funzionato come previsto. La nota 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 scolastica, è necessario fare un passo indietro e ripercorre alcuni recenti riferimenti legislativi che hanno preceduto tale nota. In Italia è infatti con il Decreto del Presidente della Repubblica n.80 del 28 marzo 2013¹ che sono state emanate le norme regolamentari concernenti il sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione², infatti il DPR n. 80/2013 ha disciplinato, 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 S.N.V. Tali fasi sono a loro volta suddivise in stadi, su cui si sta attualmente articolando processo di valutazione delle istituzioni scolastiche. In Italia il processo indicato prevede: a) *autovalutazione delle istituzioni scolastiche*; b) *valutazione esterna*; c) *azioni di miglioramento*; d) *rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche*, tramite la pubblicazione e la diffusione dei risultati raggiunti. Sempre secondo la legislazione italiana, le azioni di miglioramento, si prevede siano sviluppate anche attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali (*senza determinare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica*) e 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*

¹Di seguito indicato come DPR n. 80/2013.

²Così 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 Decreto Legislativo n. 150 del 27 ottobre 2009, non a caso più volte citato dal Decreto Legge n. 225 del 29 dicembre 2010.

*risultati della sua azione dirigenziale*³. *Ça va sans dire* che il DPR 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 dirigente⁴.

2. Il progetto di ricerca empirica

A seguito di tale inquadramento normativo, sono sorti alcuni problemi di carattere conoscitivo in riferimento alle competenze mobilitate negli insegnanti per giungere al rapporto di autovalutazione di istituto. Ci si è dunque chiesti: come il personale docente abbia *interpretato la consegna* dell'autovalutazione scolastica recentemente introdotta; e quali siano i punti di forza e di debolezza dei rapporti di autovalutazione sinora resi pubblici. Il presente contributo presenta alcune riflessioni in riferimento a quest'ultimo interrogativo di ricerca; l'evidenza empirica su cui poggia il contributo sono i rapporti pubblicati: cioè 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 rapporti di autovalutazione non abbiano avuto modo di maturare sufficienti competenze docimologiche utili a stilare un piano di autovalutazione e che le sezioni di autovalutazione presenti nei rapporti attualmente presentino *misconcezioni e/o* 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 esplorativo⁵) con un avvio di stampo esplorativo, con strumenti di analisi dei RAV a basso grado di strutturazione (prevalentemente carta-matita e analisi

³ A tal fine sono richiamati dalla norma sia il contratto collettivo nazionale di lavoro sia l'art. 25 del Decreto Legislativo 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 Decreto Legislativo n. 165 del 30 marzo 2001 contiene le norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche).

⁴ La valutazione dei dirigenti scolastici è effettuata ai sensi del sopracitato art. 25, comma 1, del Decreto Legislativo n. 165 del 30 marzo 2001. Sempre con riferimento alla valutazione dei dirigenti scolastici, la Legge n. 107 del 2 marzo 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 decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150.*

⁵ Creswell e Plano Clark (2011)

della frequenza lessicale⁶) e un secondo step, condotto con ricerca standard, tramite strumenti di raccolta dati a più alto grado di strutturazione (check list di valutazione dei RAV⁷; questionario autocompilato semistrutturato). La popolazione di riferimento è rappresentata dagli 8644 istituti scolastici statali, con codice meccanografico attivo⁸ (database 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. Prime analisi dei rapporti di autovalutazione: expertise disattesa.

I dati statistici messi a disposizione dal ministero italiano per ogni scuola, avrebbero dovuto costituire l'evidenza su cui avviare una riflessione d'istituto autovalutativa. Per la natura stessa del format predisposto, infatti, le sezioni precedenti a quelle di valutazione, presentano la distribuzione di frequenza della situazione rilevata sul singolo codice identificativo scolastico e quella di situazioni scolastiche simili, in riferimento ai vari campi oggetto di valutazione (*contesto, esiti, processi messi in atto dalla scuola*). 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 area geografica nazionale di riferimento, nonché il riferimento all' ESCS⁹ nelle parti del RAV in cui si confrontano gli esiti degli alunni. 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 scarto tra una situazione *osservata* (indicata sì dal dato, per questo indispensabile) e una situazione *attesa*, ritenuta raggiungibile ed auspicabile¹⁰. 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. Quale dovrebbe essere lo scopo della messa in opera di un processo autovalutativo nella scuola? Secondo MacBeath e McGlynn il fine dell'autovalutazione scolastica è *stabilire un clima, o una cultura dove esista la convinzione condivisa che ciascuno può fare la differenza e che il miglioramento della scuola sia un diritto e una responsabilità di ogni singolo membro della comunità educativa. Più grande è il senso di*

⁶ La parte di analisi della frequenza lessicale non viene presentata all'interno del presente articolo in quanto oggetto di prossima pubblicazione. I due software presi a riferimento saranno TextLab e NVivo.

⁷ La griglia di valutazione semistrutturata, attualmente si focalizza sull'individuare la presenza o l'assenza di risposta puntuale alle domande guida proposte nel format del RAV.

⁸ 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.

⁹ 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

¹⁰ Trinchero R. (2014)

appartenenza, maggiori sono le possibilità di successo. Più la sensazione è che la [auto] valutazione sia un'impresa condivisa da tutta la scuola, maggiore è la probabilità che le persone la percepiscano come un investimento proprio o di cui farsi carico¹¹. Ma a seguito di una prima lettura esplorativa di alcuni rapporti autovalutativi pubblicati su Scuola in Chiaro, non è esattamente questo "il clima" percepito. Sono quindi nell'autrice sorti alcuni interrogativi di carattere conoscitivo in riferimento sia alle motivazioni sia alle competenze mobilitate per giungere al rapporto di autovalutazione di istituto. Ci si è chiesti: come il personale docente abbia realmente *interpretato la consegna* dell'autovalutazione introdotta dal DPR 80/2013; quali siano state le competenze reputate necessarie all'elaborazione del RAV su cui si è compiuta la scelta la dirigente nel comporre il gruppo di lavoro (congetturiamo poi che in molti casi non si sia trattato di scelta quanto piuttosto di immolazione di pochi volenterosi docenti). La riflessione sulla ricerca empirica condotta sui RAV (Robasto, 2016) mostra alcune considerazioni in riferimento ai RAV¹² estratti casualmente dal portale *Scuola in Chiaro*. Obiettivo dell'analisi effettuata nella ricerca empirica condotta sui RAV è stato quello di individuare nella stesura di tali rapporti, eventuali gap e punti di forza della professionalità dei docenti in ambito autovalutativo. L'ipotesi sottesa è che i docenti che hanno predisposto i RAV non abbiano avuto modo- e tempo- di maturare sufficienti competenze, anche di ordine docimologico, utili a stilare un piano di autovalutazione, nel format dato, e che pertanto le sezioni di autovalutazione presenti nei RAV attualmente presentino *misconcezioni*, riflessioni affrettate e/o enfasi di prassi educative non supportate dalla ricerca empirica in ambito pedagogico 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 e, non in ultimo, una nuova cultura dell'autovalutazione di istituto.

La strategia della ricerca condotta può definirsi a metodo misto (o multimetodo a disegno sequenziale esplorativo¹³) con un avvio di stampo esplorativo, tramite strumenti di a basso grado di strutturazione (prevalentemente carta-matita e analisi lessicale¹⁴) e un secondo step, condotto con ricerca standard, tramite strumenti di raccolta dati a più alto grado di strutturazione (nello specifico griglia di valutazione dei RAV¹⁵). In questo secondo step di ricerca, si è proceduto ad un processo di categorizzazione a posteriori (Tab.1) delle risposte fornite dalle scuole, al fine di classificare e poi quantificare (Tab.2)

¹¹ J. MacBeath, A. McGlynn, 2009, *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, p. 28

¹² Il numero di RAV totali estratti sulla ricerca completa è pari 150 per un totale di oltre 16.350 pagine di base empirica analizzata. Il numero di RAV analizzati al momento della presentazione al Convegno Nazionale SIPED era 65.

¹³ Creswell e Plano Clark (2011)

¹⁴ La parte di analisi della frequenza lessicale e dell'analisi del testo non viene presentata all'interno del presente contributo. I software presi a riferimento per condurre tale ricerca sono TextLab per l'analisi della frequenza lessicale e NVivo (Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing Vivo), per l'analisi qualitativa assistita.

¹⁵ La griglia di valutazione semistrutturata, si focalizza sull'individuare la presenza o l'assenza di risposta puntuale alle domande guida proposte nel format del RAV. A seguito è avvenuta la categorizzazione a posteriori. Il lavoro di categorizzazione è stato svolto anche grazie alla collaborazione della dott.ssa Testa.

il numero di domande guida previste dal format che in qualche misura non sono state “accolte” nel processo autovalutativo.

Tabella 1 – Esempificazione di categorizzazione a posteriori in riferimento alle risposte aperte presenti nei RAV.

Esempio di Domande Guida previste dal Format RAV	Esempio di risposta codificata “missing”, reputata non esaustiva nel rispondere agli interrogativi posti.
A partire dai documenti ministeriali di riferimento, in che modo il curricolo di istituto risponde ai bisogni formativi degli studenti e alle attese educative e formative del contesto locale?	Sono state seguite le indicazioni ministeriali per i diversi curricula e per le competenze trasversali
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?	Nella Scuola Secondaria i risultati delle due prove collocano l'Istituto al di sotto della media dell'Italia, del Sud e Isole e della Calabria. Sebbene in alcune classi i risultati sono in linea con la media nazionale
I docenti effettuano una programmazione periodica comune per ambiti disciplinari e/o classi parallele? Per quali discipline? Per quali ordini/indirizzi di scuola?	Buon funzionamento degli organi collegiali e dei dipartimenti insegnanti motivati a trasmettere i saperi e a incentivare la predisposizione allo studio degli studenti esperienza pregressa di organizzazione di tirocini in azienda prevista oggi per l'alternanza scuola lavoro
Qual è il contesto socio-economico di provenienza degli studenti?	Buona integrazione degli studenti di origine extracomunitaria possibilità di soggiorno presso struttura residenziale per studenti provenienti da zone distanti
Nella scuola vengono utilizzati strumenti quali prove di valutazione autentiche o rubriche di valutazione? Quanto è diffuso il loro utilizzo?	Per la valutazione degli apprendimenti la scuola programma prove oggettive strutturate: iniziali, intermedie e finali per le discipline di: italiano, matematica e lingua straniera (inglese), per i due ordini di scuola. La scuola, inoltre, dal continuo monitoraggio degli esiti formativi e dalle risultanze emerse nei consigli di classe e interclasse, effettua strategie di intervento finalizzate alla risoluzione di eventuali problemi emersi

Tabella 2 – Estratto del processo di quantificazione delle risposte mancanti. A titolo esemplificativo si riportano le domande che hanno avuto un tasso di non risposta compreso tra il 70 e il 90%.

Domande Guida previste dal Format RAV (trascrizione letterale del format)	Percentuale di risposte “missing” (per fasce di 5 pt. percentuali)
Gli interventi di potenziamento realizzati sono efficaci?	Tra l'85% e il 90%
Quanto è diffuso l'utilizzo di questi interventi [di potenziamento] nelle varie classi della scuola?	Tra l'85% e il 90%
Nel lavoro d'aula quali interventi individualizzati in funzione dei bisogni educativi degli studenti vengono utilizzati?	Tra l'85% e il 90%
Per la Secondaria di II grado - Qual è la riuscita dei propri studenti nei successivi percorsi di studio? Quanti studenti iscritti all'università non hanno conseguito crediti? Coloro che hanno conseguito crediti universitari ne hanno conseguiti in misura adeguata (tenendo conto che andrebbero conseguiti in media 60 crediti per ciascun anno di corso)?	Tra l'80% e l'84%
Per la Secondaria di II grado - Qual è la riuscita dei propri studenti	Tra l'80% e l'84%

nel mondo del lavoro? (La scuola potrebbe considerare, se in possesso dei relativi dati, la quota di ex studenti occupati dopo 3 o 5 anni dal diploma, la coerenza tra il titolo di studio conseguito e il settore lavorativo, o ancora esaminare quanti studenti hanno trovato un impiego nella regione di appartenenza e quanti al di fuori di essa).	
Quanti sono gli studenti sospesi in giudizio nelle scuole superiori? I debiti formativi si concentrano in determinate discipline, anni di corso, indirizzi o sezioni?	Tra l'80% e l'84%
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?	Tra l'80% e l'84%
Queste disparità [di risultati tra gli alunni] sono concentrate in alcune sedi, indirizzi o sezioni?	Tra l'80% e l'84%
Vengono individuati in modo chiaro gli obiettivi e le abilità/competenze da raggiungere attraverso i progetti di ampliamento dell'offerta formativa?	Tra il 75% e il 79%
Quali ricadute hanno le iniziative di formazione nell'attività ordinaria della scuola?	Tra il 75% e il 79%
Criteri di valutazione adottati dalla scuola (studenti non ammessi alla classe successiva, studenti con debiti formativi) sono adeguati a garantire il successo formativo degli studenti?	Tra il 70% e il 74%

3. Piani di formazione 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 popolare¹⁶ che riaffiora non appena risulti possibile (ad esempio il frequente riferimento all'esistenza dei *nativi digitali*). Qualsiasi ricercatore non avrà difficoltà ad individuare campi della sezione "autovalutazione" utilizzati invece 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 e reale 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 sviluppare¹⁷. Ci

¹⁶ Per Bruner (1996) la *pedagogia popolare* è il risultato di una serie di "teorie ingenuie", 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 un 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.

¹⁷ Si veda Scheerens, 2003, *L'autovalutazione e la scuola come organizzazione che apprende*, p. 31, dove si legge: "il miglioramento della scuola è una questione di adattamento ottimizzato alle condizioni contingenti che cambiano e di miglioramento dell'efficacia degli strumenti. Nella misura in cui i risultati principali sono standardizzati, il monitoraggio esterno delle prestazioni

pare, infatti, che l'ingente lavoro scaturito dal DPR 80/2013- e mobilitato con il RAV- possa correre il rischio di mettere in luce, prima di ogni cosa, un gap di competenze del mondo scuola: la difficoltà a raccogliere evidenze e a documentare il proprio operato¹⁸ 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, invece, essere 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 aver sufficientemente maturato le competenze metodologiche necessarie per farlo. La debolezza di tale operazione risulterebbe altresì visibile nella quinta sezione *Individuazione delle priorità e. Obiettivi di processo-* dove infatti si rischia che vi siano *priorità e traguardi* poco coerenti con i dati raccolti nelle quattro sezioni precedenti, *priorità e traguardi* non perseguibili dall'istituto nel breve-medio periodo 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 dovrebbero essere costruiti i Piani di Miglioramento scolastici su cui la scuola è chiamata a concentrare sforzi e risorse almeno per il prossimo triennio. È verosimile che senza una solida progettazione della formazione volta a colmare determinati bisogni formativi, con molta probabilità le azioni correttive previste, se messe in atto dalle stesse persone e con il medesimo bagaglio di competenze, non possano andare molto lontano dagli esiti della prima fase. Già l'indagine internazionale OCSE TALIS del 2013¹⁹, 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...*”. 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

della scuola può funzionare come elemento di stimolo e di attenzione al miglioramento interno della scuola. 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.

¹⁸ 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 data base MIUR e INVALSI. Sono i cosiddetti “*ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola*” previsti dall'art.6 del DPR 80/2013

¹⁹ TALIS 2013, Focus Italia, Teaching and Learning International Survey, Guida alla Lettura del Rapporto Internazionale OCSE TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD 2014, p.9.

formativo dovrebbe passare *da essere palese ad essere individualmente e collegialmente esplicito*.

Bibliografia

- Barzanò G., Mosca M., Scheerens J. (2000) *L'autovalutazione nella scuola*. Milano, Bruno Mondadori.
- Bazeley P. (2003), *Teaching mixed methods*, "Qualitative Research Journal. Special Issue", 4, pp. 117-126, 2003.
- Borich G.D., Jemelka, R.P. (1982). *Programs and Systems. An evaluation perspective*. New York, Academic Press.
- Bottani N., Checchi D. (2013), *La sfida della valutazione*, Bologna, Il Mulino
- Bruner J. (1996, trad. 2015), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli
- Calvani, A., Vivianet 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, 2014
- Catarsi E., Cini T. (2003), *Progettare Formazione*, Tirrenia, Cerro Editore
- Creswell W. J., Plano Clark V. L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Domenici G. (2003), *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza
- Quaglino G.P., Carozzi P. (2004), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Milano, Franco Angeli
- Robasto D. (2016), *Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica*. FORM@RE, vol. 2, 2016
- Robasto D.(2017), *Autovalutazione e Piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*, Roma, Carocci
- Scheerens J. (1992). *Effective schooling. Research, Theory and Practice*. London, Cassell.
- TALIS (2013), *An International Perspective on teaching and learning*, OECD 2014
- http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf
- 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 for network training, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 34-49, dec. 2014.

Riferimenti legislativi sitografici (link controllati in data 12 09 2017)

Decreto Legge 165 del 30/03/2001 <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/01165dl.htm>

Decreto Legge 150 del 27/10/2009

http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2009-10-31&atto.codiceRedazionale=009G0164

Legge 10 del 2011 <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2011;10>

Decreto del Presidente della Repubblica 80/2013

http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf

Legge 107 del 2015 <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>